

**El campo profesional de la
Educación Física en Uruguay**
Textos reunidos

Adriana Marrero



**El campo profesional de la
Educación Física en Uruguay**
Textos reunidos



2020

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Edición: Libros de la FaHCE

Diseño: D.C.V. Federico Banzato

Diseño de tapa: D.G.P. Daniela Nuesch

Corrección de Estilo: Alicia Lorenzo

Editora por P. de Gestión Editorial y Difusión: Natalia Corbellini

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

©2020Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1928-1

Colección Biblioteca Humanidades, 42

Cita sugerida: Marrero, A. (2020). El campo profesional de la Educación Física en Uruguay. Textos reunidos. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Biblioteca Humanidades ; 42). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/164>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decana

Ana Julia Ramírez

Vicedecano

Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Laura Rovelli

Secretario de Extensión Universitaria

Jerónimo Pinedo

Prosecretaria de Gestión Editorial y Difusión

Verónica Delgado

Prefacio

La publicación de *La Educación Física en Uruguay* y su campo profesional “Trabajo, juego y vocación” y otros textos de Adriana Marrero llega un poco más tarde de lo que planeamos. Por un lado, el conjunto de investigaciones que la autora presenta ha sido actualizado, incorporando material inédito que nos permite haber logrado un libro en donde no solo recuperamos la discusión que nos reunió, sino que además el plan original varió notablemente. Por el otro, este libro es el resultado de un trabajo intenso de la autora con quien discutimos los temas y textos a fin de lograr una publicación que pudiera ser valiosa en tanto discusiones que nos interpelan en el campo de la Educación del Cuerpo y que son necesarias retomar en la formación del grado y posgrado.

Hace más de una década en oportunidad de cursar la Maestría en Educación Corporal, la Doctora Marrero fue invitada a dictar un seminario sobre Teoría social del Juego. La primera versión de esa investigación había circulado en los escenarios académicos y fue ahí que tuve la valiosa oportunidad de conocer su trabajo. Los encuentros e intercambios nos permitieron no sólo conocer el trabajo que cada una estaba realizando sino también retomar la discusión académica para profundizarla. Fue en esa época; en la que aún era Profesor Titular de la materia Teoría de la Educación Física 4 el Profesor Jorge Fridman; que incluimos en el programa de la asignatura el libro *Trabajo, Juego y vocación*, obra que resultó en un clásico en la formación de

profesores, profesoras, licenciados y licenciadas del Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

Este libro es una nueva oportunidad de acceder al trabajo de Marrero, pero esta vez en el marco de las políticas de publicación de la FaHCE-UNLP que en la sesión del 1º de diciembre de 2010 resolvió en el Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: “Adherir a los postulados del movimiento de Acceso Abierto y apoyar el anteproyecto de ley “Creación de Repositorios Digitales Abiertos de Ciencia y Tecnología. CIENCIA ABIERTA ARGENTINA 2010”, que está llevando adelante el Mincyt”. (Art. 1º: Res. Nro. 1062/2010)

En este marco, la investigación sobre las condiciones laborales de profesionales de la Educación Física interpela los sentidos y los universos de significación en las prácticas reales y concretas en las que se aborda la Educación del Cuerpo. Partiendo del trabajo inicial “Trabajo, Juego y Vocación. Las antinomias de la Educación Física en Uruguay”, donde se estudian las tensiones a las que se ven sometidos los y las profesoras en la práctica profesional, frente a la imposibilidad de conjurar por un lado las demandas basadas en la vocación docente en tensión con las representaciones de la Educación Física, el juego y la recreación con la diversión y el esparcimiento, la autora incluye trabajos que toman por objeto al deporte espectáculo y la práctica deportiva individual como parte de un proyecto general que describe como lugares en los que se puede observar importantes características económicas y sociales del capitalismo tardío.

El caso uruguayo no nos es ajeno, dado que este tipo de conciliaciones entre diversas demandas y tensiones también han podido ser estudiadas por Marrero en Argentina e Inglaterra y en países donde estos asuntos han sido investigados en el marco de procesos mayores económicos, sociales y culturales relacionados con esta etapa de la modernidad capitalista.

Las importantes transformaciones económicas y sociales características del capitalismo tardío a las que refiere la autora, pueden observarse en el conjunto de tensiones que se presentan siendo el ascenso del deporte espectáculo y la práctica deportiva individual características de este tiempo. El caso del fútbol es ejemplificante. Así, el deporte de masas como espectáculo para el consumo, por un lado, y la enseñanza curricular de prácticas deportivas y corporales por otro, en relación a los modos en los que el ejercicio profesional se desarrolla son abordados en este libro, y a su vez planteadas como objeto de estudio y de investigación.

En síntesis, las y los lectores se encontrarán con un material que podrá ser leído a la luz del pensamiento de una investigadora que a esta altura ha logrado ser parte de las discusiones teóricas y metodológicas del área de la Educación del Cuerpo. Agradezco a Adriana esta invitación a discutir y prologar su trabajo.

Finalmente quiero reconocer la labor de la Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y en particular al Dr. Guillermo Banzato quien nos asesoró y acompañó en este trayecto que hoy se convierte en libro.

Norma Beatriz Rodríguez
Diciembre de 2019

Índice

[A modo de prólogo..... 11](#)

Primera parte

[Trabajo, juego y vocación.](#)

[Las antinomias de la educación física en Uruguay..... 15](#)

[Introducción..... 17](#)

Capítulo 1

[La educación física en el contexto de la modernización cultural.. 23](#)

Capítulo 2

[La educación física y la recreación: anclajes y vertientes 47](#)

Capítulo 3

[El caso uruguayo.....101](#)

Capítulo 4

[Los profesores frente a su profesión: un análisis de entrevistas...133](#)

Capítulo 5

[Apéndice metodológico189](#)

Capítulo 6

[Conclusiones de Trabajo, juego y vocación203](#)

Segunda parte

[La identidad en cuestión.](#)

[Algunas consideraciones sobre los resultados de las prácticas
de investigación en el ISEF \(Uruguay\).....217](#)

Tercera parte

La crisis de la educación física y el auge del deporte-espectáculo:
dos manifestaciones de la modernidad tardía237

Cuarta parte

“Ora pro nobis”. Fútbol, mística e identidad nacional
en el Uruguay moderno
Adriana Marrero y Ricardo Piñeyrúa.....263

Post scriptum

Mirando hacia atrás. La sociología de la modernidad
y otros tributos teóricos.....283

Bibliografía297

Acerca de la autora303

A modo de prólogo

Adriana Marrero

Este libro es el resultado de muchos años de investigación, reflexión, discusión e intercambio, en el país y en el extranjero, sobre la problemática de la educación física, un campo que ha sido pocas veces abordado desde la sociología, particularmente en Uruguay.

Reúne trabajos de diversa envergadura y de distintas épocas, casi todos publicados en diferentes medios y países, pero ninguno de ellos disponibles hoy en Argentina. Todos tienen, además, un hilo conductor común: la preocupación por aportar elementos conceptuales para el análisis y la clarificación de los límites del campo profesional de la educación física, lo que conlleva consecuencias teóricas y prácticas no solo para el conjunto de los profesores que se dedican a esa actividad, sino para todos los sujetos que, en el tránsito por el sistema educativo y a través de la experiencia en la asignatura, van incorporando concepciones y valoraciones sobre lo corporal y estableciendo relaciones con el movimiento y la actividad física que pueden durar de por vida.

La temática, por lo tanto, está lejos de ser irrelevante. Hace a lo educativo en los aspectos más variados, pero desde un factor –el despliegue del movimiento y el desarrollo de la armonía y el equilibrio corporal– que, aunque definitorio de la condición humana, de su praxis cotidiana y de muchas de las más elevadas manifestaciones de la cultura, aún ocupa, lamentablemente, un lugar subordinado en la jerarquía de los saberes institucionalizados. Porque bien mirado, es muy claro

que la primera enseñanza corporal que imparte el sistema educativo –y la primera que evalúa– consiste en ser capaz de quedarse quieto; a partir de entonces, la evitación del movimiento será, particularmente en ese ámbito, la nota distintiva del intelecto, el equilibrio y la sabiduría. Estos trabajos quieren llamar la atención sobre el valor de una educación que supere el sesgo intelectualista de la enseñanza escolar y estimule el despliegue de la actividad humana, así como las enormes posibilidades cognitivas, prácticas y expresivas del movimiento y del desarrollo de una corporalidad autoconsciente y reflexiva. Pero los mismos docentes no parecen estar del todo conscientes de este valor.

El libro se abre con “Trabajo, juego y vocación: las antinomias de la educación física en Uruguay”, que constituye un desarrollo a partir de mi proyecto de tesis de Maestría. Este texto probablemente ha sido leído más en el exterior que en el país, en particular por muchos colegas que tomaron mis seminarios en la Maestría en Educación Corporal de la Universidad Nacional de La Plata, aunque también he tenido oportunidad de discutir sus contenidos en otros ámbitos académicos de Argentina, España e Inglaterra. El trabajo acerca de la educación física en Uruguay pretende sintetizar algunas de las conclusiones principales del primero, a fin de acercar al público extranjero las tesis centrales del mismo. Por otra parte, “La identidad en cuestión. Algunas consideraciones sobre los resultados de las prácticas de investigación en el ISEF (Uruguay)”, presentado en la Universidad Nacional del Comahue en el año 2010, que examina la producción de la actividad de investigación del Instituto de Educación Física y la relaciona con los fenómenos ya analizados relativos a la problematización del lugar de los profesionales de la educación física y su rol. En “La crisis de la educación física y el auge del deporte-espectáculo: dos manifestaciones de la modernidad tardía” se ponen en relación dos fenómenos aparentemente contradictorios y se plantean hipótesis interpretativas que los sitúan a ambos dentro del mismo contexto sociocultural vinculado con algunos de los aspectos más notables de esta etapa de la moderni-

dad. Por último, el libro se cierra con “*Ora pro nobis*”. Fútbol, mística e identidad nacional en el Uruguay moderno”, artículo escrito junto con el profesor Ricardo Piñeyrúa en ocasión del frustrado intento de clasificación de la selección uruguaya de fútbol para el Campeonato Mundial de Alemania.

Primera parte
Trabajo, juego y vocación.
Las antinomias de la educación física
en Uruguay

Introducción

¿Por qué la educación física? Más concretamente, ¿por qué la *enseñanza* de la educación física? Un dejo de curiosidad y hasta de incredulidad suele acompañar la pregunta. Al fin y al cabo, la enseñanza de habilidades físicas y corporales no ha sido motivo de mayor preocupación o desvelo para los uruguayos, y más aún si la comparamos con el cuidado escrupuloso con el que sí solemos vigilar en nuestros niños y jóvenes la adquisición de conocimientos y destrezas de tipo más puramente intelectual. Por otra parte, si de enseñanza se trata, ¿por qué no abordar los grandes temas que están hoy en el tapete? De hecho, en los últimos tiempos, educadores, sociólogos, psicólogos y tantos otros agentes educativos parecen haberse abocado a examinar, evaluar, opinar, proyectar y proponer soluciones a los “grandes” problemas educativos. ¿Por qué abordar un tema que parece estrecho e incluso marginal?

A decir verdad, la iniciativa de llevar adelante un proyecto sobre estas cuestiones tampoco fue mía. En el año 89, un grupo de profesores de educación física se puso en contacto conmigo. Estaban interesados en hacer algún tipo de estudio sobre su profesión. Nos reunimos y conversamos largo rato. Tenían una larga trayectoria, editaban con éxito una revista especializada –*Nexo Sport*– y se planteaban una cantidad de cuestiones e inquietudes sobre su profesión. Me asombré mucho, pregunté cuanto quise y tomé nota de todo. Sin duda, había todo un mundo que desconocía y una problemática bien específica que había despertado mi interés. Definitivamente, valía la pena investigar.

De allí resultó lo que ahora podemos llamar “primer momento” de nuestra investigación, pero que en aquel entonces –por la limitación de los recursos– era todo lo que nos habíamos planteado hacer: una exploración sobre las expectativas que empleadores y evaluadores mantenían sobre la capacitación y el desempeño de los profesores de educación física. Los resultados fueron publicados en la misma revista y presentados en uno de los congresos sobre educación física y recreación que organizaba con regularidad la gente de *Nexo*. Sin embargo, había quedado en el camino una encuesta a profesores de todo el país que ya había sido diseñada y una cantidad de preguntas que todavía me seguían preocupando. ¿Cómo responderían los mismos profesores a esas expectativas?, ¿cómo veían ellos mismos su profesión?, ¿cuál era la trama sobre la que se articulaban las tensiones entre realidades y expectativas?, ¿qué relación tendrían todas estas cuestiones con el valor simbólico que poseen el deporte y la ejercitación física para la sociedad uruguaya? Unos pocos años después, una beca institucional del CIID me permitió replantear estas preguntas, continuar la investigación e interrogar a quienes más quería escuchar: a los profesores de educación física.

En su origen, el objetivo de la investigación fue la descripción de las transformaciones ocurridas en la definición del rol del profesor de educación física en los últimos tiempos. En particular, interesaba indagar cómo los propios docentes percibían su actividad profesional y el grado de satisfacción que esta les deparaba, sus oportunidades ocupacionales, las recompensas sociales, la práctica pedagógica concreta y las distintas formas de respuesta a las demandas que recibían. Más tarde comprobáramos que la cuestión no está tanto en el cambio en las prescripciones del rol, sino más bien en el desdibujamiento de sus contornos, en un desmesurado incremento de la carga de responsabilidad por el resultado de la tarea y en el desborde de los objetivos técnico-pedagógicos de la educación física hacia otros múltiples campos profesionales y de interés. Todo lo cual, obviamente, desemboca

en la desvalorización de los aspectos más técnicos y específicos de la actividad físico-deportiva. Algo de esto ya había aparecido esbozado en las entrevistas a empleadores y evaluadores del año 1990, pero ¿compartirían los profesores la misma visión de las cosas?, ¿transmitirían también ellos –a sus alumnos, a los socios, a toda la sociedad– una imagen desvalorizada de una ocupación a la que con tanta fuerza definen como profesión y que quieren promover como tal? Si fuera así, ¿cómo entender el fenómeno?; si no lo fuera, ¿cómo se las arreglan para manejar las tensiones derivadas de una evaluación profesional tan poco apoyada en la calificación técnica?

Aunque en forma tal vez demasiado sintética, los siguientes párrafos resumen algunas ideas que guían el trabajo. Se parte del conocido diagnóstico que realiza Daniel Bell (apoyado en Weber) y luego tantos otros, sobre la dinámica de las sociedades occidentales en las últimas décadas: el auge del consumo masivo –impulsado por las necesidades de la expansión de la industria y favorecido por el *marketing* y el crédito– erosionó y terminó por destruir los modos de vida ascéticos que habían adoptado para sí las clases medias y ascendentes de la mayor parte del mundo moderno. Ya fuera por inspiración en la ética puritana que predominó en el mundo anglosajón, o por impulso de la necesidad y el disciplinamiento de nuestros inmigrantes al abrirse paso en sociedades nuevas, se fueron consolidando formas de vida marcadas por el ascetismo, caracterizadas por la frugalidad y la restricción del placer y el deseo. Es esta ética la que resulta cuestionada por la nueva cultura del consumo, que se orienta sobre todo a la búsqueda del placer y del disfrute personal. Este hedonismo contemporáneo pone de manifiesto una existencia dicotómica en la vida de las personas: el *momento de la producción* y el *momento del consumo*. Cada momento se rige por lógicas distintas, por ejemplo, el orden en el primero y el placer en el segundo, entre otras. En sociedades como la nuestra, donde la herencia de sangre y otras cualidades adscriptas no son tan importantes en la determinación del estatus, y donde la estratificación social se basa

sobre todo en el logro, el consumo de bienes y servicios conspicuos se convierte en un indicador de primera importancia del lugar de cada uno en la escala social. Y a la hora de hablar de consumo conspicuo, nada tan ostensible y personal como la propia imagen. En la medida en que la apariencia corporal se liga a este tipo de consumo, no solo favorece la autoestima, el relacionamiento social y la posibilidad de encuentros sexuales, sino más aún, se convierte en un indicador de éxito y en vehículo de ascenso en el mundo laboral y social.

Desde esta perspectiva, y en cuanto ocupaciones, la educación física y la recreación están vinculadas tanto al mundo del trabajo y la disciplina, como al del ocio, el juego y el consumo, y por lo tanto, regidas por las lógicas contradictorias de la racionalidad instrumental y la expresividad. En nuestro país, la orientación puramente docente de los cursos oficiales de educación física –asociada en el nivel simbólico con la vocación y la entrega y regida por la racionalidad valorativa– contribuye a agregar un factor de tensión adicional al delicado equilibrio entre instrumentalidad y autoexpresión. Así, instrumentalidad, vocación y espontaneidad constituyen los vértices rectores y contradictorios entre los cuales se enmarca la actividad profesional del profesor de educación física. Las formas en que los docentes perciben y resuelven esta tensión –que tiene manifestaciones concretas en la evaluación que reciben– y las consecuencias que ella tiene desde su propia perspectiva en la definición normativa de su rol y en su constitución como grupo profesional, conforman el centro de interés del presente trabajo.

Trataré de mostrar lo siguiente: 1) que aquellas tres lógicas antitéticas –las del trabajo, el juego y la vocación– efectivamente coexisten en el discurso espontáneo de los propios profesores y generan, en la práctica, tensiones de difícil resolución; 2) que los intentos de conciliación entre demandas y expectativas contradictorias, y los esfuerzos de amortiguación de la inconsistencia de estatus y de la angustia derivada de aquellas, desembocan en una jerarquización tácita pero ope-

rante de los principios que rigen cada una de las lógicas contrapuestas; 3) que como consecuencia del particular anclaje de la profesión en el Uruguay, dicha jerarquización reserva los lugares más bajos y menos valorados de la escala precisamente a los conocimientos científico-técnicos y a las actividades más estrechamente ligadas a la ejercitación física y al desarrollo motor y corporal, con la consiguiente desvalorización tácita de los aspectos más específicos de la profesión, y, como consecuencia, de la profesión misma.

Para ello, respetaré el siguiente esquema. El libro se abre con un capítulo muy general que describe algunos puntos de partida teóricos referidos a dos temas que no volveremos a abordar luego: el valor simbólico del cuerpo en nuestra cultura, y una somera discusión sobre la distinción –no siempre clara– entre trabajo, tiempo libre y ocio en nuestras sociedades. En el segundo capítulo se analiza cada una de las que denominamos “vertientes” de la educación física –la laboral, la lúdica y la vocacional– remitiendo directamente, pero aún por separado, a las lógicas rectoras y contradictorias que pueden rastrearse en la profesión. Se examinan las características del trabajo remunerado, en especial de las actividades ligadas al sector servicios (como la docente); se hace una revisión del concepto de juego, cuya caracterización nos permitirá luego tomar distancia de ciertas concepciones de lo lúdico que parecen predominar en los discursos de algunos profesores consultados; por último, se aborda el tema de la vocación y su funcionalidad, en el caso docente, como legitimadora de las desiguales y escasas recompensas sociales y económicas. El capítulo se cierra con un examen de los distintos tipos de funciones de la educación física en las sociedades modernas y su tendencia al desborde funcional. Los capítulos 3 y 4 están específicamente dedicados al caso del Uruguay. El primero de ellos recoge parte de los resultados obtenidos a raíz de las entrevistas a evaluadores y empleadores en la etapa previa de la indagación. El segundo consiste exclusivamente en el análisis de las entrevistas a profesores de educación física, que responde a la con-

ceptualización teórica y a los antecedentes expuestos en los capítulos anteriores. Además de las conclusiones desarrolladas en el capítulo 5, se incluye un apéndice metodológico que pretende aclarar algunas cuestiones técnicas que pueden ser de interés para el lector no familiarizado con la investigación sociológica.

Dejo para el final mi sincero agradecimiento a las muchas personas que han permitido que este proyecto haya podido concretarse, y que me han ayudado de los modos más diversos: a la gente de *Nexo*, muy en particular al profesor Enrique Hornos, que me brindó asesoramiento sobre temas técnicos específicos de la educación física, me facilitó contactos con otros profesores e informantes calificados y aceptó leer y discutir conmigo una primera versión de este trabajo. A dos colegas y compañeras, Lilián Berardi y Selva García Montejó, con las que también discutí este proyecto y que realizaron la totalidad de las entrevistas a los profesores, les debo el reconocimiento por la seriedad con la que encararon la tarea. Parte de la tranquilidad con la que ofrezco estos resultados reposa en la certeza de su profesionalidad en la conducción y el tratamiento de las entrevistas. Por último, a todos los profesores consultados, como antes a todos los evaluadores y empleadores, nuestro agradecimiento por el tiempo y el interés que nos han concedido. A ellos en especial va dedicado este trabajo.

Capítulo 1

La educación física en el contexto de la modernización cultural

La centralidad del cuerpo en nuestra cultura

Nadie duda de que el cuerpo ocupe hoy un lugar central; tal vez nunca antes en la historia de la humanidad ha sido objeto de mayor preocupación, reflexión, auscultación, medición, diagnóstico, observación, evaluación y cuidado. Nunca hemos dispuesto de tanta información como ahora acerca del funcionamiento de nuestros cuerpos y la hemos manejado de modo tan sistemático, minucioso y continuo para su optimización funcional y su mejoramiento estético. Múltiples especialistas se disputan hoy la hegemonía de los infinitos campos en los que se ha multiplicado el dominio de lo corporal: todo tipo de especialidades médicas, dietistas, nutricionistas, masajistas, sexólogos, dermatólogos, odontólogos, modistas, cosmetólogos, deportólogos y, por supuesto, profesores de educación física. Las técnicas y productos que aplicamos a nuestro cuidado corporal cotidiano son infinitamente variados e imposibles de enumerar. Cada vez nos volvemos más atentos a nuestro cuerpo: tanto lo que le incorporamos –básicamente alimentos– como lo que le aplicamos –productos de limpieza y cosméticos– o la forma que le damos –por medio del acondicionamiento físico–, todo ello es objeto de permanente crítica y evaluación; lo que genera (¡quién lo duda!) grados variables pero crecientes de preocupación y ansiedad. Y todo esto porque el cuerpo ha adquirido un valor

simbólico excepcional: “*tanto luces, tanto vales*”, podríamos decir hoy, parafraseando el viejo aforismo.

Ahora bien ¿en qué sentido es relevante este estado de cosas?, ¿qué implicaciones sociales tiene?, ¿cuáles son sus probabilidades de agudizarse, de menguar o de revertirse?, ¿cómo se vincula con la educación física y el deporte en el Uruguay? Quizá podamos entender un poco más este fenómeno e intentar dar respuesta a alguna de estas preguntas si examinamos la mirada sobre el cuerpo a la luz de las enormes transformaciones económicas y culturales que se han venido produciendo en las sociedades occidentales desde la modernidad. Para eso, tenemos que ir un poco atrás.

De acuerdo con la clásica conceptualización de Weber (1944; 1985), la modernidad de Occidente es usualmente entendida como fruto de un vasto proceso de racionalización y secularización que lenta pero implacablemente infiltra todos los tejidos del entramado social.¹ En todos los niveles –cultural, social y personal– se puede percibir un incesante avance de lo racional y un no menos continuo retroceso de lo tradicional y lo sacro. La razón, la ciencia y la técnica desplazan poco a poco a la religión y al saber heredado en todos aquellos campos en los que estos habían pretendido dominio absoluto: en la explicación del origen y funcionamiento del universo y de la humanidad; en el dominio y la explotación de la naturaleza; en la formulación de principios éticos universales desvinculados de cosmovisiones religiosas; en la organización estatal, las formas de gobierno y los métodos de administración; en formas de arte autonomizadas, abstractas y racionalizadas; en la educación y la trasmisión del saber; incluso, entre otros campos, en la forma de percibir y cuidar el propio cuerpo.

¹ “Max Weber introduce el concepto de racionalidad para definir la forma de la actividad económica capitalista, del tráfico social regido por el derecho privado burgués, y de la dominación burocrática. “Racionalización” significa en primer lugar la ampliación de los ámbitos sociales que quedan sometidos a los criterios de la decisión racional” (Habermas, 1989, p. 53).

Poco a poco, el impulso secularizador va alcanzando también al cuerpo. Con la modernidad, el cuerpo deja de ser objeto de un discurso religioso que lo menosprecia, lo castiga o lo recela, apoyado en los bíblicos argumentos de la pecaminosidad de la carne, su debilidad y su coruptibilidad. En cambio, pasa a ser objeto de un discurso no menos vigilante y normalizador,² pero racionalizado y apoyado en diferentes argumentos: *el discurso médico*. Legitimada por pretensiones de cientificidad y abocada a mejorar y prolongar el buen funcionamiento del organismo humano, la práctica médica parecía querer contradecir la desvalorización religiosa de la “carne” y contrariar la voluntad divina evitando muertes prematuras. Pero de esta manera, el poder médico propendió –de un modo nada inadvertido– a incrementar la eficiencia de los pujantes procesos productivos.

Recordemos, por ejemplo, que la racionalización y la optimización de los movimientos del trabajador industrial constituyeron objetivos centrales del taylorismo y del fordismo como parte de la búsqueda de una mayor eficiencia. De ahí en adelante ya no sería posible sustraerse al control y al cuidado del propio cuerpo: ni para entregarse despreocupadamente a sus apetitos, ni para abandonarlo en aras de la elevación espiritual o del ascetismo místico.

Pero como ya ha sido señalado por Bell (1977), una ascesis corporal de este tipo, centrada en la frugalidad y la restricción del placer, y asegurada por la férrea vigilancia moral en las todavía pequeñas comunidades urbanas, tuvo su más alta funcionalidad *durante* el período de acumulación capitalista. Más tarde, sin embargo, el crecimiento de la industria y la difusión de nuevas formas de organización del trabajo tales como el fordismo, más conectadas al consumidor, llevaron a un aumento sin precedentes de bienes de bajo costo y destinados al consumo masivo. La austeridad estaba empezando a ser incompatible con el buen funcionamiento del sistema industrial.

² Para ampliación de estos conceptos véase Foucault (1986) y (1976), en particular el capítulo cap. IV «Le dispositif de sexualité».

Ligado a las necesidades de una industria en permanente crecimiento, el consumo masivo de bienes empieza a insinuarse a comienzos del siglo XX en los Estados Unidos y alcanza verdadero auge y difusión en las sociedades industrializadas a partir de la segunda mitad del mismo. Tal como describe Bell, el aumento del poder de compra de las clases medias y la invención de modernas técnicas crediticias y del *marketing*, alimentan e impulsan de forma siempre renovada la expansión del consumo, en especial del consumo conspicuo.³

Estas novedosas formas de vida, tan atentas a los nuevos productos del mercado y a la moda, y tan propensas a acortar de modos insólitos la vida útil de productos durables (desde refrigeradores a automóviles e incluso edificios), aparecieron a los ojos de analistas y sociólogos como un cambio en muchos sentidos radical. Comienzan así a formularse en el campo de las ciencias sociales los primeros diagnósticos sobre el surgimiento de una nueva ética –que algunos llamaron *hedonismo calculador*– centrada en el placer, el narcisismo y en prácticas de representación del yo muy apoyadas en la adquisición de bienes económicos y de atributos físicos de alto valor simbólico,⁴ mayoritariamente de tipo conspicuo.

Sin embargo, el interés por el placer, el esparcimiento y el ocio, propio de esta nueva forma de hedonismo, no pretende poner en cues-

³ El término fue introducido en la teoría social por Thorstein Veblen en 1899 para describir el tipo de gasto que no satisface reales necesidades, pero que sirve como símbolo de prestigio (Ver Veblen, 1953, cap. 4). Aquí lo usamos en un sentido algo distinto. Un producto o un tipo de consumo es conspicuo si reúne *conjuntamente* dos cualidades: *visibilidad* y *distinción*. La regla que rige este tipo de consumo es simple: no vale la pena tener algo muy distinguido *si nadie puede ver que efectivamente* lo tenemos; y si es algo que los demás pueden ver, no tiene ningún valor tenerlo *si no sirve para distinguirnos de los demás*. Por lo tanto, ni el consumo de productos comunes de primera necesidad, ni la compra clandestina de obras de arte auténticas para el disfrute solitario, son consumos conspicuos en este sentido del término.

⁴ Veblen, 1953; Cooley, en 1902, citado en Rocher, 1978; Riesman, 1964; Goffman, 1970a y 1971.

tión los requerimientos disciplinarios del ámbito laboral. Contribuye más bien a delinear dos ámbitos separados en la vida de los individuos, escindidos y regidos por lógicas también distintas: el *momento de la producción*, al que se asocia el trabajo, la disciplina y el orden, y el *momento del consumo*, al que pertenecen el placer, la disipación y, a nuestros efectos, el deporte y el juego.⁵ Ambos espacios –dominados por los principios contradictorios de ascetismo y hedonismo– se encuentran relacionados en nuestras sociedades de un modo problemático. Son, de algún modo, complementarios y rivales a la vez. Es tan escaso el interés y tan grande el tedio que habitualmente nos despierta la mayor parte de nuestro trabajo que, después de obtener un mínimo de recursos que nos aseguren la subsistencia, solo accedemos a realizarlo por el placer anticipado que nos produce la promesa del consumo. Pero nos situaríamos lejos de la verdad si entendiéramos al hedonismo de masas como la persecución incesante de placeres ilimitados. Las restricciones que nos imponen la vida familiar y laboral así como la limitación de los medios de pago, no suelen permitir nada que se acerque siquiera al desenfreno consumista o a la intemperancia. Como señaló recientemente Lipovetsky:

Decir de nuestras sociedades que son hedonistas no significa que estén entregadas sin reservas a la espiral descontrolada de los goces ni que el placer capte todas las energías e intenciones: de hecho, el trabajo, la búsqueda de la calidad de vida y de la salud movilizan más a los individuos que los consumos voluptuosos. Sociedad hedonista quiere decir que los placeres son en adelante profundamente legítimos, objeto de informaciones, estímulos y diversificaciones sistemáticas. El placer ya no está proscrito, está masivamente valorado y normalizado, promocionado y encauzado, diversificado y ‘limpio’, liberado y frecuentemente

⁵ Se trata de lo que Wright Mills llama “big split” en el cap. 1 de la Sección 3 de 1951. Ver también el provocativo ensayo del mismo autor, 1964.

diferido por las obligaciones del trabajo, por la difusión de las normas racionales de ‘progreso’ y de salud. ‘Consuman con moderación’: nuestra aritmética utilitarista ha tomado el rostro de una gestión de placeres-minuto homeopáticos y ralentizados. El hedonismo posmoderno ya no es transgresor ni diletante, está ‘gestionado’, funcionalizado, es sensatamente **light**. (Lipovetsky, 1994, p. 56).

En este contexto cultural, las identidades ya no se conforman por la fuerte interiorización de normas a través de canales tradicionales de socialización, tales como la familia, la comunidad o los grupos religiosos. La erosión de la tradición, la atención al cambio, la búsqueda de adecuación y la adaptabilidad constantes, acortan la vigencia de las reglas de interacción aprendidas. Pocas de las pautas de comportamiento que aprendimos de niños pueden ser mantenidas de por vida, porque tampoco suele ser frecuente que ocupemos de por vida las mismas posiciones sociales o que permanezcamos en los mismos grupos. Como los símbolos de clase o estatus jerárquico no son fijos –no pueden serlo en sociedades que dependen de una fuerte orientación al consumo– el espacio público se convierte en un ámbito de competencia en donde el éxito o el fracaso de las representaciones individuales tiene consecuencias en los más variados terrenos: escolar, social, laboral, afectivo y, sobre todo, en la propia percepción de sí. La identidad del nuevo yo –más flexible y maleable que nunca– está en perpetua formación y cuestionamiento, y depende sobre todo de la aprobación que reciben sus actuaciones de un auditorio exterior. El “yo espejo” de Cooley, el “extradirigido” de Riesman, o el “yo actuante” de Goffman, construyen permanentemente su personalidad social según el éxito o fracaso que recogen sus representaciones públicas. Una especie de “radar” personal –de acuerdo a la feliz metáfora de Riesman (1964)– escruta de manera constante el entorno, le señala en cada momento qué es lo que los demás esperan de él y qué tan exitosas son cada una de sus presentaciones.

Es justamente en estas presentaciones públicas cuando el cuerpo, sus características y sus atavíos, pasan a primer plano y adquieren significación social. Y en la medida en que la vida urbana es cada vez más pública y propicia mayores y distintas oportunidades de interacción, el cuerpo es requerido cada vez con más frecuencia como vehículo para la presentación de una imagen aceptable de sí. El aspecto corporal pasa a ocupar un lugar central en todas las apariciones públicas y no solo –como suele creerse– en el período estival. La posibilidad de conseguir determinados empleos o de ascender a posiciones más elevadas, el trato o la consideración que recibimos de los demás, la probabilidad de ser votados después de un debate televisado y muchas otras cosas más, dependen en buena medida de la impresión que nuestro cuerpo sea capaz de transmitir a los demás. En todas estas ocasiones y en tantas otras, la apariencia corporal no solo puede favorecer –como reiteradamente se publicita desde la TV– la autoestima, las oportunidades sexuales y el disfrute sensorial, sino que incluso es un vehículo privilegiado para incrementar las probabilidades de éxito en el mundo laboral y social. La obesidad, la calvicie, los signos de vejez y deterioro físico, se han convertido hoy en cualidades estigmatizadoras que, por lo tanto, provocan marginación. En sociedades como las nuestras, muy móviles y estratificadas más bien en torno al logro y no tanto a la adscripción, el éxito depende de manera fundamental de la presentación de una imagen aceptable, y la evitación de estos estigmas pasa a convertirse en el centro de preocupación del individuo. Como dice Featherstone:

La preservación del yo depende de la preservación del cuerpo en una cultura en la que éste constituye el pasaporte a todo lo que es bueno en la vida. La salud, la juventud, la belleza, el sexo y la idoneidad son los atributos positivos que el cuidado del cuerpo puede conseguir y guardar. (Turner, 1989, p. 241)

Ahora bien: si todos estos atributos físicos han adquirido tan alto valor simbólico en estas sociedades y se han convertido en tan deter-

minantes para la formación del yo, es porque en los últimos tiempos han confluído en el mismo sentido otros dos factores de primer orden: a) la generalización del acceso a los medios de comunicación de masas –en especial la televisión– que unificó, difundió y universalizó ideales estéticos de los cuerpos de difícil consecución; y b) los vertiginosos avances científicos, quirúrgicos y cosméticos que vuelven si no del todo accesible, al menos posible la corrección o el ajuste corporal a dichos modelos. En épocas anteriores, el relativo aislamiento respecto de otras sociedades eximía a los individuos de la responsabilidad de seguir la última moda, pero aún más importante, les permitía adoptar como buenos los parámetros autóctonos de belleza física y aceptar con naturalidad las diferencias individuales. La televisión ha terminado con eso. Además, la dietética moderna, la cirugía plástica, el *egobuilding*, la cosmética facial, capilar y corporal, la liposucción y tantas otras técnicas ampliamente publicitadas, inhiben la simple aceptación de los “defectos”, del envejecimiento inevitable,⁶ y colocan sobre los hombros de cada uno la responsabilidad de mantener una apariencia por lo menos agradable, juvenil y dinámica. Hoy, de un modo más enfático que nunca antes, podemos coincidir con Turner en que

... no obstante que tengo un cuerpo, también produzco un cuerpo. **Nuestra corporificación requiere constantes y continuas prácticas de trabajo corporal**, por medio del cual mantengo y presento de forma constante a mi cuerpo en un marco social en donde mi **prestigio, persona y status** giran todos de manera fundamental alrededor de mi presencia corporificada en el espacio social significativo. (1989, p. 13-14, resaltado nuestro).

A estas prácticas de trabajo corporal pertenecen no solo las continuas restricciones que impone la dieta, sino –a nuestros efectos, lo más relevante– disciplinas cotidianas tan diversas como los ejercicios

⁶ Como dice Pérez Gómes, “la adolescencia se convierte en el imperativo categórico del resto de las generaciones” (1994, p. 83).

físicos, la gimnasia, el aerobismo o el deporte en general. Sin embargo, el insumo de tiempo, el esfuerzo, el dolor, el hambre en las dietas continuadas, la excesiva preocupación por los resultados y el rendimiento, y los efectos contraproducentes de una actividad física a veces desarrollada de manera compulsiva y sin supervisión, ponen de manifiesto con mucha rapidez la tensión difícilmente resoluble entre *esbeltez* y *placer*, dos pilares del hedonismo narcisista asociados en forma permanente, también con el éxito, en los medios de comunicación de masas.

... cuanto más terreno gana la incitación hedonista, más trabajo cotidiano de mantenimiento corporal y de autovigilancia. (...) Hemos trocado el saber enfático de dignidad por el culto egocéntrico y estresante de la salud, de la juventud, de la estética corporal. El poseer significa todo menos “abandono” (Lipovetsky, 1994, p. 102).

Mientras la conquista de un cuerpo esbelto no sea inmediata y placentera a la vez –o al menos poco trabajosa– es difícil que la tensión se pueda resolver. Y ese es el papel que vienen a cumplir, más recientemente, las tecnologías aplicadas al mejoramiento corporal a las que nos referíamos antes. Una enorme variedad de soluciones rápidas y sin esfuerzo, siempre inspiradas en los mismos criterios de normalidad y legitimadas por la medicina como disciplina científica, vienen a dar respuesta a los requerimientos más variados. La cirugía estética, la gimnasia pasiva, las camas solares, la liposucción, la termogénesis, la acupuntura, las implantaciones de prótesis, los avanzados tratamientos cosméticos y muchas otras técnicas, aseguran o prometen hoy la inmediatez de la “normalización” corporal, buscando al mismo tiempo una mayor concordancia con el estilo vital de las nuevas formas de hedonismo.

Dos cuestiones pueden saltar a la vista de un lector atento. La primera: ¿acaso no es bueno preocuparse *por nuestro cuerpo*?, ¿no debemos cuidar nuestra salud manteniendo un buen estado físico? La

segunda: es cierto que parece haber una mayor preocupación por la apariencia física, pero ¿es realmente un fenómeno generalizado en la sociedad?, ¿*todos se preocupan por igual*? La respuesta a la primera cuestión es *sí*; a la segunda es *no*. Pero ambas merecen al menos una breve aclaración. Vayamos por partes.

La medicina y la dietética han hecho grandes aportes para mejorar nuestra salud y el ejercicio físico regular puede hacer mucho para mantenerla. Los deportes y la actividad corporal, la cosmética y el cuidado de nosotros mismos, pueden además hacernos sentir y lucir mejor, lo cual es muy bueno. Esto no está en cuestión; pero lo que sí parece cierto es que buena parte de los sacrificios a los que hoy se someten las personas *no tienen que ver con la búsqueda de una vida sana*, sino con el logro de un ideal estético que persiste en correrse siempre un poco más allá, justo donde no puede ser alcanzado. La salud podría ser, con todo, una consecuencia provechosa –aunque no expresamente buscada– del ejercicio o de la dieta, pero este no es siempre el caso. Es bien sabido que la inmediatez en el logro de los resultados suele impulsar a los individuos a encarar modalidades de privación alimenticia y de ejercitación corporal muchas veces muy contraproducentes para la salud. Pérdida de masa muscular por ayunos prolongados o desarrollos musculares prematuros (en especial en los jóvenes varones), accidentes cardiovasculares en personas sedentarias, lesiones musculares de todo tipo, malos hábitos de alimentación y tantos otros daños perfectamente evitables y controlables, son clara consecuencia de la compulsión autonormalizadora de estos tiempos. De hecho, desórdenes psíquicos vinculados al comportamiento alimenticio que tanto nos preocupan ahora, como la bulimia o la anorexia, son productos típicamente modernos, por completo desconocidos en sociedades premodernas.⁷ Y no mencionamos aquí los efectos

⁷ “Existe un cierto acuerdo (...) en que las primeras descripciones clínicas de la anorexia nerviosa aparecieron en Francia e Inglaterra en los últimos años de la década de 1860” (Turner, 1989, p. 223. Ver en especial el cap. VIII).

también contraproducentes del estrés y la ansiedad generados por la búsqueda incesante de la estandarización corporal.

En cuanto a la segunda cuestión, también es cierto que no todos están corriendo la misma carrera, y que, de los que lo hacen, no todos corren en la misma dirección. Hay diferencias significativas entre lo que personas de distintos géneros, clases sociales y lugar de residencia, consideran deseable, bello o sano, y hasta en la cantidad y tipo de esfuerzo que están dispuestas a hacer para lograrlo. Como dice Bourdieu:

Es fácil mostrar que [las diferentes clases sociales] no concuerdan sobre los efectos que esperan del ejercicio corporal, ya sea los efectos sobre el cuerpo externo, como la fuerza aparente de una musculatura visible que unos prefieren, o la elegancia, la soltura y la belleza que otros eligen, o los efectos sobre el cuerpo interno, como la salud, el equilibrio psíquico, etcétera; en otras palabras, las variaciones en las prácticas según las clases no sólo dependen de las variaciones de los factores que posibilitan o imposibilitan asumir sus costos económicos o culturales, sino también de las variaciones de la percepción y apreciación de las ganancias, inmediatas o diferidas, que estas prácticas deberían procurar (1990, p. 208).

En principio, son las clases altas⁸ y sobre todo las clases medias en ascenso, las más preocupadas por el acondicionamiento corporal. Para los individuos de estratos medios, más que para los de ninguna otra clase, sus posibilidades de ascender en la escala social, sus logros personales, sociales y laborales dependen en buena medida de las ac-

⁸ “... la inclinación de las clases privilegiadas hacia la “estilización de la vida” se encuentra y reconoce en la tendencia a tratar el cuerpo como un fin, con ciertas variantes, según se haga hincapié en el funcionamiento mismo del cuerpo como organismo, lo cual lleva al culto higienista de la “forma”, o en la apariencia misma del cuerpo como configuración perceptible, el “aspecto físico”, es decir, el cuerpo-para-los-demás” (1989, p. 211).

tuciones exitosas de sus cuerpos estéticamente normalizados en los distintos ámbitos de actividad. A la vez, la concordancia de los cuerpos, los vestidos y el porte con los modelos culturalmente establecidos ratifica ante sí mismos y ante los demás la ubicación socioeconómica que pretenden.

Todo parece indicar que la preocupación por la cultura del cuerpo aparece en su forma más elemental (...) entre las clases medias, que se dedican en forma especialmente intensiva a la gimnasia, el deporte ascético por excelencia puesto que se reduce a una especie de entrenamiento por el entrenamiento mismo.(...) Esto nos explica que estas actividades coincidan con las exigencias ascéticas de los individuos en ascenso, quienes están dispuestos a encontrar su satisfacción en el esfuerzo mismo, y a aceptar gratificaciones diferidas por su sacrificio presente -lo cual constituye el sentido mismo de su existencia. Las funciones higiénicas tienden a asociarse cada vez más, a subordinarse incluso, a funciones que podríamos llamar estéticas a medida que se asciende en la jerarquía social (1989, pp. 211-212).

También en el Uruguay hay notorias diferencias en la modalidad y frecuencia de la práctica del deporte y la actividad física. No solo la clase social, sino también el nivel educativo, el género y la edad, determinan para los uruguayos formas diferentes de encarar este tipo de actividades físicas. Según encuestas divulgadas⁹, practican deportes: los hombres más que las mujeres; los jóvenes más que los adultos, y estos más que los ancianos; los universitarios más que los de educación media, y estos últimos más que los que solo tienen nivel primario de instrucción. Pero la clase social es especialmente relevante para la explicación de este fenómeno:

⁹ Micro “La gente”, Informe Factum Sociedad de Análisis de Opinión Pública, para “En Perspectiva”, Programa de CX14 “El Espectador”, miércoles 17 de agosto de 1993. La encuesta, que se aplicó sobre una muestra de 400 casos en Montevideo, solo se propuso recoger información para los mayores de 16 años.

... de cada diez personas de cada nivel, hacen deportes seis personas en el nivel alto, tres en el nivel medio y dos en el nivel medio bajo. En el nivel bajo la proporción de deportistas es de mucho menos de una persona de cada diez, casi todos hombres y solamente juegan fútbol. (1989, pp. 211-212).

Estos datos, referidos al caso particular uruguayo, nos ayudan a situar la mayor parte de la discusión conceptual y el análisis de los discursos de los actores en el contexto social y cultural al cual pertenecen. En el caso de la educación física curricular, escolar y liceal –y por lo tanto obligatoria–, a ámbitos socioeconómicos muy variados, desde los estratos más bajos a los más altos, pero en la educación física impartida en clubes e institutos de acondicionamiento físico –optativa y dirigida muchas veces a adultos–, muy mayoritariamente a niveles socioeconómicos medios, medio-altos y altos.

En resumen, el cuerpo conforma hoy en la esfera económica el foco de una nueva industria que produce un universo creciente de objetos de consumo deseables para un público cada vez más amplio e indiferenciado, en donde el género va dejando de constituir un criterio relevante para definir segmentos de mercado con distintas necesidades estéticas y expresivas. Paralelamente, en la esfera sociocultural el cuerpo normalizado adquiere un fuerte valor simbólico como vehículo de placer, como medio de acceder a elevadas posiciones sociales y laborales, y como condición para el éxito en la interacción cotidiana. Sin embargo, no debemos olvidar que nos estamos refiriendo a determinados estratos socioeconómicos, definidos por estilos de vida particulares, por un poder de compra relativamente amplio y por el impulso de ascenso y diferenciación.

Trabajo, ocio y tiempo libre en la sociedad actual

Entre los numerosos y radicales cambios que supuso la irrupción de la modernidad para las sociedades occidentales, hay dos rupturas que fueron muy profundas en su momento y que damos por sentadas

hoy, que se presentan como ineludibles para quien desee abordar, aunque sea someramente, cuestiones relacionadas con el trabajo, el ocio y el tiempo libre. Ellas son:

1. La escisión de la unidad de la vida familiar, laboral y recreativa propia del mundo premoderno en otros tres campos separados y diferenciados entre sí, como consecuencia de las nuevas formas de organización del trabajo. El taller primero y el trabajo fabril después, terminaron con el papel que la familia y el hogar –en cuanto unidad doméstica– habían desempeñado como unidad básica de producción; de ahí en más, se trabaja usualmente en otro lugar y con otras personas, ya no donde se vive ni con quienes se comparte el hogar. Esta primera escisión, que separa el mundo del trabajo lucrativo del ámbito doméstico y privado no remunerado, se complementa con la reducción y desvalorización del esparcimiento y el ocio. El ascetismo laico introducido por la reforma protestante de los siglos XVI y XVII, asumido como forma de vida por buena parte de las clases medias empresariales en varios países de Europa y posteriormente en Estados Unidos, estigmatiza –junto con la búsqueda de los placeres– el ocio, el juego y la diversión. El carácter urbano del trabajo fabril y la extensión desmesurada de la jornada laboral eclipsaron durante mucho tiempo toda actividad recreativa para grandes masas de obreros industriales y liquidaron las formas de recreación y esparcimiento comunales centradas en festividades ligadas al ciclo de la naturaleza que caracterizaban el trabajo rural y la vida en la aldea.

Procesos semejantes se vivieron luego en nuestro país, aunque las causas no fueron idénticas. La ética del ascetismo laico, si bien no tuvo aquí arraigos protestantes, contribuyó a formar –como mostró Weber (1985)– una ética del trabajo y prácticas económicas que con el tiempo la burguesía en general asumió como propias, independientemente de su credo religioso. Fue al impulso de esa ética ya desvinculada de sus raíces protestantes que en el Uruguay de la modernización (entre fines

del siglo XIX y comienzos del XX) tuvieron lugar los esfuerzos disciplinadores y normalizadores de las costumbres que describe Barrán (1991). Más tarde, las sucesivas oleadas de inmigrantes, rápidamente asimiladas, difundieron en la sociedad una ética del esfuerzo y la frugalidad que les era imprescindible para abrirse paso en una sociedad extraña. Esta coincidencia entre los impulsos normalizadores de las élites nacionales y las prácticas cotidianas de los inmigrantes logró reforzar una vez más el olvido relativo y la desvalorización del tiempo libre, el ocio y la distensión.

2. El desdibujamiento primero, y la inversión después, de la antigua jerarquización entre actividades *superiores*, destinadas a la producción de obras durables, y actividades *inferiores*, consistentes en acciones dirigidas a la subsistencia y al mantenimiento de la vida.¹⁰ Cuanto más tiempo estuviera destinado a perdurar el fruto del trabajo y por tanto más desvinculado de las urgencias corporales que demanda el mantenimiento de la vida, más valorado era el trabajo mismo, y más valiosa la ocupación. Las actividades artísticas e intelectuales, que se plasmaban en obras perdurables y denotaban la liberación de sus artífices de la preocupación por su simple subsistencia física, fueron así las más valoradas (Arendt, 1993). Esta distinción, que durante mucho tiempo tuvo su correspondencia social en la diferencia entre trabajo libre, por un lado, y trabajo esclavo y doméstico, por otro, se sostuvo aun después de la desaparición de la esclavitud, manteniendo el rango relativamente inferior de aquellas actividades destinadas a producir los medios necesarios para la vida.

La modernidad, sin embargo, también cuestionó esta jerarquización. Desde varios flancos se comenzó a impugnar la excesiva valoración social del trabajo artístico e intelectual desvinculado de las necesidades cotidianas, al tiempo que se proclamaba la revalorización de

¹⁰ Ver, por ejemplo, Offe (1992a).

la labor, la producción y el intercambio. La teoría económica –desde Adam Smith, pasando por Ricardo y hasta Marx– encontró en el trabajo la clave del funcionamiento social y de la riqueza de los Estados; el trabajo “productivo” comenzó a ser favorablemente contrastado con las actividades intelectuales y artísticas, que ahora eran calificadas de “improductivas”. El protestantismo ascético reivindicaba el valor del esfuerzo y del trabajo productivo como forma de honrar a Dios y engrandecer su obra. Por otra parte, las revoluciones burguesas se presentaron a sí mismas como rebeliones contra las “clases ociosas” a las cuales se oponía la pujanza expansiva de la producción y del comercio de la nueva clase en ascenso. Mientras tanto, las clases trabajadoras continuaban realizando –fuera de sus casas y lejos de sus comunidades agrícolas, ahora en talleres y fábricas– una actividad que, aunque recientemente dignificada, llevaban a cabo como siempre, por la simple necesidad de subsistir.

Ambos fenómenos –el de la generación de distintos ámbitos al escindirse la unidad doméstica de producción, y la valorización relativa de las actividades laborales frente a las del ocio y la producción artística e intelectual– no solo introdujeron modificaciones radicales en la vida de las personas, sino que además prefiguraron en alguna medida la centralidad y el rango que cada una de esas esferas habría de ocupar en la teorización sociológica inmediatamente posterior.

El mundo del trabajo se constituyó muy temprano en objeto de reflexión y crítica para las ciencias sociales, las que rápidamente le atribuyeron un papel central y preponderante no solo para la vida de los individuos, sino incluso fundamental para la propia constitución del hombre como especie. Al ámbito del trabajo parecían pertenecer todas las funciones y actividades “serias” de la vida, y este merecía entonces la aplicación de las mejores capacidades humanas. Era el mundo de la racionalidad, del dominio del hombre sobre la naturaleza, de la competencia, de la ciencia y de la técnica; un espacio público naturalmente reservado a los hombres y al que las mujeres acceden en

forma tardía. El tiempo libre en general y el ocio en particular constituyeron con igual rapidez categorías residuales, definidas sobre todo por el dominio de lo irracional. El espacio privado, ámbito de la necesidad y la subsistencia, de la afectividad y la expresión del deseo y la sexualidad, de la expansión y el descanso, es pensado bien como liberador del trabajo enajenado, bien como lugar de práctica de disciplinas cotidianas, pero en la reflexión social muy pocas veces adquiere un papel prevalente en la explicación de procesos sociales.

Hay que esperar hasta el siglo XX para que el pensamiento y la investigación social comiencen a cuestionar el olvido al que había sido sometido el espacio privado, el tiempo libre y el ocio, y para que el problema de la jerarquización diferencial de los ámbitos y tipos de actividad sea puesto de nuevo sobre la mesa. Ahora sí, los fenómenos relativos al campo privado de las familias, al ocio, al juego y al uso de un tiempo libre que ha comenzado a crecer entre los miembros de las clases trabajadoras, son cada vez con más frecuencia convertidos en objeto de reflexión y estudio sociológico, de cálculo económico y de estrategia para la venta de bienes de los más variados tipos. Justo cuando más generalizado se encuentra el hecho de trabajar fuera del hogar, y cuando menos cuentan las características adscriptivas –el sexo y la etnia, por ejemplo– como determinantes del lugar de cada uno en el mundo del trabajo y del hogar, menos relevancia teórica y social parece tener el concepto de trabajo. Como dice Offe,

La circunstancia de que alguien trabaja en sentido formal -o, lo que es lo mismo, es trabajador- afecta simultáneamente a una parte (...) continuamente creciente de la población y, sin embargo, por otra parte, tiene cada vez una menor fuerza enunciativa acerca del contenido de la acción que se lleva a cabo, la percepción de los intereses, el estilo de vida, etc. El hecho de que percibamos que alguien es trabajador resulta, por un lado, poco sorprendente, al tiempo que, de otro, escasamente informativo (1992, pp. 26-27).

Probablemente sea por esta circunstancia que los sociólogos y científicos sociales en general deban volverse hacia los “estilos de vida”¹¹ particulares que las personas desarrollan durante su tiempo libre, más que hacia su casi obvia calidad de trabajadores o de asalariados, para describir y explicar buena parte de su comportamiento en sociedad. En síntesis, parece hoy mucho más decisiva y constitutiva de las identidades individuales, de las clases y de los grupos sociales, la forma como cada uno pasa su tiempo libre, antes que la categoría ocupacional dentro de la cual se lo clasifica. Y esto no ocurre porque el tiempo dedicado al ocio goce ya de mayor prestigio que el destinado al trabajo, sino porque buena parte de las modalidades de ocio depende de la facilidad para desembarazarnos, luego de la jornada de trabajo, de las labores no remuneradas que nos reclama el ámbito doméstico y el cuidado de nuestro propio cuerpo.

Es más sencillo comprender este fenómeno si, como nos sugieren Elias y Dunning, abandonamos la clásica polarización entre trabajo y ocio para advertir hasta qué punto nuestro tiempo remanente al margen del trabajo remunerado está también permeado de trabajo. Dentro de lo que los autores llaman “el espectro del tiempo libre” (1992c, p. 123 ss.) no solo se sitúan las actividades más típicamente lúdicas y recreativas –propias de lo que solemos llamar “ocio”–, sino que hay, además, un conjunto dispar de actividades sociales, religiosas o de ayuda a los demás que no siempre tienen que ver con el disfrute y la excitación de las emociones característica de la recreación. Pero, sobre todo, se ubican también dentro de este espectro las rutinas del tiempo libre, que son justamente las labores a las que se referían las amas de casa cuando se las interrogaba sobre su ocupación, y que con la declinación de las formas tradicionales de división del trabajo en el hogar, son asumidas cada vez con más frecuencia por varios miembros de la familia. En suma, dentro del tiempo libre se encuadra buena parte de

¹¹ Ver, por ejemplo, Bourdieu (1988).

la labor que requiere la satisfacción de las necesidades biológicas, el cuidado del cuerpo y el mantenimiento de nuestra vida, así como las demandas provenientes del ámbito doméstico tales como el arreglo del hogar, la atención de asuntos familiares y la educación de los hijos.

La sustitución de la vieja dicotomía entre trabajo y ocio por la distinción entre tiempo de trabajo (remunerado) y tiempo libre (en el cual además de ocio hay buena parte de trabajo no remunerado) tiene la indudable ventaja de una mayor adecuación empírica. Además, muestra con más claridad el hecho de que el significado que una actividad cualquiera tiene para quien la desarrolla es mucho más una cuestión de grado que de tipo o ámbito en el que se encuadra. Podríamos decir que con relativa independencia de cuál sea el momento de la jornada dedicado a esa actividad –trabajo o tiempo libre– y el marco en el cual ella se inscribe –doméstico, de trabajo o recreativo– puede ser sentida por el sujeto como más o menos obligatoria e impuesta, más o menos libre y estimulante. Esto sugiere la pertinencia de pensar las actividades cotidianas mediante otras conceptualizaciones que permitan dar cuenta, por ejemplo, de la existencia de laboriosas rutinas en el tiempo libre, de trabajo creativo durante la jornada de trabajo, y de juego impuesto en el ocio. A estos efectos Elias y Dunning proponen utilizar la polaridad entre el control externo de las emociones propio del mundo del trabajo y de las actividades rutinizadas en un extremo, y la estimulación emocional típica del ocio en el otro, obviamente con infinitos matices intermedios. En la jerga de los autores, en la cual el término “rutinización” (1992c, p. 145)¹² alude al control social y personal de

¹² “Entendemos por “rutinas” los canales recurrentes de acción, impuestos por la interdependencia de unos y otros, y que a su vez imponen sobre el individuo un alto grado de regularidad, constancia y control emocional en la conducta y que bloquean otros canales de acción aun cuando correspondan mejor al estado de ánimo, los sentimientos y las necesidades emocionales del momento” (Elias y Dunning, 1992c, p. 125). “Aquí, en cambio, el término (rutinización) alude al control social y personal de los afectos, a la rutinización que entra en juego en todas las situaciones en que los individuos han de subordinar sus sentimientos e impulsos momentáneos a las deman-

los afectos, las actividades más cercanas al control expresivo extremo serían las más “rutinizadas”, mientras que el grado de rutinización disminuiría a medida que las constricciones sociales van permitiendo una más libre expresividad.

Sin embargo, como apuntan los mismos autores, las sociedades modernas solo ocasionalmente aflojan y nunca liberan por completo el corsé de la restricción expresiva. Uno de los polos (el de la estimulación emocional y libre expresividad admitida) se aleja cada vez más de lo socialmente probable, mientras que los comportamientos de los individuos en sus momentos de ocio parecen ser atraídos cada vez más hacia la rutinización y la lasitud. Muchas formas de ocio hoy aceptadas olvidan o evitan deliberadamente la agradable estimulación sensorial que –dentro de estos supuestos– procurar. Por ejemplo, el autoabandono frente al aparato de TV y su conocido efecto narcotizador; los viajes o paseos grupales, estandarizados para su consumo masivo y sometidos a rutinas de cortesía y sociabilidad poco espontáneas; la práctica compulsiva de deportes y actividades físicas permeadas por las reglas y fines de las actividades lucrativas, medidas más por el resultado que por el placer que provocan, y siempre en estos casos, fuente de preocupación y estrés. Tal vez solo el gran espectáculo –deportivo o musical– de naturaleza necesariamente episódica y excepcional, logra suscitar esas emociones agradables a las que se refieren Elias y Dunning, que, como también señalan, exige que los espectadores ejerciten, más que nunca, su capacidad para controlar y mantener dentro de los límites socialmente aceptados la manifestación de las fuertes emociones desatadas durante el evento.

Si nos remontáramos un poco más atrás estaríamos quizá más cerca de descubrir otros extremos dentro de los que se mueve la oposición entre trabajo (o labor) y diversión. “La verdadera oposición subyacente es la de la necesidad con la libertad”, dice Hannah Arendt (1993,

das que, directa o indirectamente, les impone su posición social” (Elias y Dunning, 1992b, nota al pie de la p. 95).

p. 153 nota 75). A la actividad laboral –remunerada o doméstica, en el tiempo de trabajo o en el tiempo libre– nos empuja la necesidad de mantener nuestra vida y satisfacer nuestras necesidades. Solo cuando descansamos de la labor a la que nos vemos obligados por la necesidad de subsistir, somos libres para tener ocio. Y esta idea, que parece una paráfrasis de Aristóteles (“Trabajamos para tener ocio”), guarda realmente muy poca relación con el sentido original que él le daba. En la sociedad moderna, no trabajamos con el fin de dedicar nuestro tiempo (ocioso) a actividades más valiosas o elevadas, porque hoy nada hay más valioso que el trabajo mismo. Sin trabajo remunerado, el tiempo libre ya no es visto como ocio, sino como desempleo; no se disfruta, se padece.

Este fenómeno, masivamente observado durante la depresión de los años treinta en los Estados Unidos, es bien analizado por Riesman:

Entonces pudimos ver, en la forma más clara, con cuánta frecuencia el tiempo libre se define como un residuo permisivo de las exigencias del tiempo dedicado al trabajo. Incluso la ayuda económica adecuada no pudo eliminar este obstáculo moral para el juego, tal como la jubilación no puede eliminarlo en el caso de los hombres de edad jubilados contra su voluntad. El prestigio del trabajo actúa como un emblema que autoriza a quien lo exhibe a utilizar los fondos de ocio de la sociedad (Riesman, 1964, p. 281).

La actividad laboral, aquella que nos permite “ganarnos la vida”, no solo se emancipó de la esfera doméstica y recreativa, sino que adquirió por sí misma un predominio absoluto sobre las demás, independientemente de cuáles sean sus frutos. O, mejor dicho, *a pesar* de cuáles sean sus frutos. Porque cuanto más se distancien estos de los de la simple labor, y más se acerquen a la expresión de la creatividad, del ingenio o del intelecto; o más aún, en la medida en que denoten algún componente lúdico o de diversión, menos probabilidad tienen de ser valorados y considerados como resultado de una actividad “seria”.

La misma tendencia a considerar todas las actividades como un medio de ganarse la vida se manifiesta en las actuales teorías laborales, que casi de manera unánime definen la labor como lo contrario a diversión. (...) En estas teorías, que al hacerse eco de la opinión corriente que se da en una sociedad la agudizan y la llevan a su inherente extremo, ni siquiera queda el “trabajo” del artista; se disuelve en diversión y pierde su significado mundano. Esta característica “divertida” del artista se considera que desempeña la misma función en el proceso de la vida laborante de la sociedad que la de jugar al tenis o tener un *hobby* en la vida del individuo. (...) Desde el punto de vista de “ganarse la vida”, toda actividad no relacionada con la labor se convierte en *hobby*. (Arendt, 1993, p. 136).

Curiosamente, y volviendo a la oposición entre necesidad y libertad, cuanto más determinada por la necesidad de sobrevivir parezca la actividad y más se apegue al esfuerzo, más valor tiene hoy; cuanto más libre y placentera, menos se la valora.¹³ No importa *tanto* cuándo se sitúa la actividad —si durante la jornada de trabajo o durante el tiempo libre—: la verdadera distinción radica en si está atada a la necesidad o no, si es libre o no. Como decía Arendt, hasta la actividad artística, expresiva o intelectual puede ser degradada a la categoría de *hobby* solo porque es vista como diversión y no porque se realice durante el “tiempo libre”. Pero en la actual simbología social, también converge hacia la categoría de *hobby* la labor esforzada que se realiza libremente y por puro placer. Una jornada previa de trabajo remunerado no solo compensa el déficit de prestigio que entrañan las actividades libres y placenteras, además legitima su disfrute pleno.

¹³ Si no fuera así, ¿por qué es tan frecuente que los jóvenes enfrenten fuertes oposiciones familiares cuando deciden optar por actividades o carreras tan “poco útiles” como la música, las artes plásticas, el teatro, o la filosofía? Claro que serán aplaudidos si llegan a destacarse en su actividad; *pero solo si llegan a destacarse verdaderamente*. Un trabajador cualquiera no necesita tanto para obtener reconocimiento social.

Dentro de este complejo terreno, el deportista profesional, el re-creador o el profesor de disciplinas físicas y deportivas se encuentra mal parado. En la medida en que pretende ganarse la vida con su actividad, se beneficia del prestigio que nuestra sociedad concede a la labor remunerada. Pero para ello debe –como cualquier otro trabajador– pagar el precio de someterse al control expresivo que exigen las ocupaciones laborales rutinizadas. Sin embargo, la adopción de este control y la aceptación de las rutinas laborales no permiten que estos profesionales eludan fácilmente la definición de su actividad en términos de un simple juego o diversión. Y recordemos que cuanto más se parezca al juego o se emparente con la diversión, menos valorada será la ocupación de la que se. De nuevo en palabras de Riesman: “Como el trabajo se considera más importante que el juego, es tradicional tomar con máxima seriedad el trabajo que se parece menos al juego, es decir, el trabajo más evidentemente físico o físicamente productivo” (Riesman, 1964, p. 256).

El problema de hasta qué punto aquel control expresivo es incompatible con el adecuado desempeño de actividades laborales pero emparentadas con lo lúdico, y el grado en que esta distancia genera tensiones difíciles de resolver, son cuestiones centrales para nuestra investigación y a las que trataremos de dar respuesta.

Capítulo 2

La educación física y la recreación: anclajes y vertientes

De acuerdo a lo que hemos desarrollado hasta aquí, es posible avanzar a partir de la siguiente idea central: en cuanto ocupaciones, la educación física y la recreación se encuentran vinculadas a la vez tanto al mundo del trabajo como al del ocio. Ambas constituyen, por lo tanto, un campo que está atravesado por lógicas contradictorias y hasta cierto punto excluyentes: por un lado, la de la racionalidad instrumental –espacio de las reglas técnicas, el cálculo y la estrategia– propia del ámbito laboral;¹ por otro, la expresividad –campo de la extraversión y la autenticidad– característica del ocio y de las actividades lúdicas. Si a esto le sumamos el componente docente de la profesión, que suele asociarse con la vocación y la entrega, se agrega una lógica distinta, la de la racionalidad valorativa,² regida por valores morales y principios

¹ “Por “trabajo” o acción racional con respecto a fines, entiendo o bien la acción instrumental o bien la elección racional, o una combinación de ambas. La acción instrumental se orienta por reglas técnicas que descansan sobre el saber empírico. (...) El comportamiento de la elección racional se orienta de acuerdo con estrategias que descansan en un saber analítico” (Habermas, 1989, p. 68).

² “... la racionalidad normativa de una acción se mide por la fuerza sistematizadora y unificante y por la capacidad de penetración que tienen los patrones de valor y los principios que subyacen a las preferencias de acción” (Habermas, 1987, Tomo I, p. 233).

no transables.³ La instrumentalidad, la expresividad y la sujeción a valores forman los vértices rectores y contradictorios dentro de los cuales se enmarca la actividad profesional del profesor de educación física.

A los tres campos correlativos –el del trabajo, el del juego y el vocacional docente– se encuentra anclada la enseñanza de la educación física y la recreación, incluso a veces de modo simultáneo. La mayor parte de la gente simplemente trabaja para vivir y luego juega para disfrutar. Para muchos de estos profesores, en cambio, su trabajo *es* jugar y el juego que practican *es* trabajo. Pero además, el fin del juego es pedagógico y la naturaleza de su trabajo también. Si lo que impulsa es la vocación docente, ya no se trabaja donde se paga más o se está mejor, ni se juega en forma totalmente despreocupada. Así como el trabajo los “obliga” a jugar y a divertirse, la vocación los “obliga” a resignarse a malas condiciones de trabajo y a tomarse el juego muy en serio. No es fácil.

Veremos luego hasta qué punto no es fácil conciliar las demandas contradictorias de las distintas lógicas a las que están sometidos los profesores y que constituyen las vertientes principales de la actividad. Pero antes es necesario ponernos de acuerdo en los puntos de partida. En concreto: ¿a qué nos referimos cuando hablamos de la vertiente laboral, lúdica o docente de la profesión?; ¿qué son el trabajo, el juego o la vocación? Antes de abordar la temática específica de la educación física en el Uruguay se hace necesario, entonces, hacer precisiones conceptuales sobre todos estos asuntos, a los efectos de explicitar los puntos de partida teóricos que nos guiarán en el análisis. A esto dedicaremos los próximos apartados.

³ “Actúa estrictamente de un modo racional con arreglo a valores quien, sin consideración a las consecuencias previsibles, obra en servicio de sus convicciones sobre lo que el deber, la dignidad, la belleza, la sapiencia religiosa, la piedad o la trascendencia de una “causa” cualquiera que sea su género parecen ordenarle. **Una acción racional con arreglo a valores es siempre (...) una acción según “mandatos”** (Weber, 1944, pp. 23-24; los destacados son nuestros).

La vertiente laboral

En este libro se enfoca a la educación física como trabajo. Esta constatación, que en principio puede resultar obvia, requiere algunas precisiones previas. ¿En qué sentido se puede asimilar la educación física a cualquier otro trabajo?, ¿qué tiene en común con otros tipos de trabajo? Por otro lado, ¿qué la diferencia de otras actividades remuneradas?, ¿qué consecuencias suponen los rasgos característicos de este tipo de actividad en términos del monto de las retribuciones, el reconocimiento social y su profesionalización?⁴ Veamos cada uno de estos aspectos.

En primer término, parece claro que la pretensión de incluir bajo el rótulo de trabajo actividades tan disímiles como el trabajo industrial, la enseñanza, la alta gerencia o la pesca, obliga a recurrir a categorías y criterios más bien abstractos y generales.⁵ Esto es justamente lo que hace Offe⁶ cuando reúne todas las categorías y tipos posibles de ocu-

⁴ No nos referiremos aquí a las particularidades del caso uruguayo, las cuales serán desarrolladas en el capítulo 3. La caracterización general que se realiza en este apartado es previa y aplicable en todos sus términos al caso de nuestro país.

⁵ En este apartado nos ceñiremos en términos generales al planteo desarrollado por Offe (1992b) y Berger y Offe (1992).

⁶ “Como lazo de unión que, más allá de toda diferenciación y diversidad de la realidad social podría, empero, fundamentar su unidad se puede recurrir globalmente, en perspectiva sociológica, a cinco puntos de vista: a) el hecho de la dependencia frente al trabajo lucrativo en que se encuentra la fuerza de trabajo (carente de propiedad); b) a su sometimiento al control ejercido por las estructuras de autoridad organizadas en la empresa; c) al riesgo permanente de perder las oportunidades de participar en la vida económica por razones subjetivas (por ejemplo, enfermedad e invalidez). A estos puntos de vista podría sumarse d) el efecto unificador derivado que consiste en la presencia y en la oferta representativa de grandes grupos político-sociales del tipo de sindicato unitario (...). Por último, resultaría posible presumir, como una base unificadora de la autoconciencia del trabajo, e) el orgullo colectivo de los productores, por así decirlo, una teoría del valor del trabajo de factura reflexiva para la que el trabajo vale como “fuente de toda riqueza y de toda cultura”, tal y como se decía en el Programa de Gotha” (Offe, 1992b, p. 27).

pación bajo un único concepto de trabajo, a través de cinco perspectivas unificadoras, a saber:

1. Al carecer de propiedad, la mayor parte de la gente depende del trabajo lucrativo para sobrevivir. Desde este punto de vista, la constatación de que *hay que trabajar para vivir* es hoy incontrovertible. En nuestras sociedades, si no se dispone de renta procedente de la propiedad, los medios de subsistencia solo pueden provenir de la práctica de una actividad lucrativa. Por otra parte, la labor no remunerada realizada en el seno del hogar contribuye también a dicha subsistencia y puede inclusive mejorar el rendimiento de los recursos obtenidos por el trabajo lucrativo. No obstante, por más afanosa que sea esta labor, no puede proveer los medios –en su mayoría monetarios– que nos demanda la sociedad para acceder a la mayor parte de los bienes y servicios que nuestra vida exige.

2. La realización de estas actividades lucrativas supone la sujeción a estructuras de autoridad formal, en ámbitos empresariales, estatales o de otra índole. Si bien en cualquier sociedad existen siempre proporciones variables de trabajo informal, la inscripción de la actividad remunerada dentro de estructuras formales de organización y autoridad, es uno de los rasgos más típicos del proceso de modernización y de racionalización administrativa y productiva. La actividad laboral se desarrolla dentro de canales previsibles y recurrentes, sujetos a formas burocratizadas e impersonales de autoridad, y en el marco de normas de aplicación general. En un contexto de avanzada división del trabajo, esto supone que la mayor parte de la población trabajadora dispone de escasos márgenes de variación e innovación en la realización de sus tareas, lo que desemboca en un alto grado de rutinización.

3. Los trabajadores se encuentran en “riesgo permanente de perder las oportunidades de participar en la vida económica por razo-

nes subjetivas”-en términos de Offe– *tales como la enfermedad o la invalidez*. En la medida en que para la mayor parte de la población la consecución de un trabajo lucrativo depende de la posibilidad de poner a disposición la propia fuerza de trabajo⁷, la conservación de las plenas potencialidades de esta es una de las condiciones para la participación activa en la vida productiva y económica, y, por lo tanto, para la obtención de los medios de supervivencia. Un accidente, una enfermedad invalidante o cualquier otro percance, pueden marginar al trabajador de la vida económica. Ni siquiera el Estado de bienestar, que a través de programas sociales pretende asegurar a los trabajadores una existencia decorosa con relativa independencia de sus avatares físicos, puede ponerlos a resguardo de tales problemas. En estos casos, los subsidios estatales no pueden asegurar ni el mantenimiento de los niveles de vida propios de un trabajador activo, ni proveer el prestigio y la legitimidad de gozar del tiempo libre y del ocio que, como vimos, solo pueden ser plenamente otorgados por el trabajo lucrativo.

4. Además de los puntos anteriores, que pueden considerarse típicos del trabajo remunerado tal como se practica hoy, la propia realización de la actividad tiene otros efectos unificadores derivados de la actividad misma. Uno de los más importantes es *la existencia de agremiaciones, sindicatos y otros grupos que representan o pretenden la representación de los intereses de todos aquellos que desarrollan determinado tipo de actividad*. Una vez formadas, las asociaciones gremiales, profesionales o corporativas tienen sus propios mecanismos de integración, cohesión y por supuesto control social, a fin de mantener y consolidar la unidad de aquellos a quienes pretenden representar. Esta forma de unificación –que no es anterior a la actividad sino derivada de ella– tiene sin embargo el efecto de consolidar la unidad de la actividad misma, distanciándola de otras formas de vida.

⁷ En la terminología marxista.

De este modo se refuerza, hacia adentro, el sentido de destino común de sus asociados, y hacia afuera, la percepción de la existencia de un tipo específico y diferenciado de ocupación.

5. Un último elemento, de carácter diferente a los anteriores, sirve también “como una base unificadora de la autoconciencia del trabajo”. No se trata ya de la necesidad del trabajo lucrativo o sus riesgos, ni de las obligaciones que se asumen al realizarlo, ni de la representación de intereses a través de grupos sociales organizados. Se trata de las formas específicas mediante las cuales los trabajadores se autoperiben a sí mismos *en cuanto* trabajadores; *de la conciencia de estar realizando una actividad valiosa y, por lo tanto, de un cierto “orgullo colectivo”*, que no tiene ninguna otra fuente más que la propia calidad de trabajador. Sin duda este último rasgo tiene que ver con el fenómeno más general de la valorización de la labor a partir de la modernidad. Pero como veremos luego, asume tintes particulares según sea el tipo de actividad que se desarrolle, y dentro de cada tipo, de acuerdo a la ocupación misma.

Una vez que quedan explicitados los puntos de vista desde los cuales una actividad cualquiera puede ser entendida como trabajo, una segunda cuestión salta a la vista: no estamos interesados en *cualquier* ocupación, sino en una en concreto –la enseñanza de la educación física– y esto nos obliga a estrechar un poco el campo conceptual y a movernos hacia un terreno más específico, como es el de la prestación de servicios.

Las actividades del área servicios –las referidas a salud, educación, planificación, asesoramiento, vigilancia, organización, administración o control– son, al igual que el trabajo industrial, ocupaciones remuneradas, muy mayoritariamente de tipo asalariado y dependiente, que se desarrollan tanto en empresas privadas como públicas. Sin embargo, tienen significativas diferencias con el trabajo productivo de tipo industrial. Es importante registrar estos rasgos distintivos, porque

todos ellos serán muy pertinentes a la hora de interpretar la visión que los profesores de educación física tienen de su actividad. Seguiremos a Berger y Offe (1992) en la sistematización de los rasgos característicos del sector servicios.

a) Las ocupaciones de prestación de servicios no tienen como fin producir algo, sino manejar riesgos y preservar las condiciones de funcionamiento de la sociedad global o de sus subsistemas. En palabras de los autores:

Siguiendo nuestro enfoque, el punto sociológico en común de todos los trabajos de servicios consiste en que en conjunto todos tienen que ver con el aseguramiento, la preservación, la defensa, la vigilancia, la garantía, etc., de las formas históricas de tráfico y las condiciones funcionales de una sociedad y sus sistemas parciales. Su característica distintiva es el “mantenimiento de algo. (1992, p. 272) Los trabajos de servicios están caracterizados por un “componente de evitación” dominante. (1992, 274)

Este tipo de trabajos contribuye al mantenimiento del orden público, de la salud e higiene de la población, de las condiciones para la producción y el intercambio de mercancías, de las normas sociales, las pautas de comportamiento y los conocimientos de una sociedad, de los medios para el tránsito y la comunicación de las personas, entre otros. Su contracara es la evitación de delitos, de enfermedades, de problemas en la producción o la distribución, de la desviación social o de la interrupción del tránsito y las comunicaciones. Las ocupaciones docentes son, en este sentido, típicos trabajos de prestación de servicios. En términos generales, no solo mantienen para la sociedad, al transmitirlos, un conjunto homogeneizado de conocimientos más o menos especializados, sino que cumplen importantes funciones socializadoras y de evitación del desvío. Buena parte de los valores y las normas de comportamiento que respetamos y consideramos válidos son explícita

o implícitamente transmitidas –o al menos reforzadas– por las instituciones educativas. Examinaremos luego las formas concretas que asume esta función en el caso de los profesores de educación física.

b) La dinámica del sector servicios no se rige por el mismo tipo de racionalidad que el trabajo industrial. Mientras que este aplica mayoritariamente una racionalidad de tipo técnico destinada a la producción en masa de bienes para el consumo, la prestación de servicios está orientada preferentemente a resolver problemas particulares cuya naturaleza, oportunidad de aparición y complejidad, son difíciles de prever *a priori* e imposibles de estandarizar. Es posible, por ejemplo, que una planta industrial adecue perfectamente su capacidad instalada y sus procesos productivos al volumen y características de los bienes que proyecta producir en una unidad de tiempo dada, de modo que el máximo de su capacidad productiva esté siempre en operación. Esto no ocurre en el sector terciario, donde, por ejemplo, los servicios asistenciales, hospitalarios, policiales, de incendios y tantos otros, deben tener una disponibilidad superior a la que efectivamente se usa, a fin de poder responder en forma adecuada a situaciones imprevistas. Como dicen Berger y Offe:

... inevitablemente, todos los servicios han de estar dotados de un mayor o menor porcentaje de “disponibilidad de actuación” que, aunque de hecho no se recurra a ellas, han de estar preparadas preventivamente; de otra manera, la “función de vigilancia” del trabajo de servicios vendría amenazada. Tales capacidades en exceso se pueden constatar en la cantidad y duración de la oferta de servicios, en la cualificación de quienes los prestan y en la dotación técnica de sus puestos de trabajo, equipados con medios auxiliares técnicos e instrumental. (1992, p. 274)

Este es uno de los factores que vuelve resistente al sector a los esfuerzos de racionalización y especialización progresivas. Al existir

una subutilización permanente de la capacidad disponible de actuación, los procesos de especialización no hacen más que multiplicar la capacidad excedentaria, lo cual hace caer la productividad y la eficiencia del trabajo en el sector.

En el caso de la enseñanza, parece claro que esta “disponibilidad de actuación” se concentra sobre todo en la preparación y calificación del trabajador –en especial, la docente– que por la naturaleza y variedad de los conocimientos que suele abarcar, excede lo que usualmente le requiere la actividad. Es difícil que la realidad de todos los días logre desafiar las mejores habilidades del docente. Como se verá, buena parte del desaliento que encontraremos en las expresiones de algunos profesores de educación física tiene que ver con la imposibilidad de aplicar en el trabajo cotidiano una proporción considerable de la capacitación y de las habilidades que adquirieron durante el período de formación.

c) Los trabajos de prestación de servicios son resistentes a una medición “cuantitativa” de su rendimiento económico. Esta constatación es de primera importancia para todo aquel que se interese en este tipo de ocupaciones, y en particular, para quien se acerque al estudio de la docencia como actividad remunerada. Veamos primero qué significa esto. Dice Offe:

... este tipo de trabajo se diferencia del de producción por la circunstancia de que no disponemos de un criterio de economicidad inequívoco e indiscutible (...) y ello, ciertamente, por la razón de que en todo caso muchos servicios (...) reportan a lo sumo una “utilidad” concreta, pero no unos “rendimientos” monetarios (sino, en el mejor de los casos, ahorros difícilmente cuantificables). Faltan, a todo ello, criterios económicos para la percepción cuantitativa y comparativa de esa utilidad generada por el trabajo de prestación de servicios... (1992b, pp. 31-32)

¿Cómo cuantificar, en términos estrictamente económicos y unívocos, el valor de una operación de apendicitis, la evitación

de delitos, la planificación de una política o la enseñanza de una asignatura? En ninguno de estos ejemplos cabe la menor duda de su evidente utilidad individual o social. Pero ¿cómo dar un valor económico a esa utilidad?, ¿exactamente cuánto genera y cuánto se perdería por no contar con ella? Eso es lo difícil (o imposible) de calcular en este tipo de trabajo. *Es por esto que la fijación de los salarios en este sector no suele regirse por los mismos criterios que se utilizan, por ejemplo, en el campo de la producción.* En términos muy generales, podemos extraer de la exposición de Berger y Offe tres criterios diferentes pero complementarios en la determinación del salario: el costo de oportunidad del uso alternativo de la fuerza

de trabajo, la fijación política en función del valor simbólico de la actividad, y las características de la demanda.

El criterio del costo de oportunidad en la fijación de un salario es el más frecuente y puede resumirse en una pregunta bastante simple: ¿cuánto podría obtener esta misma persona por desempeñarse en otra actividad cualquiera?

... el trabajo de prestación de servicios por regla general no se retribuye de manera proporcional a sus resultados prestacionales, sino de acuerdo a sus *opportunity costs*, esto es, en proporción al resultado proporcional que resultaría en el caso de una utilización alternativa de la fuerza de trabajo (...) Este contexto explica, por ejemplo, por qué tanto en los servicios públicos como privados se encuentran sobrerrepresentadas las categorías de personal cuyas posibilidades ocupacionales alternativas en el mercado de trabajo son reducidas o están retribuidas de una manera extremadamente baja, sobre todo, especialmente, las mujeres y los trabajadores a tiempo parcial. (Berger y Offe, 1992, p. 279)

Como hacen notar los autores, la feminización de las ocupaciones terciarias –en especial las docentes y las de salud– y la permanencia en ellas a pesar de los bajos salarios, tienen que ver con la aplicación del criterio de los costos de oportunidad en la determinación del salario.

Es probable que los sueldos sean bajos, pero ¿podrían esas personas obtener mayores remuneraciones y mejores condiciones de trabajo en el mercado de empleo? Si la respuesta es no, los salarios en esa ocupación difícilmente tiendan a aumentar.

Pero por otra parte, en virtud de su singularidad o su jerarquía, hay algunos puestos de trabajo que son remunerados en forma muy superior a los demás y con independencia de los costos de oportunidad. El valor simbólico del que estos gozan hace conveniente o necesario que la asignación de recursos para su retribución sea significativa. La remuneración tiene aquí la función de señalar –y de algún modo constituir– la importancia de la actividad que se desarrolla. Los cargos más elevados en los gobiernos o la alta gerencia en empresas públicas o privadas, no están remunerados según los costos de oportunidad que derivan de ocupar puestos alternativos, sino de acuerdo a criterios que, desde la perspectiva que señalábamos, pueden ser vistos como “políticos”.

En una medida mucho más marcada, en todos los trabajos de servicios encontramos formas de retribución y formación de renta que –desviándose de los tipos de formación de salarios “en función de los resultados”– se pueden caracterizar con toda prudencia como formas de “salario político”, esto es: de una forma predominantemente normativa y simbólica de la asignación salarial. (Berger y Offe, 1992, p. 280)

Por último, y esto es relevante porque contribuye a sentar bases para la fijación del salario, los servicios no pueden siquiera llegar a verificarse si no existen consumidores que los demanden. La presencia de la demanda del servicio cumple así dos funciones simultáneas: otorga realidad a un servicio que de hecho no puede prestarse hasta que alguien lo solicite, y fija el “valor” que ese servicio tiene. La pregunta no es *cuánto cuesta brindar el servicio*, sino más bien *cuánto está dispuesto a pagar por él este cliente*. Las características de la

clientela –y en especial su capacidad de pago– son aquí de primera importancia a la hora de fijar el monto de los salarios y el valor monetario del servicio.

De forma distinta a lo que sucede en el caso de la producción de mercancías, sólo la aparición (y en muchos casos, por ejemplo, en la educación y la sanidad, incluso la participación activa) de los clientes presta a los servicios su “valor”. El “consumidor” (y ésta es otra característica distintiva de los servicios) juega un papel irrenunciable en la verificación del servicio, en la medida en que decide acerca de la índole, el momento y el lugar de la “producción” del servicio. Berger y Offe, 1992, p. 282)

Este tipo de segmentación del mercado y la adecuación de la oferta y de las asignaciones salariales a las características de los clientes, será bien visible en el caso de los profesores de educación física, que presentan, como consecuencia, desniveles de retribución bastante acentuados.

d) *Los trabajos de prestación de servicios son resistentes al control burocrático.* Podremos poner el máximo celo al controlar la asiduidad y la puntualidad de médicos, profesores o policías; podremos instalar rígidas normas acerca de las formas como deben ser llenados los registros y llevada la documentación; podremos llevar cuenta de todos los aspectos administrativos de la actividad... *pero no es posible llevar un control burocrático de la actividad misma.* Si el profesor da o no clases después de entrar en el gimnasio o en el salón, el tipo de clases que da, la calidad y la cantidad de los conocimientos que imparte o de las habilidades que trasmite; estas cosas, en última instancia, no pueden ser controladas a través de normas e inspecciones burocráticas. En algunos casos –como en profesiones colegiadas– el control del ejercicio es en última instancia derivado a niveles externos a la organización, y en lo cotidiano, confiado a la profesionali-

dad del que la ejerce. En otros, se establecen recompensas de tipo económico –como en las comisiones por ventas o en la institucionalización de la propina– a fin de que sirvan como incentivo para un mejor desempeño.

Una forma típica de control no burocratizado que nos interesa destacar aquí, y que parece estar adquiriendo creciente importancia en nuestra sociedad, es la exigencia de “lealtad” a la empresa por parte del empleado, especialmente visible en el sector de prestación de servicios. La fidelidad a la empresa, cuando es real, se convierte en una forma de control mucho más rigurosa y exigente que la que puede instaurar cualquier autoridad burocrática. Porque no hay control más escrupuloso que aquel que un empleado convencido puede ejercer sobre sí mismo.

¿Hasta qué punto el convencimiento de la excepcionalidad de la labor docente y la entrega a la «vocación» cumplen, en el caso de los profesores, las mismas funciones de autoexigencia y autocontrol que señalábamos antes? Examinaremos luego esta cuestión. Lo que sí parece claro por ahora es que, en el caso concreto de la enseñanza de la educación física, la ética de la vocación se conjuga además con una ética del deporte que converge en la misma dirección: autodisciplina, autocontrol, entrega desinteresada y máximo esfuerzo parecen ser el común denominador de las dos profesiones: la docente y la deportiva.

La enseñanza de la educación física y la práctica de deportes – en forma profesional o *amateur*– son actividades de ninguna manera idénticas pero que están emparentadas, y no es arbitrario suponer que la primera se encuentra influida en algún grado por la ética de la segunda. El movimiento neoolímpico (muy reciente en términos de la historia del deporte) y la formulación de principios tales como el amateurismo, el apoliticismo y el desinterés, volvieron problemático el anclaje de la práctica deportiva en el campo de la labor remunera-

da.⁸ Como sostiene Dunning, “el principal componente de esta ética es el ideal de practicar los deportes ‘por diversión’” (Dunning, 1992a, p. 258). O mejor aún, como decimos nosotros –realzando la especial conjunción deportiva entre entrega y desinterés, donde la clave está en la *entrega*– “por amor a la camiseta”.

Es tal vez por todas estas razones que tanto en el campo de la enseñanza de la educación física como en el de la práctica profesional del deporte, las recompensas económicas pocas veces encuentran puntos medios. Cuando se acerca al ámbito de la educación y la enseñanza curricular, la educación física solo es capaz de procurar, para quienes la practican, salarios más bien bajos y muy dependientes del criterio de los costos de oportunidad. Pero en cambio, cuando se emparenta con los grandes espectáculos de los deportes de masas –como en el caso de los deportistas profesionales o de los preparadores físicos en deportes de alta competencia– las retribuciones se despegan de los costos de oportunidad y alcanzan, de la mano del alto valor simbólico que tienen los ídolos deportivos, cifras realmente increíbles. En ambos casos, sin embargo, el esfuerzo, la entrega y la lealtad deben ser máximos. En uno, alimentado por la vocación de la profesión docente; en el otro, por los ideales de una ética deportiva que no acepta que un jugador ponga el pie en una cancha por simple interés.

La vertiente lúdica

Una vez que analizamos los aspectos racionales de la educación física como trabajo, otra característica no menos importante pero antitética se hace evidente: la actividad física también supone juego, recreación, esparcimiento, y constituye, por lo tanto, un ámbito privilegiado para la libre expresividad del ego. Esto al menos en un extremo, porque también es cierto que hay algunas formas de actividad física que se “juegan” y que sin embargo se encuentran atravesadas por gra-

⁸ Más allá de la modificación programática que posteriormente sufrieron estos principios. Ver Krawczyk, y otros (1979, p. 145).

dos variables de racionalización, rutinización e instrumentalidad. Es el caso obvio de algunos deportes, que solo cuando no se practican de manera profesional pueden asimilarse plenamente al concepto de juego tal como lo definiremos aquí.

Sabemos bien que en los hechos, y a medida que nos movemos de unas a otras, las actividades físicas, lúdicas y deportivas pueden mostrar facetas poco claras o cambiantes, y que por momentos pueden adquirir grados tales de complejidad que hacen muy difícil su aprehensión. Pero ni el juego ni la recreación constituyen en sí mismos el núcleo central de nuestro trabajo. No pretendemos analizar matices ni llevar muy lejos la discusión. Nos interesa, en cambio, realizar una operación que a nuestro juicio será más fructífera para la comprensión del fenómeno que nos ocupa: recoger, desde los planteos más clásicos, aquellos aspectos recurrentemente señalados o subrayados como constitutivos o distintivos del fenómeno lúdico, a fin de construirlo como concepto típico-ideal⁹. De este modo, esperamos contar con una conceptualización del juego que nos permita luego detectar mejor las tensiones a las que están sometidos los profesores de educación física e interpretar de modo más plausible sus discursos.

Comencemos por la clásica definición de Huizinga:

... el juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida corriente. (Huizinga, 1984, p. 44)

Aquí se encuentran reunidos algunos de los rasgos más típicos de la actividad lúdica: libertad, delimitación temporal y espacial, regla-

⁹ Entendemos aquí por típico, en el sentido weberiano, no lo que ocurre más generalmente, sino lo que contribuye a delinearlo de modo más característico. Véase Weber (1944, p. 6).

mentación, tensión y emotividad, y el hecho de ser un fin en sí misma. Veamos por separado estos elementos que, en conjunto, pueden considerarse como constitutivos de la actividad lúdica “típica”.

Primero, y sobre todo, no se entiende al juego sin libertad: “no se puede obligar a un jugador a que participe sin que el juego deje de ser inmediatamente lo que es”, dice Caillois (1979, p. 37) y Huizinga subraya que:

Todo juego es, antes que nada, una actividad libre. El juego por mandato no es juego, todo lo más una réplica, por encargo, de un juego. Ya este carácter de libertad destaca al juego del cauce de los procesos naturales. (...) El niño y el animal juegan porque encuentran gusto en ello, y en esto consiste precisamente su libertad. (...) Con esto tenemos ya una primera característica principal del juego: es libre, es libertad. (Huizinga, 1984, pp. 19-20)

Si el juego es libre, lo es porque el sujeto es libre cuando se trata de jugar: entra al juego porque quiere y cuando quiere, y puede abandonarlo cuando mejor le plazca. No es un deber, una obligación, un trabajo; es un placer que se justifica en sí mismo, y solo ese placer justifica que se permanezca en el juego. “No se realiza en virtud de una necesidad física y mucho menos de un deber moral. No es una tarea”, reitera Huizinga (1984, p. 20). El sujeto que juega también es libre de olvidar relativa y momentáneamente, mientras dure el juego, las obligaciones o consideraciones hacia los demás, y puede anteponer su placer, su disfrute y su propio yo a cualquier otra cosa. En cuestiones de juego –a diferencia de lo que ocurre en los otros terrenos de la vida– se permite la búsqueda *egoísta* del disfrute personal. En su caso, es plenamente aplicable lo que Elias y Dunning dicen del campo aún más amplio del ocio:

... constituye **un reducto para el egocentrismo socialmente permitido** en un mundo no recreativo que exige e impone el predominio de las actividades centradas en lo otro o los otros. (Elias y Dunning, 1992c, p. 134)

... es la única esfera pública en la que los individuos pueden decidir **basados principalmente en su propia satisfacción**", [ya que] la consideración hacia el propio yo puede ser mayor que la que se le da en el trabajo o en las actividades de tiempo libre no pertenecientes a la categoría del ocio. **Al escoger las actividades recreativas, la consideración del placer y la satisfacción propios** -dentro de ciertos límites socialmente estipulados- **puede ser lo primero a tomar en cuenta.** (Elias y Dunning, 1992c, p. 117-118).

Somos libres de jugar, y somos igualmente libres de no jugar o de dejar de jugar cuando el juego ya no nos divierte. Más allá del obvio respeto de las reglas que rigen el juego, ninguna obligación nos mantiene atados a él y ningún deber moral nos obliga a jugar. Esta idea, que a nuestro juicio es central para entender la naturaleza del juego, nos dará pistas interesantes a la hora de analizar la forma como los profesores de educación física se representan su rol profesional.

Ahora bien: el juego es libre porque en cuanto a él somos libres, pero solo lo somos en relación con el abandono del mundo habitual y su regreso a él, únicamente mientras dure el juego, y solo donde se juega. Esto es así porque el juego instauro su propio mundo diferente del real; un mundo ficticio, bien limitado temporal y espacialmente, que rige nada más que para los participantes, los que quedan así escindidos del mundo cotidiano:

El juego no es la vida "corriente" o la vida "propriadamente dicha". Más bien, consiste en escaparse de ella a una esfera temporaria de actividad que posee su tendencia propia. (Huizinga, 1984, p. 20) Su "estar encerrado en sí mismo" y su limitación constituyen la tercera característica. Se juega dentro de determinados límites de tiempo y de espacio. Agota su curso y su sentido dentro de sí mismo. (Huizinga, 1984, p. 22)

El mundo del juego, con todo lo ficticio y libre que es, no puede ser, sin embargo, un mundo azaroso. Por un lado, nos están permitidos

en él comportamientos que en la vida cotidiana se espera que evitemos pero igualmente hay reglas de corrección y cortesía –normas regulativas– que debemos respetar: el *fair play*, ser un buen o mal ganador o perdedor, ser tramposo u honesto. Además, en tanto constituye un espacio de actividad delimitada, cada juego se define por un conjunto de reglas constitutivas que son ineludibles (Searle, 1980, pp. 42-51). No se las puede violar sin dejar de jugar: son las reglas del juego.

La libertad a la que remite el juego es la de entrada y salida; no hay libertad *dentro* del juego. Utilizando su clásica distinción entre ley y regla, Baudrillard subraya cómo el ingreso al mundo del juego supone “entrar en un sistema ritual de obligación” donde lo que rige es la regla –o las reglas constitutivas, en la terminología de Searle–. El régimen de la ley, y por lo tanto de lo hipotético, de la elección y del libre arbitrio, queda suspendido cuando se juega. En cambio, se pasa a estar atado a la observancia de reglas que, como dijimos, ni siquiera se pueden violar. En la batalla ficticia del ajedrez, no hay “libertad” de movimientos, ni posibilidad de innovación: mover una torre en diagonal nos coloca de inmediato fuera del juego. La conformación de este mundo ficticio, delimitado por fronteras claras, que nos separa del dominio cotidiano del deber y de la libertad, que nos exime de la elección, de la igualdad y de la piedad, es lo que le da al juego su mayor encanto:

El hechizo del juego proviene de esta liberación de lo universal en un espacio finito -de esta liberación de la igualdad en la paridad dual inmediata, de esta liberación de la libertad en la obligación, de esta liberación de la ley en lo arbitrario de la regla y del ceremonial. (1984, p. 130)

Es por eso que, para Huizinga, dentro del círculo del juego es preferible ser tramposo antes que uno de esos aguafiestas que, ignorando las reglas del juego, ponen en duda –para sí y ante los demás– la existencia del mundo provisorio pero extraordinario que entre todos habían consentido en crear.

El aguafiestas es cosa muy distinta que el jugador tramposo. Este hace como que juega y reconoce, por lo menos en apariencia, el círculo mágico del juego. Los compañeros de juego le perdonan antes su pecado que al aguafiestas, porque éste deshace su mundo. Al sustraerse al juego revela la relatividad y la fragilidad del mundo lúdico en el que se había encerrado con otros por un tiempo. (1984, p. 24)

¡Mejor tramposo que aguafiestas! Si esta constatación llega a asombrarnos, es porque estamos situados ahora mismo fuera de la esfera del juego. No nos parecería extraño si de veras estuviéramos jugando, ya que “el juego tiene su validez fuera de las normas de la razón, del deber y de la verdad” (1984, p. 188).

Tensión y emotividad en el juego

Si el juego nos divierte, es porque tiene la capacidad de excitar nuestros sentimientos, nuestra emotividad y nuestras sensaciones, permitiendo al mismo tiempo su exteriorización. Si lo pensamos detenidamente, también el trabajo, las relaciones con los demás, la vida en familia y muchas otras actividades que realizamos en forma cotidiana, son capaces de suscitar en nosotros estados emocionales de distinto signo e intensidad. Alegrías, tristezas, amor, odio, esperanza, temor, frustración, celos o envidias, rivalidad, competencia, fracaso, triunfo; son todos sentimientos y estados anímicos que solemos experimentar habitualmente y que la vida moderna también se encarga de excitar. Pero lo que el mundo de todos los días no nos da, y el juego sí, es la posibilidad de expresar y exteriorizar de un modo más libre esos sentimientos.

La competencia reglada entre jugadores es, en sí misma, manifiesta; los jugadores compiten entre sí y ellos (*todos*) lo saben, y no necesitan ocultarlo o disimularlo; la tensión también es manifiesta: cada uno hace todo lo que puede para obtener el triunfo. Cada parte lleva la competencia hasta el final: alguien gana y alguien pierde, de

un modo unívoco, claro y momentáneamente definitivo. Eso es también obvio; el ganador no disimula ni su trofeo ni su alegría, el festejo está permitido –como no lo está en casi ninguna otra área–. Solo el juego nos permite correr, gritar y abrazarnos ante un triunfo, o llorar abiertamente ante el fracaso sin perder nuestra dignidad o nuestro decoro. El juego nos da, junto con la excitación de los sentimientos, la posibilidad de manifestarlos con franqueza.

Pensemos en el mundo del trabajo y en la competencia laboral por un ascenso o un cargo. Releamos el párrafo anterior y veremos las fuertes restricciones expresivas que nos impone la vida cotidiana. Los sentimientos y emociones pueden ser idénticos; el resultado, igualmente estimulante o demoledor, pero su expresión se encuentra, si no prohibida, sí severamente limitada. Aquí podemos encontrar una pista para comprender la intensa satisfacción que un número creciente de hombres y mujeres adultos buscan y encuentran hoy en el juego. Como dice Elias:

Mientras la excitación es severamente reprimida en el ejercicio de lo que comúnmente consideramos las cuestiones serias de la vida -salvo la excitación sexual, confinada en sentido más estricto a la intimidad-, muchas actividades recreativas nos proporcionan un escenario ficticio para hacernos sentir una excitación que imita de algún modo la producida por situaciones de la vida real, aunque sin los peligros y riesgos que ésta conlleva. (...) Si preguntamos de qué manera las actividades recreativas suscitan sentimientos en nosotros o nos provocan excitación, descubrimos que generalmente lo hacen creando tensiones. (...) Así pues, los sentimientos que en nosotros despierta la situación imaginaria de una actividad recreativa son de la misma naturaleza que los que se suscitan en las situaciones de la vida real -eso es lo que la palabra “mimético” significa. (1992, p. 57)

Según este enfoque, no podría decirse que el juego sirva para descargar las tensiones acumuladas durante el trabajo o el estrés de la vida diaria. Las tensiones laborales y cotidianas pueden ser mo-

mentáneamente olvidadas o incluso mitigadas durante una sesión de juego estimulante, pero esto no significa que desaparezcan o que sean “descargadas”. El juego no gasta las tensiones cotidianas, no usa el estrés laboral acumulado, sino que suscita *otras* tensiones, nuevas, de la misma naturaleza que las anteriores, pero distintas; tan distintas que, en lugar de vivirlas con angustia y ansiedad, las interpretamos como placenteras y las buscamos. Como argumentan Elias y Dunning:

Si las tensiones se evalúan pura y simplemente como alteraciones de las cuales los seres humanos tratan de librarse, ¿por qué en su tiempo de ocio buscan con insistencia cómo acrecentarlas? En lugar de condenar las tensiones como un perjuicio, ¿no deberíamos intentar distinguir más claramente entre las tensiones sentidas como agradables y las que son desagradables? (Elias y Dunning, 1992a, p. 120).

¿Tensión o abandono?, ¿cómo pueden darse ambos juntos? Si el juego provoca tanta tensión, ¿cómo podemos despreocuparnos tanto mientras jugamos, cómo podemos abandonarnos, dejarnos ir? La tensión y el abandono tal vez sean antitéticos en el mundo cotidiano del trabajo y del deber, donde las consecuencias de cada una de nuestras acciones deben ser medidas y calculadas, y donde la expresión de las tensiones y sentimientos asociados a ellas pueden hacernos más mal que bien y volverse en nuestra contra. Pero en el mundo del juego las consecuencias están medidas de antemano: no hay otro riesgo más que el de perder, el de fracasar, el de no lograr el objetivo. Y en tal caso, todo esto en un mundo ficticio, que no es el real y del que podemos salir cuando nos plazca.

El gozo, inseparablemente vinculado al juego, no sólo se trasmite en **tensión** sino, también, en **elevación**. Los dos polos del estado de ánimo propio del juego son **el abandono y el éxtasis**. (Huizinga, 1984, p. 35. Los destacados son nuestros.)

El estado de ánimo que corresponde al juego es el arrebató y entusiasmo, ya sea de tipo sagrado o puramente festivo, según el juego, a su vez, sea una consagración o un regocijo. La acción se acompaña de sentimiento de **elevación y de tensión y conduce a la alegría y al abandono.** (Huizinga, 1984, p. 157)¹⁰

¿Para qué se juega?

“Si el juego tuviera alguna finalidad, el único jugador verdadero sería el tramposo” (Baudrillard, 1993, p. 133), nos dice provocativamente Baudrillard. Y en cierta medida es verdad que si algo más valioso que el juego mismo se pusiera en riesgo, no estaríamos dispuestos a dejar su resultado librado a nuestras dispares habilidades agonísticas o miméticas y a la todavía más imprevisible suerte. El juego no tiene otro fin que el suyo propio. Nos lo dicen todos –Baudrillard, Huizinga, Dunning, Goffman, Bourdieu– de todas las maneras posibles:

Actividad que transcurre dentro de sí misma y se practica en razón de la satisfacción que produce su misma práctica. (Huizinga, 1984, p. 21)

Lo que tenga que realizarse y lo que con ello se gana son cuestiones que sólo en segundo orden se plantean dentro del juego. (Huizinga, 1984, p. 129)

¹⁰ Los destacados son nuestros. Aunque en un contexto diferente al del juego, Giddens vincula de modo parecido los sentimientos de éxtasis, tensión y abandono; este último pensado como “pérdida del ego reflexivo”: “Lo elevado es lo que los individuos buscan -hablando en términos de Erving Goffman- allí donde está la acción; se trata de una experiencia que se sitúa fuera de lo ordinario, de las características mundanas de la vida cotidiana. Es un sentimiento momentáneo de exaltación que la persona disfruta cuando se produce una sensación especial -un momento de liberación. Lo elevado es a veces, aunque no siempre, un sentimiento de triunfo así como de relajación. (...) Algunas formas de lo elevado -las asociadas con el éxtasis religioso, por ejemplo,- definen la experiencia específicamente como pérdida del ego reflexivo” (Giddens, 2012, p. 73).

El juego se halla vinculado al tiempo, se consume y no tiene un fin fuera de sí. (Huizinga, 1984, p. 239)

El juego auténtico rechaza toda propaganda. Tiene su fin en sí mismo. (Huizinga, 1984, p. 250)

... lo que sí llama la atención es que apenas nadie haya pensado en la posibilidad de que (...) sea en primer lugar una fuente de diversión y alegría, un medio para satisfacer las necesidades de ocio. (Dunning, E., en Lüschen y Weis, 1979, p. 33)

... los juegos pueden divertir. La diversión es la única razón aceptable para jugar. El individuo -al contrario de lo que le ocurre cuando se trata de “actividades serias”- tiene derecho a quejarse de un juego que no se traduzca en entretenimiento inmediato... (Goffman, E., citado por Dunning et al., 1979, p. 33)

Bourdieu, por su parte, vincula este desinterés del juego y del deporte *amateur*, este agotarse en sí mismo y constituir su propia finalidad, a la educación de las clases ociosas y de la burguesía en particular. Para las clases altas, solo las actividades *gratuitas* –aquellas que no conocen otra finalidad más que ellas mismas– son las que merecen ser practicadas y cultivadas en la escuela, y quedan, por lo tanto, específicamente desprovistas del valor instrumental que podrían tener para otras clases sociales. El caso opuesto lo constituye, por ejemplo, el deporte profesional, por medio del cual el sujeto busca obtener provecho económico explotando (para menosprecio de las clases superiores) ni más ni menos que sus habilidades corporales.¹¹

En la escuela, sede de la *skhole*, el ocio, las prácticas provistas de funciones sociales (...) son transformadas **en ejercicios corporales, en actividades que tienen un fin en sí mismas**, una especie

¹¹ Extrapolando un poco el planteo de Bourdieu, solo así se justifica que una actividad como la cacería en grupo, haya sido convertida por la aristocracia británica en simple pasatiempo bajo el expediente de cazar algo totalmente incomedible como es un zorro.

de arte por el arte corporal, y sujetas a reglas específicas que son cada vez más irreductibles a cualquier necesidad funcional (...). **La escuela es la sede por excelencia del ejercicio llamado gratuito y donde se adquiere una disposición distante y neutralizadora hacia el mundo social**, precisamente la que interviene en la relación burguesa con el arte, con el lenguaje y con el cuerpo: la utilización del cuerpo por la gimnasia (...) **es en sí mismo su finalidad**. (Bourdieu, 1990, p. 197. Los destacados son nuestros)

Pero esta forma de ver las cosas no siempre se corresponde bien con algunas de las tendencias más visibles en el campo del juego y de la recreación. Es cada vez más frecuente que las actividades recreativas aparezcan instrumentalizadas o funcionalizadas: se juega *para*. En muy distintos puntos de vista –desde Baudrillard hasta Riesman, pasando por Elias, Dunning y Huizinga– se diagnostican las dificultades crecientes a la hora de circunscribir los propósitos del juego a los propios límites de su mundo ficticio.

Ya hemos conocido **la degradación del juego a rango de función -la degradación funcional del juego: el juego-terapia, el juego-aprendizaje, el juego-catarsis, el juego-creatividad**. En toda la psicología del niño y la *pedagogía social e individual*, **el juego se ha convertido en una “función vital”**, una fase necesaria del desarrollo. O bien, trasplantado al principio de placer, **se ha convertido en alternativa revolucionaria**, como superación dialéctica del principio de realidad en Marcuse, como ideología del juego y de la fiesta en otros. Ahora bien, el juego como transgresión, espontaneidad, gratuidad estética no es más que la forma sublimada de la vieja pedagogía dominante **que consiste en dar un sentido al juego, en asignarle un fin, y en consecuencia en expurgarlo de su fuerza propia de seducción**. El juego como el sueño, el deporte, el dormir, el trabajo o el objeto transicional: higiene necesaria para un equilibrio vital o psicológico, para la evolución o la

regulación de un sistema. Exactamente lo inverso a esa pasión de la ilusión que lo caracterizaba. (Baudrillard, 1993, p. 150)

Cuando otros fines distintos de los del juego mismo son buscados con énfasis, este pierde buena parte de su potencial de excitación. Al buscar la sociabilidad, el aprendizaje o la diversión de los demás, se llena de pautas, regulaciones y normas que le son ajenas y externas, y por ende se rutiniza. Comienza a prevalecer la preocupación por el bienestar y la diversión de los demás, y se abandona el propósito mismo del juego, que es solo pasarla bien. Como consecuencia, la participación en el juego se convierte en un rol equiparable a cualquier otro en la vida pública, exigible socialmente, del que no es posible sustraerse sin correr riesgos de sanción social, y por el cual seremos, además, *socialmente evaluados*. Un rol que está sometido, por lo tanto, a las mismas demandas sociales que la vida cotidiana y que comienza poco a poco a suscitar el mismo tipo de tensiones que aquella; ese tipo de tensiones que –por desagradables– tratamos de evitar.

Actividades que hoy tienen una tal función (recreativa) pueden **rutinizarse** si se repiten o se les impone un control demasiado rígido, con lo cual pierden la función de proporcionar excitación. Lo que pierden, en ese caso, es la función de proporcionar un poco de inseguridad, de satisfacer la expectativa de algo inesperado, así como el riesgo, la tensión y los ramalazos de ansiedad que la acompañan. (Elias y Dunning, 1992c, p. 135, el resaltado es mío)

El arduo *trabajo de cara* (Goffman, E., 1970a) que exige el juego funcionalizado y el desdibujamiento de los límites entre trabajo y juego son bien expresados por Riesman: nuestras definiciones culturales, dice, “introducen mucho ‘juego’ esforzado en el trabajo (...) y mucho ‘trabajo’ de adaptación al grupo en su juego” (Riesman, 1964, p. 255). Parece que, cada vez más, jugar da mucho trabajo. En sus palabras:

El hombre dirigido por los otros se acerca al juego, tal como a tantas otras áreas de la vida, sin las inhibiciones, pero también sin las protecciones de su predecesor con dirección interna. Acosado como está por **la responsabilidad de la actitud en el grupo de juego**, podría preferir un retorno a las ceremonias lúdicas fijas y objetivas, y en cierta medida lo hace (...) Incluso así, **la responsabilidad de todos con respecto a todos, de que cada uno intervenga en la diversión y a un nivel similar de subjetividad, perjudica la sociabilidad espontánea precisamente por su esfuerzo de lograrla**. Por encima de todo, quizás, la situación de grupo excluye la intimidad que el hombre dirigido por los otros, dedicado a personalizarse en su trabajo, necesita en su juego, a menudo sin saberlo. Precisamente porque **se siente culpable si no contribuye a la diversión del grupo**, necesita aprender a distinguir la soledad que comprensiblemente teme, de la intimidad que podría elegir en ocasiones. (Riesman, 1964, p. 255, el resaltado es mío).

Instrumentalizado, funcionalizado, rutinizado –y tal vez con rasgos de la *superseriedad* que diagnosticara Huizinga–, el juego pasa a formar parte del discurso que cada vez más actores sociales construyen sobre sí mismos y sobre su actividad. A juzgar por la frecuencia y el énfasis de esos discursos, el juego parece ser hoy más importante de lo que fue nunca antes. Se aprende jugando, se trabaja jugando, se cura jugando, se conoce gente jugando. Los juegos de azar se multiplican y los torneos deportivos también. La televisión interactiva nos propone abandonar la pasividad y nos pide que participemos, jugando; mientras, las estrategias de ventas obligan a incentivar la compra al convertirla en algo divertido que promete premios: o sea, un juego. Finalmente, es cada vez más difícil negarse a jugar: decir que no, que no se tienen ganas, que tal juego no le parece a uno divertido, o que prefiere trabajar trabajando o aprender aprendiendo en lugar de jugando, para cuando se quiera, sí, jugar jugando, es casi una forma de ofensa que en los nuevos rituales de participación social no parece tolerarse bien.

Sin embargo, de este modo el juego se desdibuja cada vez más y va perdiendo su fuerza y su encanto. Lo que pierde, más bien, es su especificidad, su diferencia y la distancia con un mundo cotidiano que, desde todos los ángulos posibles, lo acecha y lo amenaza cada vez más insistentemente con la rutinización y la instrumentalidad.

La vertiente docente

Cuando de lo que hablamos es de la educación física –y más específicamente, de la *enseñanza* de la educación física– debemos anclar el análisis en un terreno distinto: el de la docencia. Es muy distinto practicar una actividad cualquiera que prepararse para enseñarla. En este caso, al sujeto no le basta con dominar el campo específico de competencias y destrezas propio de su área profesional: deberá incorporar además un conjunto grande y dispar de conocimientos técnicos y pedagógicos no directamente relacionados con su actividad. Y si atendemos a la definición ideal del rol, deberá procurar el desarrollo de ciertas cualidades éticas y disposiciones anímicas a fin de poder perfilarse ante sí mismo y ante los demás como un “buen docente”.

Bien mirada, la docencia no es una actividad cualquiera. No quiero decir con esto que es una actividad excepcional: el alto número de quienes la practican nos obliga, en este sentido, a la prudencia. Pero sí es cierto que está excepcionalmente cargada de connotaciones de todo tipo; las esperanzas que la sociedad deposita sobre su propio futuro y el de sus niños –y buena parte de la responsabilidad por los resultados curriculares de estos– descansan en gran medida sobre los hombros de los docentes. Los estudiantes, a su vez, adoptan con entusiasmo negligencia las expectativas de aprendizaje rápido y sin esfuerzo que les prometen las nuevas pedagogías y que sus profesores deben satisfacer, a riesgo de que la clase “aburra” a los jóvenes y estos terminen por pensar que tienen frente a sí a “malos docentes”. Los empleadores –centros educativos públicos y privados, de cualquier nivel, del preescolar al posuniversitario– también esperan de sus docentes

lo mejor: el mayor rendimiento, la máxima asiduidad y puntualidad, el trato óptimo, y todo al mínimo costo. No es fácil satisfacer a todos. Pero el docente, atrapado en la telaraña de una simbología social que contribuye también a tejer, se compromete a ello. ¿Cómo está compuesta la trama de asociaciones simbólicas que ata a los docentes a una determinada forma de ejercicio profesional, en desmedro de otras posibles? ¿En qué dirección se tensan cada uno de sus hilos? ¿Cuáles son estos hilos?

El primer lazo de la docencia, y el más fuerte, es el que la ata a la *vocación*. Casi podría afirmarse que no hay texto que se refiera al rol docente sin hacer simultáneamente alusión directa a los aspectos vocacionales de la profesión. Algunas veces, como en la primera de las citas que transcribimos, mostrando el exagerado énfasis que llegó a dársele; otras, como en el segundo fragmento, reivindicando todavía hoy, una vez más, la fuerte impronta que la vocación imprime en quienes la sustentan en su rol de maestros. Una impronta tan poderosa que, a la hora de responder por su motivación para dedicarse al profesorado, los estudiantes españoles solo encuentran una respuesta legítima: su vocación.

Quien tenía vocación, quien se sentía o creía sentirse llamado a dar su vida por la infancia, no tenía necesidad de otras cualidades. **La vocación lo contenía todo.** No tenía ni siquiera necesidad de informarse de esos numerosos métodos especiales, de todas esas técnicas que se difundían profusamente entre nosotros, para adquirir el saber-hacer. (...) Es él, es **su personalidad iluminada por la vocación**, que acciona en sus alumnos para formarlos y conducirlos al valer y al saber. (Cousinet, 1955, p. 64. Los destacados son nuestros)

Por último, o quizás en primer lugar, **conviene reivindicar la vocación del magisterio.** El que este vocablo esté connotado históricamente por el espiritualismo más conservador o por el mero voluntarismo no es argumento suficiente para abandonarlo. La profesionalidad guarda más relación con las adquisiciones cogni-

tivas y sociales, mientras **la vocación le imprime la emotividad, la convicción, la pasión necesarias para que la transmisión del conocimiento sea más bello y poderoso.** (Cousinet, 1955, p. 64. Los destacados son nuestros).

Podemos afirmar que el perfil de los futuros maestros no difiere del que presentaban los estudiantes de Magisterio a inicios de los años 80. (...) Destaca **la vocación como la motivación más destacada hacia la profesión,** mucho más que las alternativas laborales o el posterior paso a otros estudios. (Forner, 1993, p. 56. Los destacados son nuestros)

Es bien conocido el origen religioso del término vocación. En la vocación religiosa, el sujeto se sentía llamado por Dios, a quien consagraba su vida, olvidándose de sí mismo. Mucho de este sentido original permanece todavía vívido en los análisis y descripciones de la vocación docente. Algunas de las metáforas que se utilizan con frecuencia para designar la profesión son igualmente reveladoras: la docencia como “apostolado” es una buena muestra de esto. Dedicarse a la docencia no es distinto, en algún sentido, que consagrarse a Dios. Leemos, por ejemplo:

Como el individuo se siente llamado a consagrar su vida a Dios, del mismo modo, puede sentirse llamado a consagrar su existencia al servicio de la educación, a vivir para los niños, a sacrificar por ellos, muchas comodidades personales. (...) La palabra encerró durante muchos años, algo de misterioso a la vez, porque, a causa de sus orígenes religiosos, se la quería así, y porque era difícil analizar. (...) Es una especie de **don gratuito,** una **gracia** que es a la vocación pedagógica, como otra es, a la vocación artística o científica. Y **en ese don están incluidas todas las virtudes,** que permiten a un joven “élève maître” ser un buen educador. (Cousinet, 1955, p. 63. Los destacados son nuestros)

No obstante, que la entrega vocacional a la docencia pudiera ser comparada con la consagración de la propia vida a Dios no significa-

ba necesariamente que ambas cosas fueran idénticas. Tampoco implicaba que para dedicarse con vocación a la docencia, fuera necesario también tener una religión, y mucho menos aún, creer en Dios. Esta convicción hubiera obligado a los espíritus positivistas y agnósticos de hace un siglo a abandonar las encendidas demandas éticas y vocacionales que dirigían a los maestros de escuela. Para quienes subsumían las exigencias éticas del magisterio dentro de la práctica religiosa determinada por la creencia en la divinidad, José Pedro Varela –que defendía una especie de religión laica– reserva algunas de sus más severas increpaciones:

Las otras cualidades mencionadas, gobierno propio, fuerza de espíritu, elevación de carácter, son tan obviamente esenciales para la utilidad del maestro, que no necesitan comentarios. Sólo necesitamos observar que son esas, cualidades morales, y que sólo por medios morales pueden cultivarse: **que son cualidades religiosas y que sólo pueden excitarse y conservarse vivas por motivos religiosos. (...) Compadezco al pobre beato, o al pobre incrédulo de alma estrecha (...) que no puede ni concebir siquiera que sea posible para un hombre tener principios de virtud y de piedad, superiores a todas las formas externas y desligados de sistemas metafísicos.** (Varela, 1910, pp. 349-350. Los destacados son nuestros)

No solo por la inspiración, sino también por el procedimiento y el ritual, nos es posible abordar la comparación entre la vocación religiosa y la docente. La forma de reclutamiento de los maestros en la Europa del siglo XIX nos recuerda a la de los novicios en los conventos, como también los exámenes de conciencia, el compromiso ético, los votos de humildad, el aislamiento del mundo y hasta el celibato.

[a fines del siglo XIX en Francia] se recomendó a todos los candidatos para la función docente, interrogarse, preguntarse si tenían vocación y comprometerse, únicamente en el caso de tener abso-

luta seguridad. Así, (...) se presentaban sólo los candidatos que creían ser elegidos (...) Quedaba solamente que los administradores admitieran a los elegidos, como se hacía con los novicios en las congregaciones religiosas..(Cousinet, 1955, p. 65).

El mismo tipo de fenómeno parecía tener lugar en Inglaterra:

Desde el momento en que el aspirante a maestro entraba por la puerta del centro de formación, como **novicio secular** estaba preparado “para la modesta respetabilidad de su oficio” (...) Desde el principio, el aspirante a maestro tenía que estar penetrado por “**un principio religioso**” (...) [Una vez dentro]... tenían que observar una disciplina casi **monástica**. En realidad, quedaban sometidos a una técnica de **confesionario** esbozada por el principio normativo del examen para prepararlos para una práctica secular. El régimen de formación de estos centros prestaba una atención minuciosa a la **vigilancia, corrección y confesión** de los aspirantes a maestros. (...) tenían que acostumbrarse a la **humildad y aislamiento** de su destino, (...) (e) instruirse también en las **técnicas de supervisión de la calidad de su autoformación ética**. (Jones, 1993, p. 65. Los destacados son nuestros)

Nuestra referencia al aislamiento, al celibato o a la restricción sexual tampoco es en absoluto exagerada, sobre todo cuando los “novicios seculares” eran mujeres. En su análisis de la funcionalidad económica de este tipo de restricciones en un modelo social patriarcal, Apple dice:

las maestras (...) **podían ser despedidas si se casaban**, o en caso de estar casadas, si quedaban embarazadas. (...) Durante décadas, **las mujeres casadas tuvieron prohibida la enseñanza** a ambos lados del Atlántico. Mientras que las mujeres solteras solían ser jóvenes, y, por lo tanto, peor pagadas, la noción de **moralidad y pureza** como poderosos símbolos de una enseñanza femenina desempeñó sin duda un papel muy importante. (Apple, 1989, p. 79. Los destacados son nuestros)

Vistos los términos de comparación con los que debió medirse el magisterio, no es difícil imaginar que el rol haya adquirido perfiles sumamente idealizados. El maestro o el profesor debían ser figuras ejemplares para sí mismos, ante sus alumnos y frente a la comunidad. Y este modelo del profesor “perfecto” está todavía en buena parte vigente. Como dice Esteve: “La norma que intenta trasmitirse está constituida por un modelo imposible, en el que el futuro maestro (es) adornado con todas las características positivas que somos capaces de definir...” (Esteve, 1993, p. 61).

Esta norma de perfección, este “modelo imposible” fue construido poco a poco y transmitido a futuros docentes, generación tras generación, en forma directa o a través de libros y textos, por ideólogos escolares y pedagogos de todas las épocas, quienes, además, no ahorraron para ello nada de la grandilocuencia o la exageración que la circunstancia requería. Sin ir muy lejos, el propio Varela escribe:

Ninguna misión es más grande que la del maestro de escuela: no marcha ostentosamente al frente del mundo, en el carro triunfal del conquistador; no atruena con su nombre los oídos de la Fama, pero deja huellas imperecederas en la sociedad; modela, digámoslo así, el porvenir, formando las nuevas generaciones. (Varela, 1910, p. 324. Los destacados son nuestros)

Cousinet no se queda atrás: “... el educador **es, debe ser, ejemplar, espectacular**. Lo es por naturaleza. En ‘le village’, así como el sacerdote, el maestro de escuela, **es único**” (Cousinet, 1955, p. 18.). Y sustentando su afirmación en las elevadas expectativas que Luzuriaga plantea en su *Pedagogía*, relata:

Luzuriaga reclama que el educador reúna diez condiciones: vocación, amor por la infancia, comprensión, resistencia física, atractivo personal y “humour”, autoridad personal, cultura general, dones artísticos y habilidad técnica, moralidad personal y profesional, sentido social. Agrega además “que, evidentemente,

es imposible, encontrar todas esas condiciones reunidas en una persona, sin embargo, el futuro educador, debe aspirar a poseerlas, en mayor número posible” (Cousinet, 1955, pp. 70-71).

Pero por más imposible de lograr que parezca el modelo, no es completamente perfecto; o mejor, no es perfectamente completo. Las cualidades personales y éticas –a veces hasta religiosas– monopolizan casi todo el tiempo los primeros planos de la atención; el profesor es, ante todo, un modelo moral. Ahora bien, ¿dónde quedan el saber, el dominio de los conocimientos científicos y técnicos que debe transmitir, las cualidades intelectuales del docente? Quedan muy, muy atrás. Y esto se debe a que las exigencias éticas de humildad, devoción y entrega se presentan, en buena medida, como incompatibles con el ansia de conocimiento, el vuelo teórico y la avidez intelectual.¹²

Desde el principio, la formación de los profesores se ocupó, sobre todo, de técnicas éticas; **las consideraciones sobre los contenidos curriculares ocupaban un lugar secundario.** (...) He aquí la clave de la formación: debe enseñarse al maestro a que desee la **humildad.** Los manuales de formación de maestros hacen hincapié en **el valor pedagógico de la “modestia” y los “requisitos” vitales de humildad y mansedumbre.** (...) El nuevo centro de formación despertaba y favorecía la autoconciencia. Las virtudes de la **moralidad y humildad se oponían constantemente a los vicios corrosivos del intelecto y la arrogancia.** (Jones, 1993, pp. 64-66. Los destacados son nuestros.)

Hay evidencia empírica que sugiere que esta disociación entre calidad pedagógica por un lado, y conocimiento científico por otro,

¹² Así formulada, la disociación entre la práctica docente —caracterizada por la humildad y la renuncia— y el desarrollo intelectual —desligado de aquella y dirigido a lucir en los ámbitos académicos y en las tribunas públicas de las jóvenes democracias—, puede ser asociada a la división y atribución diferencial de cada una de esas actividades, según el criterio del género.

continúa aún vigente. Veremos luego en nuestro caso cómo se manifiesta este fenómeno, pero por ahora reparemos en las conclusiones de Forner sobre las nuevas generaciones de profesores en España:

Persiste la conceptualización de tratarse de una profesión de tipo artesanal basada sobre todo en la experiencia que se obtiene de la práctica. **El componente vocacional se asocia a la práctica y no a fundamentación científica** (Forner, 1993, p. 57. Los destacados son nuestros).

Si el docente se parece a un sacerdote, constituye un modelo ético a ser imitado, desea ante todo la humildad y deja de lado sus ambiciones intelectuales; solo falta algo para completar el cuadro: *el desinterés económico*. Un buen maestro, un buen profesor, no es alguien que espere “lucrar” con su profesión; su vocación, el amor a los niños y su modestia, le impedirían subordinar sus altos ideales a los simples intereses materiales.

Si se idealiza la docencia desinteresada, la pobreza que derive de ella también lo estará: la felicidad de realizar la vocación y hacer el bien, renunciando a ambiciones materiales, lo es todo y basta para asegurar por sí misma una vejez dichosa y saludable. Una vez más, quién mejor que Varela para instruirnos en estas cuestiones. Pero obsérvense, mientras se lo lee, las fuertes connotaciones de la terminología que ha escogido para referirse a la remuneración que un docente puede esperar recibir por su trabajo.

Los deberes del maestro son escasamente menos sagrados y menos delicados que los del sacerdote. (...) No es de esperar que la enseñanza se haga nunca, generalmente **una profesión lucrativa**, o de que muchos entren en ella por **el mero amor al dinero**, o que si algunos entran por esa causa, sean más útiles. (...) Si algo puede asegurarse con la enseñanza, **muy pocos deben esperar enriquecerse con ella. Más elevados motivos que el amor a la fortuna** deben inducir al maestro a escoger su profesión y animarlo en el

desempeño de sus laboriosos deberes. (...) (El maestro) que no es ambicioso de distinciones en el mundo de la vanidad y el ruido, sino que busca su felicidad en hacer bien, está entre los hombres más felices: y muchos de los ejemplos de saludable y dichosa vejez, se encuentran entre los maestros de escuela... (Varela, 1910, pp. 348-349. Los destacados son nuestros)

Ya hemos señalado la función ideológica que adquiere esta forma de presentar la vocación y el desinterés en la tarea docente. Es más fácil contentar a quien ya no espera mucho; o mejor aún, a quien espera otra cosa distinta que el dinero: satisfacción personal, hacer el bien a los demás, ser un ejemplo, o cualquier otro elemento que el dinero no puede comprar. Sobre todo cuando se sabe, además, que será necesario empezar a pagar a más y más maestros en un futuro cercano. Tholfsen expresa esta cuestión de un modo inmejorable:

Las oscuras y aisladas escuelas necesitan maestros de espíritu satisfecho, a quienes la enseñanza de los niños a su cargo ofrezca bastantes encantos para concentrar sus pensamientos y acciones en la humilde esfera en la que viven a pesar de sus privaciones, si bien de nivel algo superior al de sus vecinos (Tholfsen, citado por Jones, p. 65).

Con todo, algunas veces el desinterés económico y la humildad merecen dispensa. En ocasiones, la vocación docente puede ser abandonada en favor del halago –pero no se confunda esto con la vanidad–; se puede incluso dejar la profesión en busca de fortuna –lo que no quiere decir que la persona se guíe por el amor a la fortuna o la ambición–; y, en fin, se puede encaminar la vida hacia un destino distinto del docente a la espera de mejores resultados –entiéndase bien que no se trata aquí del “mero amor al dinero”–. Y todo ello sin merecer reprobación alguna. ¿Cuándo pueden contemplarse estas excepciones?, ¿en qué raros casos? La respuesta viene a continuación: cuando el maestro *es hombre*.

... el vasto porvenir que se abre a los hombres bien educados, hace temer que una gran parte de los que fueran a educarse en la Escuela Normal no siguieran después del profesorado por hallar otras ocupaciones que los solicitasen **con mayores halagos para sus aspiraciones de posición, de fortuna, o de mando**. (Varela, 1910, p. 355. Los destacados son nuestros).

[En Filadelfia] La mujer casi ha monopolizado la enseñanza. Es natural que así sea, puesto que el hombre tiene muchas otras carreras en que ejercitar su actividad y ganar su vida, y (...) sufre de (la mujer) una concurrencia en la que es vencido. La razón es sencilla: entre nosotros, por ejemplo, las mujeres si obtuvieran como maestras un sueldo de 60 pesos mensuales, se sentirían más que satisfechas, mientras que a los hombres no les sucedería tal cosa porque podrían obtener **mejores resultados** en otras ocupaciones (Varela, 1910, pp. 374-375. Los destacados son nuestros).

El discurso sobre el desinterés económico de la profesión estuvo ligado, por lo tanto, a la feminización de la tarea docente en el contexto de la expansión de los sistemas básicos de enseñanza. Lo mismo ocurrió en Gran Bretaña, donde hasta 1935 las mujeres ganaban cerca de dos tercios del salario masculino, y en Estados Unidos, donde llegaron a obtener entre la tercera parte y la mitad. Como dice Apple,

los costes asociados a la escolaridad obligatoria fueron a menudo muy elevados para los distritos escolares locales. Una manera de controlar esos costes en alza consistió en cambiar las prácticas habituales de contratación. Simplemente se contrataban maestros más baratos; mujeres. (Apple, 1989, p. 68).

De todos modos, la asociación simbólica entre profesión docente y bajas recompensas económicas –mediada, claro está, por la vocación– ha arraigado de modo muy fuerte y permanece hoy más que nunca vigente. Tan vigente que, como apunta Forner para el caso de los futuros profesores en España, estos *esperan ganar aún menos* que

lo que realmente recibirán a su egreso de los centros de formación docente. (Forner, 1993).

¿Causa de la elección de la carrera, o efecto de los cursos de formación docente? Es bien sabido que el uso de determinado término para designar un fenómeno contribuye a la constitución del fenómeno mismo. Este puede ser el caso de la vocación docente. Si de lo que se trata es de poner pasión, convicción o emotividad en el propio trabajo, ¿cuántos otros profesionales, artesanos, artistas, amas de casa, deportistas, cuántas otras personas podrían proclamarse “vocacionales”? Pero, ¿cuántos lo hacen en realidad? La palabra vocación es tan llamativamente recurrente en el discurso pedagógico como escasa en el de otros campos profesionales. Tampoco es usual que la usen los jóvenes bachilleres encaminados hacia el magisterio o el profesorado; si se les pregunta, dirán más bien que la carrera “les gusta”, que “les gustan los niños” o que “les gusta la asignatura”. Pocos dirán, como hacen luego de egresados, que los guía “la vocación”.

Estas reflexiones nos permiten plantear la hipótesis de que el fenómeno vocacional, definido a través de todas las cualidades de excepcionalidad que suelen caracterizarlo, se configura como tal recién dentro de los centros de formación docente y como consecuencia de ellos. Más aún, creemos que puede ser pensado como formando parte del *currículo oculto*¹³ de estos institutos. Frente al currículo abierto, compuesto por el conjunto de aprendizajes explícitos, el currículo oculto tendría la función de transmitir aquellas disposiciones convenientes al lugar que cada uno ocupará en una sociedad jerárquica, y legitimaría las diferencias económicas y de remuneración entre diferentes ocupaciones. En palabras de Apple:

Los principios y normas enseñados darán significado a las situaciones de los estudiantes (de hecho, la escuela está organizada para mantener estas definiciones) y al mismo tiempo servirán también a

¹³ En la terminología de Jackson en *Life in Classrooms*.

los intereses económicos. Estarán presentes los dos elementos de una ideología efectiva. (Apple, 1986, p. 63).

Desde esta perspectiva, una concepción de la docencia que tenga a la vocación como componente definitorio (con las connotaciones que ya apuntamos) cumple a la perfección con la tarea de aliviar las disonancias entre la calificación requerida y las altas expectativas depositadas en la tarea, por un lado, y las bajas retribuciones sociales y económicas, por el otro. Quien está tan exigido por tan altos valores, difícilmente aspire a obtener reconocimiento por méritos personales. Más bien se reivindicará por su participación en los valores comunes de la profesión, entre los que cumple un papel clave la vocación. Al aceptar para sí mismos la definición de “vocacionales”, los maestros y profesores terminan también aceptando como suficiente recompensa la satisfacción que eventualmente la tarea les depara, y renuncian así a discutir el lugar funcional y económicamente subordinado que la sociedad les ha venido reservando desde hace mucho tiempo.

Funciones manifiestas y latentes de la educación física

Desde Robert Merton (1964, p. 71 y ss.), fue usual que sociólogos y otros estudiosos de las ciencias sociales recurrieran con creciente frecuencia en el análisis de normas o instituciones a la distinción entre *funciones manifiestas y latentes*, a fin de “evitar la inadvertida confusión (...) entre *motivaciones* conscientes para la conducta social y sus *consecuencias objetivas*” (Merton, 1964, p. 71). De algún modo, esta distinción no hacía más que plasmar en categorías sociológicas algo que muchos otros habían señalado ya: que con relativa independencia de las predisposiciones subjetivas de los agentes, es usual que las acciones sociales tengan consecuencias no buscadas de manera intencional, pero objetivas y a veces funcionales a las necesidades de supervivencia o reproducción de la propia institución, o incluso de la misma sociedad. Aquel par de conceptos iluminaba al fin un conjunto de hechos que hasta entonces había quedado parcialmente oculto en la

bruma de la multicausalidad social. Luego ambas categorías habrían de sufrir todo tipo de abusos en investigaciones sociales; pero mientras tanto tuvieron un indudable rendimiento heurístico en la formulación y puesta a prueba de hipótesis sustantivas. Y así ocurrió, por ejemplo, en el campo del deporte y de la educación física.

Las funciones manifiestas que las instituciones y actividades físicas reclamaban para sí, podían ser objeto de una delimitación bastante precisa. El dominio más específico de estas disciplinas radica en lo corporal: el cultivo de habilidades físico-corporales y la educación de la motricidad, de la coordinación y de lo postural. Paralelamente se sitúan las funciones recreativas, de esparcimiento, diversión y gasto de energías, dirigidas sobre todo a los más jóvenes, para los cuales tuvo durante mucho tiempo —y sigue teniendo aún— el indudable atractivo de romper el inmovilismo y la rigidez postural impuestos por las aulas escolares y liceales.¹⁴ Por último, los agentes y voceros de la actividad físico-deportiva nunca dejaron de señalar los efectos beneficiosos que el ejercicio continuado del deporte podía llegar a tener en el desarrollo de las mejores virtudes “viriles”: la voluntad, el respeto de las reglas de la competencia, el espíritu de equipo y las ansias de superación.¹⁵

¹⁴ Raras veces se menciona como función manifiesta —y por lo tanto, expresamente buscada— la “espectacular o de consumo”. Sobre todo en esta segunda acepción (de consumo) suele considerársela más bien una forma casi patológica de “desviación” o alejamiento con relación al desinterés natural que caracterizaría a la actividad deportiva. No es el caso de Prat, para quien: “La última función se trata de la espectacular y de consumo, que ha existido siempre desde que apareció el mundo deportivo. Dicha función asegura el placer y la emoción derivada del espectáculo deportivo y representa una identificación cultural de las comunidades y permite al mismo tiempo una profesionalización del deporte y el desarrollo de empresas e industrias productoras de bienes y servicios especializados” (Prat, 1994a, p. 23).

¹⁵ No debemos olvidar que la práctica deportiva femenina es un fenómeno hasta cierto punto muy reciente y novedoso. El deporte y la actividad física fueron tradicionalmente actividades de hombres, destinadas a desarrollar las virtudes requeridas por un tipo específico de hombre: las élites (masculinas), primero guerreras y luego empresariales (Ver, por ejemplo, Bourdieu, 1990). Huizinga (1984), profundiza en el

No solo los propios agentes de la actividad física y el deporte se encargan de subrayar la conexión de la ejercitación corporal con el desarrollo de cualidades morales. Constituye más bien una convicción socialmente compartida, que muchos pensadores y filósofos se encargan a su vez de confirmar. Las esperanzas morales que algunos de ellos depositaron en el deporte son rápidamente repasadas por Lipovetsky:

Ya en Kant, la gimnasia se concibe como un deber del hombre hacia sí mismo que lo aleja de la molicie y perfecciona sus facultades corporales. (...) para Clias y Amoros, la gimnasia desarrolla los sentimientos generosos, la independencia de carácter, el amor a la libertad y lleva en sí un deber-ser: templar las voluntades, superarse a sí mismo, edificar un mundo moralmente mejor. (...) Las corrientes de pensamiento más adversas compartirán la idea de salvación y de renacimiento moral mediante el deporte: Bergson lo admira porque favorece la confianza en uno mismo, Brasillach y Drieu lo exaltan como instrumento de aprendizaje del deber, del espíritu de equipo, del orgullo del cuerpo, todas esas virtudes aplastadas por la sociedad burguesa. El mismo espectáculo deportivo participa de este principio moral; debe sugerir una dimensión ideal, no limitarse sólo al divertimento, servir para la “musculación moral del hombre” según la elocuente fórmula de Coubertin. En la era moderna heroica el deporte es presentado como una pedagogía moral, un aprendizaje de virtudes. Lipovetsky, 1994, pp. 111-112).

En mayor o menor grado, entonces, la educación física y el deporte siempre aceptaron o reivindicaron para sí la posibilidad –el derecho, el deber o la conveniencia, según los casos y momentos históricos– de accionar sobre aspectos extracorporales de los alumnos o deportistas.

paralelo ético entre las guerras medievales y de la modernidad incipiente, y los modernos torneos de competición de equipos.

Pero, ¿hasta qué punto se mantuvo la conciencia sobre los posibles resultados de la pedagogía del deporte así entendida?; y además, ¿qué tan lejos llega hoy esa pretensión?

La primera pregunta nos remite a las funciones latentes de la educación física y el deporte; la segunda, al sobredimensionamiento funcional que ambos parecen venir sufriendo desde hace ya algún tiempo. Vayamos por partes.

Tal vez la más importante función latente que cumple el deporte y la actividad física dirigida a los jóvenes sea la de *control social*. Es relativamente fácil fundamentar la afirmación de que se trata (por lo menos hoy) de una función latente, no buscada ex profeso: pocos docentes podrían mantener a la vez y sin conflicto por un lado, su convicción sobre la bondad de los fines de la educación física, y por otro, la conciencia de estar cumpliendo, para la sociedad, la función de ejercer algún tipo de *control* sobre las jóvenes generaciones. Sin embargo, tal como fue señalado por Waller en *The sociology of Teaching* y también por muchos otros, el deporte facilita de diversos modos el control social sobre los jóvenes, principalmente cuando se encuentra inscripto dentro de los ámbitos de escolarización: “Los deportistas simplifican la cuestión de la vigilancia de los alumnos en las escuelas. El grupo que forman viene a ser una prolongación muy útil del orden social que rigen las autoridades académicas...” (Waller, 1932, p. 29, trad. por Matza).

En el mismo sentido, y aludiendo al origen de la función de control social del deporte en la escuela, Bourdieu explica que las *public schools* inglesas

... encontraron en el deporte una forma de mantener ocupados al menor costo a los adolescentes que tenían a su cargo de tiempo completo; (...) cuando los alumnos están en el campo deportivo son fáciles de vigilar, se entregan a una actividad “sana” y descargan su violencia en contra de sus compañeros en lugar de hacerlo contra los edificios o alborotando en clase. (...) Este medio sumamente barato

de movilizar, ocupar y controlar a los adolescentes debía convertirse en un instrumento y un objeto de luchas entre todas las instituciones que estaban total o parcialmente organizadas con vistas a movilizar y conquistar políticamente a las masas; y competían así por la conquista simbólica de la juventud (...) Preocupados por envolver de manera continua y total a la población obrera, (...) no tardaron en ofrecer a sus asalariados, además de hospitales y escuelas, estadios y otras instalaciones deportivas. (Bourdieu, 1990, p. 205).

Fuera de las instituciones educativas, la actividad física organizada también es capaz de cumplir de un modo importante funciones de control social sobre los jóvenes, particularmente estimadas por la población adulta. En especial, se espera que los mantenga alejados de la holgazanería, de la indolencia o de las pandillas barriales que casi siempre son vistas con desconfianza. Aun cuando las conductas mismas no constituyan excesos ni en el mundo juvenil ni en el adulto, sí provocan al menos cierto recelo. David Matza apunta atinadamente al centro de la cuestión cuando refiere las estrictas formas de control que se autoimponen los estudiantes deportistas de las secundarias y universidades norteamericanas; jóvenes que, buscando el reconocimiento entre sus pares, terminan por encarnar (reforzándolas) las imágenes idealizadas del mundo adulto en relación con la juventud. En palabras de Matza:

La opinión social sobre lo que debe ser un deportista impide a éste incurrir en los excesos que suelen asociarse a la conducta irregular de cierta juventud. (...) Debe abstenerse de fumar, de beber, de acostarse tarde y de otras veleidades que atentan contra lo que de ellos esperan los adultos, y que para algunos no es sino el precedente de una delincuencia juvenil sumamente grave. (...) Lo que importa es que el deportista, guiado por sus austeras exigencias, simboliza la esperanza de los adultos en lo que debe ser una vida saludable entre los jóvenes. Al propio tiempo, la consideración de que es objeto el deportista revaloriza las recompensas por haber renunciado a la vida disipada y a otras tempranas pretensiones de

madurez. Aquí, como en otros aspectos, el deportista actúa conforme al criterio de los adultos. (Matza, 1973, p. 29).

Y por último agrega:

... el deporte conjuga aspiración y diversión, al tiempo que vincula a la juventud con el orden social adulto en tanto que instrumento de control social. El deportista es un esclavo del convencionalismo, pese a albergar en su seno la vitalidad, esfuerzo, audacia, libertad y otros atributos que generalmente se otorgan a la juventud. Los deportistas constituyen un claro ejemplo de la duplicidad social que instituye el control mediante una ilusoria sensación de autonomía. La esencia del deporte contiene -en sus reglas, procedimientos, aprendizaje y sentimientos- la suma de las esperanzas de los adultos respecto a la juventud. (Matza, 1973, p. 30).

Todo mecanismo de control social tiende -al menos en principio y aunque no siempre lo logra- al mantenimiento y transmisión de las normas sociales y, por lo tanto, a la reproducción de un orden social dado. En cuanto vigilan y aseguran el acatamiento de las normas sociales, los mecanismos de control social *normalizan*: en sentido estricto, vuelven *normales* a las personas.

Desde un punto de vista fáctico o sociológico, lo normal en una sociedad es simplemente lo más frecuente. Pero también, debido a ello, es probable que se vuelva lo obligatorio. Lo más usual, lo frecuente, las regularidades de conducta, las prácticas repetidas por muchos, terminan a la larga por sedimentar en forma de reglas, de lo que aquí y ahora se debe o no se debe hacer, lo que es *norma* y lo que no, lo que es normal o patológico. Por eso la palabra normal, como dice Hacking, es tan poderosa: “Tiene un poder tan antiguo como Aristóteles para tender un puente sobre la distinción de hecho/valor, pues nos susurra al oído que lo que es normal es también excelente” (Hacking, 1991, p. 232).

La función *normalizadora* -la de volver *normales* a las personas- es otra de las funciones latentes de la educación física. Y no nos re-

ferimos a la tan ansiada normalización corporal que crecientes masas de hombres y mujeres buscan a través de la actividad física y que ya tratamos. La normalización es, en este caso, la contracara muchas veces ignorada e indeseada de las funciones manifiestas de socialización y transmisión de valores morales. Y es que existe un tránsito muy fluido entre el propósito de formar personas solidarias y sociables, respetuosas de las reglas y bien integradas, capaces de actuar con compañerismo y disciplina, en un extremo, y una práctica profesional que estandariza, homogeniza y termina desindividualizando a los sujetos y estigmatizándolos según criterios de normalidad y patología al uso, en el otro. Es frecuente que se llegue a lo segundo procurando obtener lo primero. La tensión que supone el cumplimiento de la función manifiesta de socialización evitando al mismo tiempo la normalización no es fácil de resolver. Porque tampoco (y es importante subrayarlo) son claros los límites que separan ambos fenómenos.

Finalmente, es usual encontrar en la literatura sobre el deporte y la educación física alusiones directas o indirectas a las implicaciones políticas de ciertas opciones y orientaciones deportivas. La educación física y el deporte cumplirían también, en forma latente, una *función política*. De un modo a veces un poco directo y mecánico, se vincula un tipo de orientación o práctica deportiva con un determinado sistema político o incluso económico. Mientras tanto, se suele defender alguna manera alternativa de entender el deporte que armonizaría más con otras formas de organización política, económica o social. El énfasis que el régimen nazi puso en el cultivo del cuerpo para fundamentar la supuesta superioridad de la raza, o la importancia que los gobiernos autoritarios de la región atribuyeron a los ejercicios gimnásticos y al deporte, constituyen referencias que sobrevuelan el recorrido argumental de discursos que, sin embargo, no las aluden expresamente. A veces, incluso, toda una época histórica –usualmente la modernidad– aparece vinculada de manera lineal a una modalidad concreta de practicar y entender el deporte y la actividad física.

En todos los casos –y esto es lo que importa– subyace el supuesto de que la educación física sí desempeña, voluntaria o involuntariamente, una función política que, aunque secundaria, no es de descuidar. Y en efecto, probablemente no lo sea. Pero sí parece claro que la relación entre deporte, actividad física y educación, por un lado, y las posibilidades de transformación o reproducción de un sistema político o económico cualquiera, por otro, es infinitamente más compleja que como por lo general suele plantearse. Tratar de asimilar, como a veces se hace, competencia deportiva con competencia capitalista, igualdad con negación de las diferencias de talento individual, o triunfo con elitismo, es en una visión benévola, simplista, y desde todos los puntos de vista, equivocado. De lo que se trata más bien es de si, en verdad, ciertos objetivos que se consideran deseables en la práctica pedagógica en educación física son o no objeto de cuestionamiento y reflexión continuada, a fin de que las prácticas concretas no terminen por desvirtuarse en consecuencias opuestas a las previstas. Si, en definitiva, propósitos socializadores no terminan desembocando en la normalización y estigmatización del diferente; si el deseo de incrementar la integración grupal no termina por saltarse la libre decisión de individuos conscientes; si la búsqueda de la espontaneidad, la autenticidad y la expresividad no tientan a la vigilancia y control de las emotividades. Las funciones y objetivos que simplemente se dan por supuestos, que no son problematizados y que quedan sustraídos del debate colectivo, terminan a veces por cristalizar en técnicas ritualizadas, por ser olvidados en medio de una práctica laboral rutinaria, y, en muchos casos, por reforzar los valores y normas que menos se desean.

La sobrecarga funcional de la educación física y el deporte

Al plantear la cuestión de las funciones manifiestas de la educación física y el deporte nos preguntábamos qué tan lejos había llegado el proceso de ampliación de sus objetivos, en particular hacia aquellos

ámbitos no estrictamente relacionados con el dominio de lo corporal. Y es que, a medida que se avanza en el estudio de estas cuestiones, no se puede evitar la impresión de que tanto la educación física como el deporte aspiran a abarcar una gama de funciones no solo numerosísima, sino además muy variada y en campos muy diversos.

Este fenómeno –quizás uno de los más interesantes de los que caracterizan al desarrollo de estas disciplinas– tiene nombre: Kurt Weis lo ha llamado “*abuso instrumental y sobrecarga funcional*” (1979, p. 257.). De algún modo y a lo largo del tiempo, por distintas vías y mecanismos, la actividad física y deportiva se ha ido recargando a sí misma de más y más funciones.

Tal vez como dispositivo compensatorio ante la subordinación funcional del deporte y del cultivo físico frente a las actividades productivas o intelectuales y a la enseñanza de las disciplinas científicas, la educación física no se muestra dispuesta a aceptar para sí un campo –el del dominio corporal– que parece socialmente estrecho y desvalorizado. Paralelamente, la paulatina declinación de la relevancia social de otras instituciones normalizadoras –tales como la Iglesia y la familia tradicional¹⁶– ha contribuido a transferir de manera parcial algunas de sus funciones a las disciplinas físico-deportivas. Cada vez más, el deporte, la educación física y ciertas formas de recreación y animación organizadas, aceptan constituirse en equivalentes funcionales de aquellas, y asumen la responsabilidad de transmitir valores éticos y morales socialmente estimados. De este modo logran legitimar al mismo tiempo áreas de acción profesional más alejadas de lo corporal y más vinculadas con disciplinas de elevado valor simbólico.

¹⁶ Por familia tradicional entendemos aquella organizada según una estricta división de trabajo por género, en la cual la mujer está principalmente a cargo de la administración del hogar y del cuidado y educación de los niños. Por lo general, aunque no necesariamente, son de tipo extendido.

Más adelante veremos algunas de las consecuencias de esta verdadera sobrecarga funcional de la educación física;¹⁷ pero antes ilustraremos el fenómeno a través de algunos textos. Para aquellos lectores que están un tanto ajenos al tema, tal vez los fragmentos basten por sí solos para llamar la atención sobre cuán ambiciosos y amplios resultan los objetivos y funciones que se plantean. A los profesores y otros agentes familiarizados con la cuestión, que probablemente han incorporado tales objetivos como parte de su aprendizaje y de su práctica, les pedimos un poco de distanciamiento; solo el suficiente para recuperar la sensación de curiosidad y extrañeza que hace falta para no pasar por alto el peso semántico de las expresiones que allí se emplean.

Empecemos por el *Manifiesto Mundial sobre la Educación Física* (FIEP, 1970), que establece de manera expresa, como fines concretos, los siguientes:

1. **Cuerpo sano y equilibrado, apto para resistir las diversas agresiones del medio físico y social**, lo cual exige un entrenamiento racional de las funciones de adaptación que llevan a una salud siempre renovada como estado superior al de la simple falta de enfermedad y como fin higiénico fundamental;
2. **Aptitud para la acción**, a través del desarrollo de un conjunto de cualidades psicomotrices (perceptivas, motrices, **de dominio en sí mismo y**

¹⁷ Es probable que esta sobrecarga funcional no sea exclusiva de la educación física, sino que consista en la manifestación particular de un fenómeno más amplio que afecta también a otras especialidades del profesorado y a la docencia en general. También es probable que se encuentre ligada a la pérdida de importancia de los contenidos en los procesos de aprendizaje y a la desprofesionalización docente. Como plantea Esteve: “Si bien hace veinte años un profesor podía decir en voz alta que era profesor de una materia determinada, y que, por tanto, él sólo se ocupaba de su materia; en el momento actual se ha generalizado la petición de que todo profesor se interese por el equilibrio psicológico de sus alumnos, el desarrollo de su sentido crítico, atienda su formación cívica, tenga en cuenta los problemas que plantea la coeducación en clase... y una lista tan larga como lo sea nuestro deseo de explicitar las variadas expectativas que nuestra sociedad proyecta hoy sobre el trabajo de los profesores” (Esteve, 1993, p. 58).

de juicio) que faciliten la adaptación de las actividades de la vida cotidiana y profesional, así como de las actividades físicas realizadas durante el tiempo libre, y 3. Valores morales; la educación física se encara como “moralidad en acción” la cual está determinada en gran medida por el clima ético de las sesiones y el medio social activo que pueden instaurar los educadores en el grupo. (Fiep 1970, el resaltado es mío).

Más lejos aún llega la reivindicación de que los objetivos relevantes del currículo de la formación de licenciados en educación física sean *la posibilidad de análisis global de la sociedad, un poder de decisión superlativo y la conciencia de la necesidad de luchar por reivindicaciones más radicales*. Estos reclamos, que forman parte de una durísima crítica contra los cursos de Licenciatura en Educación Física de la Universidad Federal de Santa Catarina, son interesantes no solo por lo que pretenden, sino sobre todo por lo que rechazan: una “orientación profesionalizante” que estrecharía el horizonte de posibilidades de autorrealización del egresado, marginando a los menos dotados. Obsérvese en el siguiente fragmento cómo se asume como cierta –y así se incorpora al discurso– la antítesis entre la adopción de responsabilidades sociales y políticas, por un lado, y la “profesionalización”, por otro.

Gracias al énfasis dado por la propia Universidad a la orientación profesionalizante, el proceso educativo se desvincula de la dimensión de autorrealización (...) el perfil profesional trazado por los cursos superiores debería estar compuesto por el desarrollo amplio de las capacidades, junto a un mayor abarcamiento del horizonte intelectual, una mejor posibilidad de análisis global de la sociedad, un sentimiento de responsabilidad pública, un poder de decisión superlativo y por la conciencia de la necesidad de luchar por reivindicaciones más radicales. (...) El conocimiento del hombre visualizado en forma fragmentaria, la descontextualización existente entre la teoría y la práctica, la educación física sometida al

deporte de rendimiento, conduciendo a la selectividad y a la discriminación de los menos dotados, la exaltación del autoritarismo y la directividad del profesor y la inexistencia de contextualización de lo que trasmite, inhiben el avance hacia una educación física emancipadora. (De M. Mocker, 1994, pp. 6 y 9).

Si los objetivos de la formación de grado son tan ambiciosos, y las funciones de la educación física tan amplias, una evaluación de los aprendizajes acorde no puede limitarse a la simple medición de las marcas logradas por los estudiantes o de los conocimientos adquiridos. El profesor de educación física debe ir más allá, sobre todo si se propuso transmitir –además de fundamentos deportivos– actitudes y valores morales. Pero, una vez más, ¿cuánto más allá?

Podemos buscar indicios en las recomendaciones que realizan pedagogos y expertos en didáctica de la educación física para instrumentar la evaluación de los logros de los estudiantes a lo largo del año curricular. El siguiente texto –que trata precisamente sobre la evaluación de la educación física y pertenece a un profesor español– admite con naturalidad la posibilidad de que en sus evaluaciones, el profesor de educación física “integre juicios de valor respecto a los elementos que componen la personalidad del alumno”. Cualquier profesor de, por ejemplo, Matemática, Geografía o Sociología, se cuidaría mucho de integrar en sus evaluaciones *juicios de valor* respecto a la *personalidad* de sus alumnos; más bien evitaría a toda costa hacerlo. Ni qué hablar de publicarlo en una revista especializada. Veamos el párrafo completo:

La actividad evaluadora debe contemplar el proceso globalmente, poseer un carácter cualitativo que integre juicios de valor respecto a los elementos que componen la personalidad del alumno (especialmente importante en esta área, debido a que en el desarrollo de sus contenidos procedimentales y actitudinales dichos elementos se evidencian e inciden en el proceso de forma acentuada), y cumplir una función diagnóstica y orientadora que permita corregir y

reorientar la acción docente según las disfuncionalidades que se vayan produciendo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Velázquez Buendía, 1991).

Varias preguntas podrían hacerse a partir de aquí, pero solo plantearemos una: según el autor, la función diagnóstica y orientadora de la evaluación a fin de corregir la acción docente, ¿también tiene como objeto los elementos que componen la personalidad del alumno? En caso afirmativo, ¿puede hacer eso un profesor de educación física?

Más adelante, el mismo Velázquez Buendía muestra en forma concreta los criterios, tipos de contenido de aprendizaje y tareas en los que, a su juicio, podría consistir la evaluación en educación física. Véase nuevamente el reiterado énfasis en la valoración de rasgos psicológicos y de personalidad de los estudiantes; rasgos que, como bien se sabe, suelen quedar muchas veces fuera del control y hasta de la conciencia del propio sujeto.

Criterio: “Participar de forma **desinhibida y constructiva** en la realización y organización de actividades físico-deportivas”.

“Actividades: (...)”

-**Valoración de la función de integración social** que tiene la práctica de actividades físicas de carácter deportivo-recreativo.

-**Observación de la participación del alumno y de su actitud de colaboración, tanto en la dinámica de la clase como en la organización de actividades.** . (Velázquez Buendía, 1991, los resaltados son nuestros).

Esta forma de corrimiento de la acción pedagógica y la evaluación en educación física hacia el enfoque específico de características psicológicas de los estudiantes –que, entre otros peligros, posee indudables efectos normalizadores– no es en absoluto infrecuente. Tendremos oportunidad de volver sobre ello varias veces, aunque (es importante aclararlo) no constituye el rasgo más típico de los profesores de Educación Física.

Pero sí queremos subrayar aquí la (¿tal vez inadvertida?) intención de vigilancia, análisis y control extremos de la práctica docente entendida de esta manera. Se promueve la libre expresividad, la espontaneidad, la participación de los estudiantes; no obstante, cada una de esas instancias puede ser objeto de revisión, de análisis, de valoración, a fin de poder emitir “juicios de valor sobre los elementos que componen la personalidad del alumno”. Quizá se trate de un control difuso y poco visible, pero no por eso menos inexorable, y por cierto, mucho más ajeno al conocimiento del observado, que lo ignora todo.¹⁸ Y lo ignora, justamente, porque no se sabe sometido a una suerte de “diagnóstico psicológico” que de ninguna manera consintió.

En definitiva, las funciones manifiestas y específicas de la educación física, tales como la educación a través del movimiento, el respeto de las reglas de la ética deportiva o la socialización; funciones latentes como las de control social de la juventud y normalización; tendencias a la psicologización y juicios de valor sobre la personalidad de los alumnos; atribución de funcionalidades políticas y sociales a diversas corrientes y orientaciones deportivas... o sea, la más variada gama de funciones, fines y objetivos aparecen gravitando en mayor o menor grado sobre la figura del profesor de Educación Física. Llegados a este punto, la distinción que introdujimos antes entre funciones manifiestas y latentes, pierde sentido. Todas se vuelven igualmente relevantes: las latentes pasan a primer plano, no siempre justificadas, pero sí asumidas como propias de la actividad, aunque no por ello se renuncia a cumplir también las más específicas y manifiestas. El rol del profesor no termina de configurarse jamás de forma definitiva, ya que aparece cada vez más sobrecargado de normas y funciones; los límites de las prescripciones del rol quedan entonces progresivamente diluidos e indeterminados.

A la par de la sobrecarga funcional de la profesión, se produce también *el abuso instrumental* de la misma. Desde esta perspectiva,

¹⁸ Al respecto, ver Foucault (1986) (1980) y (1990). También Varela (1991).

la educación física y el deporte no hacen más que cumplir funciones, perseguir fines o lograr objetivos. Prácticamente nunca se reflexiona sobre ellos como fines en sí mismos. Son, de algún modo, medios idóneos (a veces los mejores medios) para alcanzar otros fines más valorados. La expresividad y el juego son también reducidos a “funciones de la educación física” –la función lúdica, según Prat (1994a, p. 26)– y en la medida en que se enmarcan en una actividad física organizada, nunca parecen ser fines intrínsecamente valiosos.¹⁹ En su pretensión de valorizarse, la educación física y el deporte resultan, sin embargo, instrumentalizados.

De este modo, la educación física y el deporte parecen ser considerados cada vez más por sus propios agentes (y por los demás) como una especie de panacea universal para todos los males y deficiencias de la vida moderna, y como la puerta de acceso a todo lo que vale la pena conseguir, no únicamente en lo relativo a los aspectos estéticos, sanitarios y de éxito laboral, sino también en el campo psicológico, ético y moral. No solo debe poner fin al deterioro progresivo y general de la salud causado por el trabajo y el estrés, por una alimentación desbalanceada y por la falta de movimiento: además, frente al carácter impersonal y anónimo que asumen nuestras relaciones en el ámbito laboral, se convierte en lugar ideal para el cultivo de contactos más humanos y profundos (Según Weis, 1979, p. 254). Finalmente, parece ser capaz de convertir a los individuos en personas ejemplares. Entre los objetivos de la educación física, un manual de didáctica deportiva enumera los siguientes: independencia y confianza en uno mismo, voluntariedad, resistencia, emulación, ambición, valor y fuerza de voluntad, tesón, autodominio, disciplina, comprensión y aceptación de las normas, compañerismo, sentido social, responsabilidad, servicialidad y nobleza (Según Weis, 1979, p. 254). No es de extrañar, entonces,

¹⁹ Sobre “la degradación del juego a rango de función”, véase Baudrillard (1993, p. 150).

que esta sobrecarga funcional del deporte y la educación física contribuya a crear altos grados de confusión e indeterminación, tanto en las expectativas sobre los resultados de la práctica regular de actividades físicas y el cultivo corporal, como en la definición del haz normativo que constituye el rol técnico del profesor de Educación Física, y en virtud del cual este es evaluado por sus pares, por sus empleadores y por la comunidad.

Capítulo 3

El caso uruguayo

El abuso instrumental y la sobrecarga funcional de la educación física y el deporte en Uruguay

Los fenómenos de sobrecarga funcional y abuso instrumental de la educación física y el deporte no solo han sido diagnosticados fuera de nuestras fronteras, sino que también hemos podido ilustrarlos con ejemplos tomados de textos producidos en otros países. Si en efecto, esto obedece a un proceso de trasvase de funciones desde otras instituciones socializadoras hacia la educación física y el deporte, y si además, ese proceso es concomitante con las tendencias secularizadoras y atomizadoras de la sociedad moderna en general, no nos extrañaría que también en el Uruguay se manifestaran sus efectos.

Son bien conocidas las tempranas consecuencias que la modernización social y cultural uruguaya tuvieron sobre el papel socializador de la Iglesia católica, por un lado, y de la familia (sobre todo la urbana) por otro. La sustitución de la Iglesia por el Estado en escuelas y hospitales, la urbanización acelerada y el crecimiento de la industria y los servicios, la disminución del tamaño de las familias y los cambios en la división del trabajo en el hogar, todo ello fue contribuyendo poco a poco a erosionar las formas tradicionales y comunales de socialización y control. Paralelamente proliferaron nuevas instituciones –equivalentes funcionales de aquellas– que fueron tomando a su cargo las viejas funciones, pero con un fundamento de legitimidad distinto: ya

no se basaban en el peso de la autoridad moral del padre o del cura, de la tradición, el dogma y el saber heredados, sino en la especialización científico-técnica y en la racionalidad de sus procedimientos. Así ocurrió con la escuela pública, con los hospitales psiquiátricos y asilos, con las diversas academias especializadas en transmitir conocimientos específicos y también, como veremos, con los cursos de profesores de educación física. Sin embargo, solo a veces la atribución de funciones terminó excediendo en mucho el núcleo básico de conocimientos científicos, habilidades y destrezas en los que se basaba la especialización y que justificaba el surgimiento de la nueva institución. Este es, precisamente, el caso de la educación física.

Dentro de la escuela pública, la educación física nació instrumentalizada, por lo menos, a juzgar por el discurso de su fundador. Varios textos de José Pedro Varela (1910) aluden a la importancia de esta disciplina en la escuela, y siempre haciendo énfasis en ella bien como medio de perfeccionamiento moral, bien como medio para el mejor aprendizaje de otros contenidos curriculares.

No debe extrañarnos que la clásica conexión entre fortaleza física y valores éticos fuera invocada por Varela para fundamentar la importancia de los ejercicios físicos en la escuela. Por ejemplo:

Dar a los niños cierto grado de fuerza corporal, debiera ser uno de los fines importantes de la educación, no sólo por la utilidad que ofrecen para las ocupaciones en que muchos hombres pasan su vida, sino también porque sirve de poderoso auxilio para el desarrollo intelectual y moral. (1910, p. 114).

Cada posición, propiamente tomada, aumenta la influencia de la voluntad para mover el músculo deseado: el músculo se vigoriza y la voluntad se robustece: así todos los movimientos deben ser simétricos, uniformes, precisos: el mover simplemente los miembros no constituye un ejercicio gimnástico. (Mason, S. W., *Physical Exercise in Schools*, citado por Varela, 1910, p. 187).

Con lo que sí nos sorprende Varela es con su argumentación sobre la utilidad de tales ejercicios:

Excitando los buenos impulsos de los niños, debíamos darles la mayor fuerza posible, moral y física, para seguirlos. Todo niño debiera sentirse capaz de resistir la injusticia que por una fuerza superior pretendiese imponérsele. Nada desmoraliza más, que la tiranía ejercida por los mayores sobre los niños más pequeños de la escuela; muchos buenos impulsos son ahogados en el corazón del niño por no tener el valor físico para seguirlos. Si hacemos que un niño tenga todo el vigor de su edad y constitución le permitan, tendrá el valor necesario para hacer frente a una fuerza mayor que pretenda imponerle. Es el valor y no la fuerza el que nos asegura el respeto por los demás. (Varela, 1910, p. 114).

Para el reformador, la posibilidad que tenía un niño (tal vez, por qué no, un adulto) de hacerse respetar y de sostener los principios morales transmitidos en la escuela, descansaba, en definitiva, en poseer el valor y la constitución física adecuados para poder pelear por ellos. Ambas cosas van juntas. Tan juntas que –como en los héroes y heroínas de los cuentos infantiles– la inteligencia y la bondad no pueden imaginarse encarnados en un cuerpo defectuoso:

Pero, aún sin esto, nadie desconoce la influencia que ejerce nuestra trama física sobre nuestra parte intelectual y moral, por más que se discuta la mayor o menor extensión de esa influencia. Rara vez la elevación de las ideas, la robustez de pensamientos, la bondad, la dulzura, la nobleza, se albergan en cuerpos débiles y enfermizos. (Varela, 1910, p. 114).

Como vemos, por lo menos mientras se inscribe en el ámbito escolar, también el desarrollo intelectual está ligado al perfeccionamiento físico. Por razones que muy probablemente ningún profesor de la asignatura suscriba hoy, hace ya más de cien años Varela fundamentaba que la Educación Física podía consistir también –como ahora se sos-

tiene— en “educación a través de quehaceres físicos”. La ejercitación corporal favorece asimismo al intelecto; los hábitos del cuerpo y la exactitud de los movimientos se transfieren a los hábitos de la mente y a la exactitud del razonamiento:

Parece innecesario demostrar que una serie bien arreglada de movimientos libres, practicada con persistencia, no sólo será útil porque dé un desarrollo propio a los poderes físicos, sino que será igualmente eficaz para desarrollar la actividad mental, dándole hábitos de orden y exactitud en las operaciones mentales. (Mason, S. W., *Physical Exercise in Schools*, citado por Varela, 1910, p. 187.)

La educación física también era bien vista fuera de los ambientes escolares en el siglo pasado, aunque cumpliendo una función algo distinta y que ya hemos analizado: la de control social de los jóvenes, y por qué no, también de los adultos. Sin embargo, en ese entonces la función de control social adquiría un carácter más directo e inmediato que el diagnosticado por David Matza para los jóvenes estadounidenses de un siglo después. No se trata todavía, como sí ocurrió más tarde, de que los jóvenes deportistas adoptaran voluntariamente —por las necesidades del entrenamiento— pautas restrictivas de comportamiento muy valoradas por los adultos. El mecanismo era mucho menos sofisticado y por cierto más mecánico: se procuraba que, exhausto por tanto hacer ejercicios físicos, el “pobre muchacho” no tuviera ni tiempo ni ganas de pensar en “cosas feas”. La masturbación, verdadero demonio que parecía tentar continuamente a los jóvenes (y que por lo visto, sí lograba ocupar la mente de los adultos) solo podía ser combatida de manera eficaz con el concurso de una vigorosa ejercitación física. Así lo relata José Pedro Barrán:

Y por sobre todas las cosas, hacer a los jóvenes practicar deportes poco antes de la hora de dormir, que era también la hora frecuente de la infracción. Un médico francés lo justificaba así en un libro que conoció 172 ediciones entre 1848 y 1888: “los ejercicios

gimnásticos llevados hasta el cansancio tienen por objeto llevar al sistema óseo y muscular, el exceso de vitalidad fijada en los órganos genitales; deben ser practicados dos veces por día y particularmente de noche. El masturbador, fatigado por estos excesos, apenas acostado, se duerme naturalmente sin librarse a su vicio”. (Barrán, 1991, p. 193).

La modernización social y la consecuente organización racional del trabajo también planteaban exigencias de control, y por lo tanto de sistematización e institucionalización del tiempo libre y de las actividades ligadas al ocio, pero esta vez en relación con la población adulta. En la medida en que se institucionalizan –en la jerga sociológica, cristalizan en normas destinadas a cumplir una función social–, las actividades físicas y deportivas se normalizan y *normalizan* a quienes las practican. Recordemos además que como lo *normal* es, en alguna medida, lo socialmente deseable, el ejercicio físico normalizado e inscrito en instituciones contribuye a ubicar al individuo en la matriz social y termina por *integrarlo normativamente* a la trama social, inclusive en sus horas de ocio. Recurramos de nuevo a Barrán:

Los médicos y moralistas, por fin, aconsejaron el ejercicio físico tanto a fin de preservar la salud del cuerpo como, lo hemos observado, para mantener la del alma y alejarse, los adolescentes de la masturbación, y los adultos, como decía Pedro Manini Ríos, de “los garitos, casinos y plazas de toros” que la modernidad debía suplantar con “canchas de *football* y clubs de remeros” (Barrán, 1991, p. 239).

También en el Uruguay, entonces, la educación física apareció recurrentemente instrumentalizada. Era, ante todo –como se vio en los textos– un medio idóneo, a veces aconsejable, a veces necesario e incluso imprescindible, para lograr otros fines o valores más estimados. Se la vinculó, además, con todo tipo de cosas: obviamente, con la salud física, pero también con la capacidad para la pelea, con la for-

mación moral, con el disciplinamiento de la voluntad, con la evitación de la masturbación y con el desarrollo de facultades intelectuales y el mejoramiento de otros aprendizajes. La educación física parecía tener la indudable ventaja de relacionarse al mismo tiempo con los terrenos más diversos.

Hoy esa convicción no se ha perdido. Como tampoco se ha perdido la idea a la que suele ir unida: la educación física es, ante todo, un medio. Siempre *sirve para...* “Tenemos la suerte de que nuestra actividad sea nucleadora de las distintas asignaturas que se pueden dictar en los ciclos escolar y liceal y que por esa condición sirva para afirmar conocimientos de geografía, matemáticas, etcétera” (Ley del Deporte, 19879).

Es a la vez interesante y paradójico que el relacionamiento con variadas disciplinas, que a juicio de los defensores de la educación física constituye muchas veces su justificación y debería ser motivo para su jerarquización, termina por desacreditarla como un fin valioso y deseable en sí mismo. La importancia de la educación física parece radicar sobre todo en su instrumentalidad. ¿Por qué ha de impulsarse el desarrollo de la Educación Física o justificarse su presencia en un currículo sobre la base de que “afirma conocimientos” de Matemática o Geografía? Si de veras las tres disciplinas están relacionadas –como tal vez lo estén– y si a juicio de sus voceros las tres estuvieran simbólicamente equiparadas en valoración social, ¿no deberíamos esperar que el impulso o la existencia de Matemática o Geografía como asignaturas también buscara legitimación en que “afirman conocimientos” de Educación Física? ¿Ocurre eso en realidad?

Quizá los profesores de Matemática nunca hayan necesitado legitimar su asignatura, y los de Geografía no lo necesiten ya.¹ Tampoco es probable que, a la hora de intentar una fundamentación, terminen

¹ Un interesante estudio sobre el surgimiento y la promoción de la Geografía como asignatura escolar se encuentra en Goodson y Dowbiggin, 1993.

poniendo su materia al servicio de alguna otra o de un tipo distinto de aprendizaje. Sin embargo, este parece ser el caso de la Educación Física, que no termina de verse a sí misma como una asignatura que tiene un tipo de aprendizaje único, diferente de cualquier otro, valioso en sí mismo, y que no requiere más fines que los suyos propios.

Si la educación física es un instrumento, un *medio-idóneo-para*, los fines a los que ha de servir serán no solo muchos, sino muy valiosos. Instrumentalización y sobrecarga funcional van juntas.

Un caso tal vez extremo de este sobredimensionamiento funcional se puede encontrar en un proyecto de plan de estudios del ISEF del año 1988. Se trata, claro está, de un documento que fue fruto de un momento histórico-político muy particular y que sin duda tuvo entre sus varios objetivos el de afirmar –luego de largos y oscuros años– una concepción del mundo, de la sociedad y de la propia educación distinta a la vigente durante la dictadura. Sobre todo, cuando esa voluntad de afirmación provenía de miembros de una profesión que –una vez más durante el período autoritario– había sido expresa y sistemáticamente instrumentalizada con fines normalizadores y de control. Lo que ahora nos interesa es someterlo al examen de los lectores como forma de ilustrar los fenómenos que venimos analizando; además, porque hasta cierto punto, la propia necesidad de pronunciamiento social en un plan de estudios puede ser vista como parte del fenómeno mismo. En definitiva, las más ambiciosas y elevadas aspiraciones que cualquiera puede abrigar, los logros más valiosos, se encuentran en este proyecto bajo la forma de finalidades a las que ha de servir la educación física, y los profesores como sus agentes. Nos permitimos, aún a riesgo de fatigar con una cita demasiado extensa, transcribir algunos de sus fragmentos más significativos.

El ISEF buscará a través de la formación de recursos humanos en el área de la E. F. la Recreación y el Deporte, **favorecer la integración de las distintas fuerzas laborales a la sociedad, y que**

junto a otras, cada una desde su rol, puedan ser agentes de cambio de ésta, apuntando a la construcción de una sociedad más justa y solidaria. Una concepción del Hombre profundamente humanista y siempre en crecimiento, habrá de orientar permanentemente los procesos de formación, al igual que **un modelo de sociedad comprometida con los derechos humanos y dinamizada por la participación de sus miembros.** (Proyecto de Plan de Estudios del ISEF (1988, p. 3). Los destacados son nuestros.).
Del Profesor de Educación Física.

El egresado estará en condiciones de:

- **Conocer y comprender las distintas realidades culturales sociales y políticas que caracterizan al mundo contemporáneo.**
- **Defender los valores de la naturaleza y su preservación constante.**
- Analizar, confrontar y modificar su realidad profesional de forma creativa y responsable en una praxis permanente.
- Promover las relaciones humanas, la comunicación y solidaridad, haciendo de los grupos un verdadero ámbito educativo.
- Mantener una disposición de formación permanente.
- Desarrollar su labor basada en una sólida ética profesional y una clara conciencia de su rol.
- Mantener un interés permanente en el desarrollo bio-psico-social del educando.
- Conocer los métodos de investigación que lo habiliten para abordar científicamente el proceso educativo con disposición al logro de nuevos conocimientos en el área.
- Realizar un diagnóstico situacional con el fin de planificar y organizar actividades de educación física en las diferentes fajas etarias.

- Orientar procesos de Enseñanza-Aprendizaje a partir de sólidos conocimientos técnicos-metodológicos.
- Seleccionar, implementar e interpretar las diferentes técnicas de evaluación del proceso de Enseñanza-Aprendizaje.
- Demostrar determinadas habilidades motrices a partir de una condición física eficiente. (Proyecto de Plan de Estudios del ISEF (1988, p. 3-4)

Los fragmentos hablan por sí solos; sin embargo, no queremos dejar de destacar lo siguiente: *solo en el último ítem* –el duodécimo según el orden en que se enumeran– *se menciona el objetivo a primera vista obvio de un curso de formación de profesores de Educación Física: el acondicionamiento físico*. Pero obsérvese algo más. El hecho de poder lograr “una condición física eficiente” –algo por cierto trabajoso, nada fácil ni accesible a cualquiera– tampoco parecía constituir una finalidad a perseguir por sí misma. Ni siquiera por el ISEF, ni siquiera en último lugar. Era la base, el requisito *para* poder “demostrar” habilidades motrices ante otros, o sea, *para* enseñar.

Las dificultades de la profesionalización

El mecanismo de sobrecargar a la educación física y a la enseñanza del deporte con funciones tan variadas, muchas de las cuales eran originalmente desempeñadas por otras instituciones sociales, ha redundado de forma negativa en la profesionalización de este tipo de actividades. Cuantas más funciones reivindica para sí una actividad, tanto más difusos se vuelven los contornos de su acción profesional, más confusos los criterios de evaluación de su práctica y más difícil se torna, para quienes la practican, evitar la ansiedad y la frustración que provocan expectativas y obligaciones crecientes e indeterminadas.

Precisemos un poco el alcance del término profesionalización: ¿qué hace que una actividad pueda ser calificada como «profesional»?; ¿qué es lo que parece fallar en el caso de la educación física? En pri-

mer lugar, toda profesión está basada en el dominio de un campo de conocimientos muy definido que sirve de núcleo a la profesión y que requiere una alta capacidad y cierta práctica. Carr y Wilson señalan que “el principal signo distintivo de las profesiones [es] la aplicación de una técnica intelectual en la tarea cotidiana, aplicación que se adquiere como resultado de una práctica especializada y prolongada en el tiempo” (Citado en Musgrave, 1972, p. 274).

El campo de conocimientos sobre el que se asienta una profesión no debe ser demasiado estrecho. Si lo fuera, cualquier persona podría dominarlo por completo, la necesidad de recurrir al profesional desaparecería, y con ella también desaparecería la actividad como profesión. Pero sobre todo, tampoco debe ser demasiado amplio:

... un sujeto que se dedique al tipo de actividades que normalmente reciben el calificativo de profesión debe dominar un campo de conocimientos muy definidos, buena parte del cual será peculiar de **una sola profesión**. Toda profesión tiene una **“base óptima de conocimientos”**. (Musgrave, 1972, p. 271. Los destacados son nuestros).

En nuestro caso, como consecuencia de la multiplicación desmesurada de funciones, se ha incrementado también el conjunto de conocimientos científicos y técnicos pertenecientes a las más diversas disciplinas, de habilidades y destrezas que el profesional de la educación física debería dominar para pretender cumplir satisfactoriamente con las expectativas institucionalizadas depositadas en él. Es muy difícil que un currículo pueda abarcar tal cantidad de conocimientos ni satisfacer requerimientos tan elevados de calificación como los que parecen sugerir los objetivos de la educación física. Como además, los actores vinculados a estas actividades parecen compartir las ideas prevalentes sobre la superioridad relativa de los fines éticos, psicológicos e intelectuales sobre las corporales, terminan negando a estos últimos como su núcleo central de interés y conocimiento, el que permanece así indeterminado.

En consecuencia, también se ve afectado otro de los requisitos de la actividad específicamente profesional: la posibilidad de controlar el ingreso a la profesión. En parte debido a la falta de reglamentación del título y en parte a la problemática determinación del núcleo específico de la actividad, el control del ingreso a la práctica profesional como profesor de educación física se vuelve difícil, cuando no imposible. Esto incluso agravado por el hecho de que no existen en el país asociaciones profesionales que puedan ejercer directamente dicho control, o emplear mecanismos de presión efectivos para evitar el ejercicio profesional por parte de legos. De hecho, sabemos que aún hoy no es posible garantizar a los usuarios de academias y clubes deportivos que todos los que ejercen como docentes de educación física lo sean en realidad, o puedan cumplir la tarea con idoneidad.

La verdad sea dicha: los usuarios tampoco parecen perder el sueño por eso. Utilizan los servicios y las instalaciones sin mayores inquietudes sobre la calificación técnica de quienes –en el mejor de los casos– los asisten. Probablemente buscan hacer un poco de ejercicio, relajarse o divertirse un rato, adelgazar o tonificar sus músculos. Saben poco o nada sobre las demás finalidades y funciones que los profesores de educación física reivindican para su actividad; tal vez ni siquiera se preocupen por saberlas, porque su interés es bien puntual. No nos importa aquí analizar las causas profundas de estas actitudes ni sus consecuencias para los usuarios; lo que sí importa es el fenómeno como manifestación, como constatación de que, al menos para una parte de los usuarios de este tipo de servicios, la actividad del profesor de educación física no es reconocida como profesión. Aunque ante problemas de salud solo acudan a un médico, aunque pongan su boca únicamente en manos de un odontólogo o consulten problemas legales exclusivamente con un abogado, no se inquietan por conocer las calificaciones profesionales de quien los atiende en un gimnasio.

Y esto toca justo otro punto inherente a todo proceso de profesionalización: *una profesión debe gozar de consenso por parte del*

público (Musgrave, 1972, p. 271). Para que pueda hablarse en forma estricta de profesión, debe existir en la gente el convencimiento de que, sobre un campo de conocimientos determinado, solo hay una clase de expertos a quienes consultar; y que se los consulta precisamente porque las demás personas ignoran ese campo de saber. Es esta convicción la que genera la confianza que los clientes, pacientes o alumnos depositan en la opinión o en el consejo profesional. En nuestro caso, en cambio, el consejo puede venir de cualquiera. A veces de nadie, y basta con tener unas cuantas revistas especializadas y los aparatos adecuados en casa.

Si el reconocimiento público de la profesión es deficiente, y permanece difuso el campo de los saberes específicos, la legitimación de la práctica profesional en educación física solo puede anclarse en las acreditaciones formales. Quien tiene el título encuentra, si bien no siempre más recompensas sociales, sí al menos una mayor legitimidad en el ejercicio de la actividad. El único control del acceso posible queda así limitado a mecanismos credencialistas, que ni siquiera pueden cumplir adecuadamente su función al no estar respaldados en reglamentaciones que impidan el ejercicio profesional a quienes carecen de la credencial.

Formación, selección y evaluación de los profesores de educación física en el Uruguay

A continuación nos proponemos mostrar algunas de las formas concretas que asumen en este país las dificultades que enfrentan la educación física y el deporte en cuanto a la delimitación de sus funciones y en su profesionalización. La historia de los cursos de formación de profesores y el perfil predominantemente docente que desde el principio se le dio a la actividad, así como las modalidades y limitaciones de la inserción laboral, de su reclutamiento y evaluación, son algunos de los factores y resultantes que, a nuestro juicio, merecen una atención especial.

Los primeros cursos de formación de profesores de educación física: el anclaje en el trabajo y en la vocación docente

La institucionalización formal de la enseñanza del deporte y la Educación Física² estuvo dada por la inauguración –en el mes de mayo de 1939 y dentro de la esfera de la Comisión Nacional de Educación Física– de los primeros cursos “para la preparación de Profesores de Educación Física”, con una duración de tres años curriculares. Previamente, entre los años 1923 y 1936, se habían dictado ya cursos para Maestros de Plazas de Deportes, pero mucho más breves; su duración máxima llegó a los nueve meses. Pero la idea de crear estos cursos puede remontarse todavía más atrás, a 1912, cuando la recientemente creada Comisión Nacional de Educación Física aprueba un proyecto que prevé para un futuro indeterminado, la instalación del Instituto del Magisterio para la Educación Física.

Este pequeño ejercicio histórico tiene la utilidad de poner de relieve dos rasgos importantes de este proceso de institucionalización: por un lado, la progresiva prolongación y especificación de los estudios con vistas a la formación de profesionales especializados para un área de actividad laboral concreta; por otro, una definición de la formación en educación física como una preparación cuyos fines fueron, desde el principio, exclusivamente docentes. Ambos factores tienen importantes consecuencias en el surgimiento y desarrollo de la educación física como profesión.

En primer término, parece bastante claro que desde el principio, la creación de los cursos tuvo entre sus supuestos que se daría respuesta más o menos inmediata a las necesidades de inserción laboral de los noveles especialistas. Prueba de ello son, por ejemplo, los argumentos esgrimidos por los responsables de la Dirección Técnica de la Comisión Nacional de Educación Física en 1921, en contra de la creación

² Una reseña breve pero detallada del proceso de creación del ISEF puede encontrarse en Gomensoro, A. (1994, p. 13 y ss.).

de un “Instituto Especial para la preparación de Maestros de Educación Física”, los cuales al parecer fueron tan convincentes que lograron postergar el proyecto durante 18 años. El informe decía:

... en primer término, sabemos que, siendo nuestro país de población limitada, muy pronto podrá prepararse el número suficiente de maestros y maestras que sea necesario para desarrollar un plan completo de Educación Física en toda la nación. [Como conclusión proponía] establecer un Curso Teórico-Práctico de estudios que a la vez fuera lo más completo y corto posible. El servirá para preparar el personal enseñante necesario para todo el país. Gómensoro, A. (1994, p. 13-14).

Detrás de la discusión sobre la conveniencia de crear una carrera especializada de “Maestros” de educación física de varios años de duración, o por el contrario, impartir cursos breves cuya oportunidad y periodicidad solo estuviera determinada por las necesidades del momento, es posible descubrir –subyacente– el supuesto que ya adelantamos. Sin que aparezca escrito en forma expresa, se percibe no obstante la idea de que alguien –la Comisión Nacional de Educación Física, el Estado, la escuela pública, o quien sea– iba a ser prescriptivamente empleador de los maestros o profesores formados en aquellos cursos. El temor de que la escasa población del país no requiriera de una formación curricular continuada que justificara la creación de un Instituto y de una carrera de tres años de duración, expresaba al mismo tiempo el temor de que no fuera posible absorber en la función docente al elevado número de profesores egresados que supuestamente se produciría.

La formación sistemática en educación física no fue pensada en realidad como una profesión liberal. Miradas de manera muy superficial, las profesiones liberales tienen un rasgo bien característico: en principio son escogidas y cursadas según las posibilidades, gustos, expectativas y oportunidades laborales y económicas que sus aspirantes

esperan tener. Pero estos se hacen cargo simultáneamente del riesgo de fracasar: de que nadie los emplee, de no conseguir clientes, y por cierto, saben que no tienen un destino laboral prefijado. En el Uruguay, las carreras de ese tipo no suelen planificarse sobre la base del número real o proyectado de plazas que la sociedad, el Estado o un organismo concreto puede ofrecer. Los servicios universitarios son brindados, en definitiva, con independencia de la suerte final del usufructuario.

No nos interesa aquí plantear hasta qué punto este sistema es o no deseable o conveniente. Sí nos importa, en cambio, mostrar la diferencia entre dos modalidades que bien pueden considerarse como extremos o polos de un continuo: una que piensa en dar al estudiante lo que desea, pero que se desinteresa de su destino como egresado, y otra que solo tiene en cuenta la posibilidad de que exista un estudiante en la medida en que este pueda tener un destino laboral seguro como egresado. Más bien a esta última modalidad quiso responder –por lo menos al principio– la carrera del profesor de educación física.³

Lo cierto es que los estudios de educación física nacieron ligados al mundo del trabajo. No se trató (como podría haber sido el caso) de cursos destinados a satisfacer inquietudes o preferencias de tipo expresivo de los jóvenes uruguayos, una de cuyas vertientes u oportunidades de especialización fuera la docente. Tampoco fueron pensados principalmente como una de las vías para el desarrollo del conocimiento científico y de ámbitos académicos de investigación y discusión en el área de la educación física. Menos aún estuvieron dirigidos a dar respuesta a deseos de formación personal, a veces incluso alejados de

³ Decimos “más bien” porque en el Uruguay hay ejemplos muy claros de carreras terciarias en relación con cuyos egresados el Estado asume una especie de “compromiso de contratación”. Los casos más extremos tal vez sean la carrera militar -en sus diferentes ramas- y la policial. Pero también el magisterio y el profesorado han conocido distintas modalidades y grados de este compromiso: la provisión de cargos de docencia en escuelas o liceos públicos por aspiraciones o concursos abiertos o cerrados, la confección de listas de egresados a partir de las cuales se hacen contrataciones directas, etc.

destinos laborales inmediatos, como ocurre hoy frecuentemente con varias carreras universitarias.

En suma: los cursos del Instituto de Educación Física no pretendían brindar oportunidades de libre canalización de la expresividad de una población con disponibilidad creciente de tiempo libre. Pero tampoco se orientaban a la investigación científica y académica y –lo que es incluso más sorprendente teniendo en cuenta el papel simbólico de lo deportivo en nuestra cultura nacional– de ningún modo pretendían constituir un ámbito de fuerte impulso para el deporte de alto rendimiento con destino a la competición. Sí procuraban dar respuesta a intereses de carácter instrumental-racional mutuamente vinculados: por un lado, el interés de una rápida y casi segura inserción laboral de sus egresados; por otro, la ágil cobertura de las cada vez más numerosas plazas que se creaban como efecto de la expansión del sistema educativo y del creciente interés en el deporte.

Es aquí donde podemos empezar a intuir algunas de las dificultades y contradicciones internas de la profesión. La educación física así concebida tiene un pie en cada lado: uno en el mundo del trabajo, el cual en la medida en que se aleja de las posibilidades de la alta competencia y del posible estrellato, se convierte en el mundo de las calificaciones, de la disciplina escalafonaria, de la rutina y de la remuneración. El otro pie, del lado del tiempo libre, de la expresividad, del ocio y la recreación; por lo tanto, de un buen humor y una alegría que al menos deben ser dramatizados. Ambos mundos, como vimos, están regidos por distintas lógicas y sometidos a diferentes normas. En los siguientes capítulos podremos ver cada vez con más claridad –y para el caso del Uruguay– las antinomias implícitas en una actividad de carácter típicamente expresivo y asociada al ocio, que debe ser desarrollada de manera sistemática y disciplinada para que, transformada en calificación, permita obtener credenciales que se cotizan en el mercado de trabajo.

Hasta ahora dejamos de lado adrede un tercer factor, que vuelve todavía más problemático el equilibrio normativo interno de la pro-

fesión: *su carácter docente*. La orientación puramente docente de los primeros cursos de formación de profesores de educación física –que con el tiempo se profundizó aún más– contribuye a agregar un factor de distorsión adicional a la tensión entre los valores simbólicos asociados al ámbito laboral y al de la actividad física. Y es que, como vimos, lo docente se asocia siempre y ante todo a lo vocacional.

Esta vinculación que predomina en el nivel simbólico entre docencia y vocación no parece compatibilizar bien ni con los valores prevalentes en el mundo del trabajo, ni con los del ocio. El fuerte énfasis en la satisfacción intrínseca de la tarea que se atribuye a la actividad docente, hace percibir como disonantes las aspiraciones de retribuciones económicas acordes con el nivel de las calificaciones y contribuye a la devaluación de las credenciales en el mercado de trabajo. Por otra parte, carga de connotaciones éticas a un tipo de actividad caracterizado por la distensión, la preocupación por sí mismo y la falta de compromiso. Por último, introduce un elemento inédito en la actividad física y el deporte: la asimetría en la interacción, esto es, la diferencia de poder entre los participantes que es característica de toda labor docente.

En resumen: mientras que la esfera pública de la actividad profesional está dominada por la racionalidad instrumental, la disciplina y el intercambio de bienes y servicios económicos, y la de la actividad física está asociada a necesidades expresivas vinculadas al disfrute y la diversión, la vertiente docente agrega –con sus connotaciones vocacionales y de entrega– una tercera lógica generadora de tensiones adicionales en el desempeño del rol: la lógica de la racionalidad valorativa.

Las tensiones en acción: los profesores de educación física ante los ojos de sus empleadores y evaluadores

La tensión entre este conjunto de antinomias tiene una manifestación concreta en el juicio que suele recibir el profesor de educación física de sus evaluadores y reclutadores. En el año 1990 realizamos

una investigación (Marrero, 1990a, p. 36 y ss.) cuyo propósito era, justamente, obtener algunas pistas que permitieran delinear las principales expectativas que tenían los empleadores y evaluadores de los profesores de educación física con respecto a su desempeño. Utilizando un abordaje metodológico cualitativo, se realizaron entrevistas en profundidad a jefes, encargados de personal y propietarios de clubes deportivos y academias de distinta dimensión, perfil y trayectoria. También se entrevistó a inspectores de Educación Física de organismos de la enseñanza pública. No transcribiré aquí todas las conclusiones de ese estudio, pero sí me interesa recoger algunos elementos particularmente llamativos que, como se verá, son bien ilustrativos de lo problemático que les resulta a estos docentes su anclaje en el mundo del trabajo.

1. En primer término, es muy significativo que los entrevistados (recordemos que se trataba justamente de reclutadores y evaluadores) *casi nunca mencionaban las calificaciones técnicas o pedagógicas de los profesores como un elemento relevante de su evaluación*. Ninguno de los entrevistados mencionó espontáneamente este elemento como determinante, ni a la hora del reclutamiento ni de la evaluación y, por consiguiente, fue necesario interrogarlos de manera expresa sobre el punto. Las respuestas no fueron muy variadas. En los casos más favorables, el que la formación técnico-pedagógica fuera adecuada (o no) no constituía un problema ni un dato de significación para el entrevistado; era algo que –en el mejor de los casos– quedaba supuesto sin cuestionamiento, por el solo hecho de que los profesores fueran efectivamente egresados de los cursos del ISEF. En los demás, prevaleció una evaluación genérica adversa sobre el nivel técnico de los profesores, en especial de los pertenecientes a las generaciones más recientes.

Tal vez convenga aquí aclarar, una vez más, que no se trata de discutir la adecuación de tales juicios con los desempeños que en la práctica demuestran los docentes; solo nos interesa subrayar cuál es

la perspectiva de los propios entrevistados sobre la cuestión. Y desde esta perspectiva la valoración resulta, en efecto, adversa. Tan adversa, que algunos de los consultados se sienten obligados a recurrir a argumentos verdaderamente curiosos para fundamentarla. Algunos invocan un elemento clave (sobre el que volveremos luego) pero que a nuestro juicio no puede ser visto como constitutivo o equivalente a los aspectos estrictamente técnicos de cualquier desempeño profesional: la falta de vocación. Desde estas visiones se sostiene que, como consecuencia del actual auge de la actividad física, se habría generado un déficit crónico de docentes, que favorecería el ingreso a la profesión de personas *poco vocacionales, solo interesadas* (¡como si ello fuera poco!) *en obtener una salida laboral atractiva y rentable*. Hay también argumentos circulares: el nivel técnico es bajo porque en el Uruguay no hay estudios de posgrado; estos a su vez no pueden cursarse en el exterior por la desvalorización que ha sufrido el título del ISEF por causa del bajo nivel técnico. Otros entrevistados incluso llegan a justificar la pobre valoración que les merecen las calificaciones técnicas de los profesores sobre la base de la *masificación de los cursos del ISEF*, cuando es bien sabido que el ingreso al Instituto está sometido a cupos y a cuotas por sexo, de modo que no pueden ingresar más que 50 estudiantes por generación.

No todos los aspectos de estas opiniones merecen ser desatendidos. La falta de posgrados en el país y las dificultades de cursarlos en el extranjero, así como algunos elementos concretos señalados como deficitarios en el plan de estudios vigente en ese entonces –como el acortamiento de la carrera de cuatro a tres años– son factores de peso que en los hechos efectivamente pueden forzar a la baja la calidad de la capacitación técnica de los docentes del área. Sin embargo, nos interesa reiterar el escaso peso que estos aspectos tenían en el discurso de los consultados, y cómo cuando se los mencionaba a requerimiento expreso, eran claramente menospreciados frente a otros que aparecían como prioritarios. A modo de ejemplo, uno de nuestros entrevistados

afirma que el profesor más “técnico (...) da una clase muy fría”. Otro dice textualmente: “La actitud es fundamental, aunque de pronto, técnicamente, esté enseñando una burrada”.

Desacreditadas de este modo las calificaciones técnicas, terminan por perder funcionalidad los cursos de especialización, profundización y actualización que muchos docentes aún se preocupan por seguir. Es difícil que los nuevos conocimientos adquiridos o el mejoramiento técnico consecuente sean tomados en cuenta a la hora del reclutamiento o de la evaluación en sus lugares de trabajo. En los hechos, el único vínculo entre la capacitación del docente y su entrada al mundo del trabajo parece consistir en la acreditación de haber finalizado con éxito los cursos en el ISEF. El credencialismo asume aquí su carácter más típico: la credencial se independiza y se vacía de las calificaciones que acredita, y franquea el acceso a una esfera ocupacional concreta a los pocos que la obtienen, mientras que pretende cerrar el paso a todos aquellos que aún no la hayan conseguido.⁴

Pero en este caso, esa pretensión no puede sino fracasar. El férreo control del ingreso a la profesión a través de un rígido sistema de cupos en el ISEF –solo pueden ingresar 50 estudiantes por año, 25 de cada sexo, seleccionados por su rendimiento en pruebas físicas– contribuye a mantener estable la cantidad de docentes en ejercicio. El número relativamente constante de profesores vuelve rígida la oferta del personal acreditado y no permite una adecuación fluida a las demandas crecientes del mercado. Así se genera un déficit permanente de profesores que, en teoría, debería contribuir a elevar la cotización de las credenciales educativas; esto es, el salario que los docentes podrían exigir por su trabajo. Pero como, por otra parte, el título de profesor no está reglamentado –no es obligatorio llenar los cupos vacantes con docentes acreditados– esas necesidades crecientes son muchas veces satisfechas con personas que carecen de dicha

⁴ Según Collins (1989), en particular caps. 6 y 7.

credencial: con frecuencia estudiantes, e incluso simples aficionados a la actividad física o deportiva. El carácter restrictivo del ingreso no culmina, entonces, en una jerarquización de la credencial misma; esta, como consecuencia, en vez de valorizarse, se devalúa.

2. Una vez menospreciados los aspectos técnicos de la profesión y desvalorizada la solvencia técnica de sus miembros, la pregunta surge sola. En definitiva, ¿sobre qué bases se evalúa a estos docentes? Según surgió de las entrevistas, *los profesores de educación física son principalmente evaluados por sus cualidades personales.*

En una primera instancia, sobre todo a la hora de la selección y el reclutamiento de un nuevo docente, importan ciertos hábitos y actitudes positivas hacia el trabajo, tales como la puntualidad, la asiduidad, la responsabilidad y la dedicación a la tarea. Estos elementos son evaluados durante los primeros contactos que la institución establece con el postulante –por lo general, para la realización de suplencias– y determinan en definitiva el éxito o el fracaso en la consecución del empleo. Siempre, en el caso de que sea egresado de ISEF, con relativa independencia de su nivel de calificación técnica. Aquellos son (es importante decirlo) los primeros elementos que se encargan de resaltar los entrevistados como factores claves para su selección, aunque no es del todo seguro que tengan alguna incidencia en la posibilidad de permanencia ulterior dentro de la institución. En su mayoría, los entrevistados dicen –casi resignados– que “los Profesores de Educación Física faltan mucho y no avisan”, lo cual, sin embargo, no parece tener consecuencias en el futuro laboral de los mismos.

Pero cumplidos esos requisitos, que todo empleador en cualquier área de actividad puede legítimamente esperar de aquel a quien emplea, pasan a primer plano otro tipo de expectativas de naturaleza totalmente distinta: el profesor debe ser carismático, debe tener una personalidad atractiva, un humor estable, una afectividad a flor de piel y un comportamiento expansivo. Los profesores de educación física

deben ser –a los ojos de sus evaluadores–carismáticos por naturaleza; algo así como un soplo de alegre ruptura y excepcionalidad en la vida de socios y estudiantes abrumados por la rutinización y el tedio.

No exageramos nada. Véanse, por ejemplo, algunas frases de los entrevistados: “la relación debe ser de afecto”; “debe estar interesado en la gente”; “no buscamos un profesor de Educación Física convencional, sino una persona con determinadas condiciones naturales como para ser líder de los jóvenes”; alguien habla de una “aureola que se forma alrededor” del profesor de educación física. Uno de los propietarios de una institución deportiva comentaba de esta manera el proceso por el cual habían comenzado a dar importancia a estos criterios:

“Es un proceso interesante; hemos ido cambiando nuestro concepto. En un principio nos importaba mucho la técnica, la experiencia; en este momento... la parte técnica sí, tienen que cubrirla... pero **nos importa mucho más sus ganas, su entusiasmo, su cara de sonrisa** o su cara absolutamente pesimista. (...) Hemos cambiado radicalmente, y hemos encontrado que la propia gente prefiere al profesor auténtico que al técnico. Por auténtico quiero decir el profesor que está interesado por la gente, que se ubica, **que le da un beso a todo el mundo**”.⁵

Otro informante nos explicaba que la buena imagen que suelen generar los profesores de educación física se debe, justamente, a que la gente suele asociar su actividad con la alegría y la diversión:

[El profesor de Educación Física] “siempre fue bien visto en lo que refiere a su contacto con el deporte, con una actividad más bien alegre, de imagen juvenil y una profesión que desde afuera es envidiada como divertida... ¡eso no es trabajo!”

⁵ Como en toda transcripción de un discurso, sobre todo de carácter coloquial, los destacados y demás signos de puntuación son obviamente nuestros.

“¡Eso no es trabajo!”. La sola frase lo dice todo. Precisamente aquí radica el núcleo más problemático de la profesionalización de la enseñanza de la educación física. Le guste o no, el profesor siempre es enjuiciado de manera más favorable cuanto más frecuentemente recurra –en su práctica profesional y en su relación con empleadores y socios o estudiantes– a la expresión de la alegría, la simpatía, la diversión y el buen humor. Y también, cuanto más logre diferenciar su práctica de lo técnico y lo laboral. Sin embargo, tal como aparecen formuladas, estas supuestas “cualidades” vinculadas al buen humor constituyen más bien estados de ánimo que no pueden ser vistos como invariables, sino como naturalmente fluctuantes. Pensemos estos requerimientos desde otro punto de vista: si solo nos atuviéramos a la libre y espontánea expresión del humor y la afectividad de los miembros de una profesión cualquiera, ¿con qué frecuencia sería razonable esperar en cada uno de ellos “alegría”, “buen humor”, “cara de sonrisa”, “entusiasmo”, o más aún, ganas de “dar un beso a todo el mundo”?

Dado el carácter inestable del estado de ánimo, que la exhibición de uno determinado se convierta en un elemento de evaluación del cumplimiento del rol termina por exigir, por parte de los profesores, un trabajo continuo para la construcción de una “fachada” acorde (Goffman, 1971, p. 33 y ss.). El permanente trabajo facial y gestual, el perpetuo control sobre la propia expresividad a fin de adecuarla a las expectativas de distensión, alegría y hasta espontaneidad, pueden convertirse en sí mismos en una tarea extenuante, que se suma en este caso a los usuales requisitos de dramatización de otros roles profesionales menos requeridos de carisma y excepcionalidad. Una tarea más trabajosa, en suma, de la que demandan otras profesiones que sí son vistas como “trabajo”.

La evaluación de la calidad pedagógica de la práctica docente queda teñida también por estos elementos. Si atendemos a lo discursivo, dicha práctica permanece asociada sin más a lo puramente afectivo, dimensión que, si bien es importante como favorecedora del aprendi-

zaje, adquiere aquí una centralidad fuera de lo común. Los reclutadores y evaluadores piensan lo pedagógico casi como sinónimo de la capacidad para provocar simpatía e identificaciones afectivas positivas por parte de los alumnos. El manejo adecuado de técnicas de didáctica del deporte y de la educación física nunca es mencionado, ni siquiera cuando la acción pedagógica está dirigida a adultos o a la preparación de planteles para la competición.

Este énfasis inusual en la importancia de elementos carismáticos adquiere una nueva funcionalidad –diferente a la de una simple facilitación del aprendizaje– cuando se examina el discurso del evaluador en relación con las demandas que los asociados dirigen a las instituciones deportivas. Según algunos entrevistados, cuanto más se adecue el perfil del profesor a estas exigencias así definidas para el rol, más probabilidades hay de satisfacer la demanda de los asociados, y como consecuencia, mayor probabilidad de retenerlos. Esta concepción “empresarial” era claramente visible a través de algunas expresiones de los entrevistados:

“hay que vender imagen”;

“lo que el socio quiere es...”;

“el que paga es el socio”;

[interesa] “mantener una permanencia de la masa social, ya que eso reeditúa desde el punto de vista comercial, cuanto mayor número de socios, más le conviene a la institución”;

“La gente que viene acá paga, esto no es obligatorio, ni es un servicio. Si no se atiende bien, el socio se va”.

Pero el socio difícilmente puede evaluar la calidad técnica del docente. Su valoración de la clase –como destacan los propios entrevistados– está muy teñida por la afinidad y la simpatía que sienten hacia su profesor. Las cualidades carismáticas del docente vuelven así al primer plano: cumplen la función nada secundaria de retener al socio o al alumno dentro de una institución que depende de ellos para su su-

pervivencia como empresa. Un profesor más carismático que técnico da, además, más ganancias. En el discurso del encargado de uno de tales institutos, esta línea de razonamiento es bien clara:

“... a la larga la gente quiere quedarse con ese profesor (*auténtico* o *carismático*) y no con el técnico que da una clase muy fría, y la gente cambia de un grupo de para otro. (...) Pero procuramos que en cada grupo haya una viabilidad económica... que el grupo se autofinancie, cosa que a veces los profesores no comprenden; (...) nosotros trabajamos con criterio económico”.

Solo cuando la actividad física se convierte en obligatoria y se inscribe en estructuras formales, más bien rígidas y rutinizadas, en las cuales se vuelven dificultosas la espontaneidad y expresividad libre (o innecesaria su dramatización), los profesores se despojan –natural o forzadamente– de sus “aureolas” y cumplen como mejor pueden su tarea docente. Es el caso, por ejemplo, de los liceos públicos.

Aquí, cualquier profesor de Educación Física tendrá dificultades para dramatizar con éxito un rol que ha venido siendo definido sobre todo por su extracotidianidad. El “escenario” (Goffman, 1971) ya no lo ayuda; no es más un gimnasio bien acondicionado, de pisos relucientes y espejos en las paredes. En pleno invierno y en una cancha al aire libre, un patio del liceo o una plaza sin duchas, la alegría y el buen humor son difíciles de dramatizar. No hay tampoco un “trasfondo escénico”, un lugar privado donde el profesor pueda aislarse momentáneamente de su público estudiantil, relajarse y preparar su presentación. Llega junto con los estudiantes y se va con ellos, muchas veces igualmente transpirado. La “utilería” falta por completo o es defectuosa: faltan colchonetas, no hay pelotas, ni redes, ni música estereofónica. En todo caso, también falta el “criterio económico” de la institución, con lo cual la “venta de imagen” se vuelve innecesaria, y totalmente inútil el uso del magnetismo personal para atraer hacia el propio grupo a estudiantes que están de todos modos cautivos.

Como luego veremos, el profesor sabe que, en el fondo, es mucho más importante que tenga la libreta al día. A medida que se aleja de las prescripciones del rol, la actuación –condicionada por estas severas limitaciones– se vuelve más difícil. No queda otra salida que poner en juego, entonces, otros aspectos que rescatan y recomponen la imagen del docente ante sí mismo y ante los demás, a la vez que compensan y dan sentido a una práctica profesional pauperizada y rutinizada: el sacrificio, el espíritu de servicio y la abnegación.

Aun así, esto suele decepcionar a los destinatarios, en especial a los más jóvenes, que probablemente no vean en la abnegación del profesor una compensación suficiente a las incomodidades a que los obliga la actividad física liceal. En una investigación que realizamos (Marrero, 1993) surgió que de 516 estudiantes consultados que cursaban tercer año en liceos públicos de todo el país, solamente 44 mencionaron a la Educación Física entre sus tres materias preferidas, en comparación con 220 que señalaron Matemática y 218 que eligieron Historia. Tan solo 28 pidieron una mayor carga horaria de la asignatura.

3. Un tercer núcleo problemático de la evaluación del desempeño de los profesores de Educación Física es la tensión que se trasluce en el discurso de los entrevistados entre los aspectos de abnegación y entrega ya señalados, vinculados a lo vocacional, por un lado, y lo estrictamente laboral, por otro. Casi no hace falta mencionar que la más alta valoración se inclina aquí hacia el lado de la vocación. El profesor de Educación Física “debe brindarse”; “debe dar todo de sí”; “debe entregarse al pueblo”; “generar una mística de trabajo”. Esta forma casi religiosa de entender la vocación; la vocación como llamado y el ejercicio de la profesión como respuesta a ese llamado, es la única garantía de una tarea bien hecha, frente a la cual todo lo demás –incluidas las condiciones de la práctica profesional– pasa a un opaco segundo plano.

Que un profesor conciba su actividad como un medio de vida y se interese por las condiciones de trabajo, por su contratación o por su remuneración, es visto como contradictorio y opuesto a la vocación docente, y es prueba fehaciente de su déficit vocacional. Surge así un nuevo “estigma”: la falta de vocación, al parecer típica de las generaciones más jóvenes de profesores, frente a las cuales las figuras de los primeros egresados se erigen como ejemplo de abnegación y renunciamento. El argumento parece ser que un profesor verdaderamente vocacional debería desinteresarse de los aspectos laborales de su actividad aun cuando ella sea su único y legítimo medio de vida. Los mismos entrevistados que pedían simpatía y cuidado del cliente, dicen ahora:

“Creo que lo fundamental sería darle un concepto de profesor vocacional, tratar de inculcarle darse a la sociedad y a aquel que haya entrado por conveniencia sacarle de la cabeza eso de los pesos. (...) es todo interés, interés... salvo excepciones. Antes era al revés”.

“Los profesores están más politizados que vocacionales. Todo lo que hacen es protestar, criticar a la directiva y decir ‘queremos más’”.

“Los muchachos salen con una preparación inferior en preparación académica, pero también son más pragmáticos. Antes eran más soñadores...”.

“Hay que afinar la idea de que el profesor de Educación Física es un servidor público y no alguien que solo quiere hacer plata con la profesión”.

“Eso te da una situación de inseguridad laboral, pero se ve eclipsada por la motivación que genera el programa, a tal punto que podría decirte que se ha generado una cierta mística de trabajo; los docentes responden a la tarea más por la tarea en sí que en función de un horario, con una fuerte carga afectiva”.

“Antes había profesores vocacionales, pero ahora solo se preocupan de cuanto se les paga”.

Sin embargo, a los ojos de los entrevistados estas afirmaciones no parecen contradecirse con la opinión coincidente de que un profesor de Educación Física “para sacar un sueldo, tiene que correr todo el día de un lado para otro”. La contradicción interna de esta perspectiva que opone como elementos antitéticos a la concepción de la educación física como medio de vida por un lado, y a la vocación por otro, es bien manifiesta en el siguiente diálogo mantenido durante una de las entrevistas:

R: “Antes había también muchos más profesores vocacionales que ahora. Salvo algunas excepciones, ahora los muchachos se preocupan de cuánto se paga. Antes trabajábamos vocacionalmente, sin ganar un solo peso, y eso lo hacía la mayoría”.

P. “Sí, pero, ¿de qué vivían?”

R. “El problema económico no era entonces el que es ahora. Cuando yo trabajaba en XXX, me daba para comprar casa, vehículo y me sobraba tiempo, y entonces podía trabajar gratis...”.

La asociación que prevalece en el nivel simbólico entre vocación y renuncia laboral o económica tiene como contrapartida el par de conceptos que constituyen su opuesto: si una actividad es vista como medio de vida, no tiene por qué tener carácter vocacional. Los fragmentos que transcribiremos a continuación –todos pertenecientes a la misma entrevista– son muy ilustrativos de este fenómeno. Más aún porque introducen y ponen de relieve un aspecto que sin duda es clave, y que no hemos tratado hasta aquí: *la asimetría de las relaciones económicas y de poder entre empleadores y empleados*, cuando ambos son, además, miembros de la misma profesión: profesores de educación física. Únicamente del empleado se espera que postergue sus aspiraciones económicas y ponga en juego sus ganas, su sonrisa y su vocación. El empleador, también profesor, no solo legitima su tarea como medio de vida sino que además hace gala de su éxito económico. Pero en compensación, se ve obligado –en el mismo discurso– a desmitificar por completo su actividad.

P: “¿Cómo reclutan a los profesores?”

R: “Es un proceso interesante; hemos ido cambiando nuestro concepto. En un principio nos importaba mucho la técnica, la experiencia; en este momento... la parte técnica sí, tienen que cubrirla... pero nos importa mucho más sus ganas, su entusiasmo, su cara de sonrisa o su cara absolutamente pesimista...”

P: “¿No es difícil evaluar eso antes de contratarlo?”

R: “Es difícil evaluarlo, pero (...) estás siempre en contacto con la gente, es constante. Las personas tienen sus problemas, a lo último te los van transmitiendo, transmitiendo, transmitiendo, termina uno harto, contra cosas que tampoco puede uno solucionar. En este país no hay nadie que trabaje por un sueldo adecuado y este instituto si tiene que pagar lo que necesita cada uno para poder vivir, cerramos la puerta y nos vamos para casa...”

P: “¿Hay alguna filosofía detrás de XXX?”

R: “Nosotros nos planteamos vivir de esto, porque es nuestra forma de vida, objetivos no nos planteamos. (...) No estamos haciendo de esto ningún apostolado, ni “nuestro hijo”. Creímos que era una inversión lógica nuestra, y además tenemos libertad; vivimos de esto y tres meses de vacaciones al año nos hacemos”.

El olvido y la desvalorización de los conocimientos específicamente técnicos de la actividad y los énfasis en las cualidades relacionadas con la diversión, por un lado, y con la vocación por otro, obstaculizan el trazado de un nítido perfil profesional del rol y su definición como medio de vida. Parecería como si todo aquello a lo cual se asocia esta actividad conspirara contra su profesionalización. Hemos visto cómo cuando la tarea es asociada a la diversión y a la alegría, no es vista siquiera como trabajo. Por otro lado, en tanto que la evaluación del rol se funda en cualidades personales excepcionales –emotividad, magnetismo, carisma– fija estándares muy elevados, expectativas de difícil cumplimiento, sobre todo a largo plazo. Dejando de lado el hecho obvio de que se trata de cualidades que no todos tienen, el carisma

es muy difícil de mantener en condiciones de contacto continuo, permanente y prolongado, y se rutiniza fácilmente (Weber, 1944). Estas expectativas, mantenidas de un modo tan genérico, son tan difíciles de cumplir que el resultado no puede ser otro que una evaluación de los profesores también genéricamente adversa y descalificadora. Por último, en cuanto se asocia a una escasa valoración de la capacitación técnica y del saber especializado, la exigencia de una entrega vocacional desinteresada conduce a que los empleadores se sientan legitimados a resistirse a reconocer como válidos los reclamos o demandas de carácter laboral y salarial.

En conclusión, parece ser que desde el punto de vista de sus evaluadores y en consonancia con el auge de los valores culturales propios de las formas actuales de hedonismo, el profesor de educación física cumple de manera más adecuada su rol en la medida en que logra —a través de su práctica— acentuar y reproducir la conexión de la profesión con el mundo del ocio, y la distancia (cuando no su oposición) con el mundo del trabajo.⁶ Los elementos característicos del ámbito laboral son expresamente negados: las aspiraciones económicas,

⁶ Aclaremos una vez más que no nos referimos aquí a aquellos profesores que trabajan como preparadores físicos en deportes de alta competencia, como el tenis o el fútbol. Este universo tiene características bien definidas y diferentes a aquel al cual nos referimos, y tenemos razones para creer que también son distintos los criterios de evaluación y de reclutamiento. Por ejemplo, uno de ellos, de conocida trayectoria en nuestro medio como preparador físico de clubes de fútbol de primera división, decía sobre la evaluación: “[se evalúa] por los triunfos, porque ellos no saben si trabajás mal, si trabajás bien, si no vas, los dirigentes no aparecen por las canchas; ellos van el sábado o el domingo, según se juegue. Igual la prensa. A veces hay alguien que pasa los datos, si fuiste o no, pero si no, la evaluación no existe más que por el partido jugado. (...) La hinchada o te aplaude o te putea; mientras te aplaude, bárbaro, el día que te putea, te tenés que ir”. En cuanto al reclutamiento, opina: “Ellos buscan el aspecto psicológico del entrenador. (...) Si hay dos o tres discutiendo con ellos, eligen al más barato. (...) Cuando los clubes están en una situación muy desastrosa, que han llegado al fondo, entonces contratan al que tiene más nombre. (...) Cuando están en el C.T.I., pagan cualquier plata, cuando no están mal, los clubes, y más los clubes chicos, se manejan con el más barato”.

por la vía de los argumentos sobre la vocación que entraña la tarea; los conocimientos y capacidades técnicas, mediante la priorización de estados anímicos y características personales ligadas a la alegría, el buen humor y el magnetismo. Por último, los aspectos más rutinarios de la tarea, vinculados al cumplimiento de las obligaciones laborales, o las consecuencias menos luminosas de la actividad –tales como el esfuerzo físico, el cansancio y el estrés–, son simplemente olvidados frente a la “evidente” diversión, alegría y distensión que sugiere una actividad que, a pesar de todo lo fatigosa que puede llegar a ser, no logra ser vista como trabajo.

Capítulo 4

Los profesores frente a su profesión: un análisis de entrevistas

¿Aceptan los profesores la instrumentalización de su actividad y la sobrecarga funcional de su profesión?

Recapitemos un poco. Una vez difuminada el área especializada de acción profesional por sobrecarga funcional, idealizados los objetivos por compensación y transformados en medios los fines específicos de la educación física por su instrumentalización, el panorama se vuelve difícil para el profesor. Ya desde una perspectiva puramente teórica, la evaluación de la acción pedagógica se aprecia como bastante problemática; y en los hechos –como vimos en las entrevistas a empleadores– se “enturbia” con la inclusión de una variada gama de elementos que nada tienen que ver con la calidad técnica, y poco con la capacidad pedagógica del docente. Todo esto termina por poner sobre la mesa un conjunto de cuestiones que hacen a la autopercepción de los profesores de educación física en el cumplimiento de su rol: ¿aceptan la instrumentalización de su actividad y la sobrecarga funcional de su profesión? Si fuera así, ¿qué funciones pretenden cumplir?, ¿qué fines buscan alcanzar? Además, ¿detectan distancias e incongruencias entre la representación ideal de su cometido, por un lado, y su práctica concreta cotidiana, por otro? En caso positivo, ¿cómo intentan resolver esas disonancias?, ¿cuál es el tono emocional que suscita dicha

detección? A estas y otras preguntas buscaremos responder a través de los discursos de los propios profesores.

Comencemos por la del título. Una de las líneas argumentales más claras que hemos venido siguiendo hasta aquí se basa en la hipótesis de que el ejercicio físico y el deporte sufren, también en nuestro país, un doble proceso de sobrecarga funcional y de instrumentalización excesiva. Aquí pretendemos asimismo mostrar que esos fenómenos no solo existen en documentos, papeles y planes de estudio; además y sobre todo, tienen una manifestación clara en el nivel representacional de los propios actores. A lo largo del análisis será posible apreciar cómo los profesores entrevistados incorporan distintos elementos de estos fenómenos a sus discursos, y siempre los aceptan como intrínsecos a la profesión y los ven como buenos y deseables. Mientras tanto, menosprecian explícitamente o niegan de manera enfática aquellas otras facetas más vinculadas a lo técnico y corporal. Tal como ya afirmamos, una de las consecuencias más perniciosas de este último aspecto es la dificultad y confusión crecientes a la hora de delimitar el campo de conocimientos específicos de la profesión y de determinar los objetivos concretos de la práctica del profesor en las distintas esferas y los diferentes niveles. Veamos qué surge de las entrevistas.

Ninguno de los entrevistados (recordemos que se trata exclusivamente de profesores de educación física) admitió que el objetivo principal de su práctica profesional fuera la educación física o corporal. Esto es bien visible en el contenido de los discursos, en los cuales es notoria la tendencia a minimizar la importancia de la educación físico-corporal. Cuando se las menciona para definir a la educación física o enumerar sus objetivos, las actividades físicas, la formación corporal o la educación del movimiento usualmente van acompañadas de expresiones que las subestiman y relegan a segundo plano. Es bien significativa la utilización de adverbios tales como “solo”, “solamente” o “meramente”, para calificar este tipo de actividades. Otras veces,

simplemente se dice que lo físico, lo deportivo o lo corporal no son el principal objetivo de la práctica profesional.

Por ejemplo, y entre otras expresiones:

“no es **solo** educación por el movimiento”

“no es solo formar un músculo...”

“los adultos buscan **solamente** la formación corporal”

“recién en **segundo lugar** viene la parte técnica”

“yo uso la educación física **como medio**, no como fin”

“entiendo la educación física como **un medio**, no como un fin en sí mismo” (reiteradas veces)

“las actividades físicas **como medio** para educar. No la entiendo como una educación del físico”.

“lo deportivo no es lo central”

“no solo educo el cuerpo moviéndolo bien...”

La educación del cuerpo, de la postura, del movimiento, se presenta en todos los discursos subordinada a lo que parecen ser, en el imaginario de los propios profesores, unos objetivos más valiosos y más elevados. De acuerdo con lo que ya adelantamos, también en los discursos de los profesores es bien claro que los fines perseguidos aparecen como tanto más deseables cuanto menos directamente se relacionen con la actividad física en sí, y cuanto más se ligen a la formación moral, espiritual o cognitiva de las personas.

En capítulos anteriores nos referíamos sobre todo a dos tipos diferentes de fines extracorporales de la educación física: la educación moral, por un lado, y el desarrollo de facultades intelectuales y cognitivas, por otro. En el discurso de los profesores, ambos tipos de fines configuran dos líneas argumentativas claramente perceptibles, que buscan vincular a la educación física con cada una de esas esferas: por una parte, con el ámbito de la moralidad y el espíritu; por otra, con la del conocimiento y de lo intelectual. En relación con ambas esferas –que aparecen siempre como predominantes– los discursos colocan a

la actividad física o deportiva en un lugar secundario e instrumentalizado. Veámoslos por separado.

Los fines de la educación física: la transmisión de valores morales

La mayoría de los valores morales que figuran en los documentos que analizamos antes forman también parte del discurso de los profesores entrevistados, en calidad de objetos de ejercitación y transmisión a través de la educación física. El desarrollo de la personalidad y de la voluntad, el placer del esfuerzo, la fortaleza, la autosuperación, la responsabilidad, la extraversión, la solidaridad, el compañerismo, el respeto por los demás y por sí mismo, la cooperación, la dedicación: todos ellos figuran en los fragmentos discursivos que presentaremos a continuación; todos contribuyen a delinear *un perfil del futuro hombre* al cual –según uno de los docentes– la educación física permite apuntar con expectativas de éxito. Como veremos, algunos de los contenidos éticos que se proponen tienden más bien a disciplinar la voluntad muchas veces con propósitos bastante instrumentales, como el cumplimiento de horarios y de compromisos preestablecidos. Pero otras veces alcanzan grados de ambición difíciles de superar, tal vez solo equiparables, como fines, a los de la religión: la *transmisión de filosofías de vida coherentes*.

En palabras de los actores:

“No sólo educo el cuerpo moviéndolo bien, para que los músculos se formen, lo educo en el movimiento de un juego, en la **solidaridad**, en el **compañerismo** que acompaña la actividad. Estos **valores se aprenden y se desarrollan** en el grupo que juega. Los docentes debemos tener en cuenta juegos que **estimulen determinados valores**, sin que falte la **solidaridad**, estimular la **extraversión**, la **fortaleza**, la **superación de obstáculos**. Esto también quien lo asimila lo transfiere a la vida”.

“El **placer del esfuerzo** es importante para la **autosuperación**”.

“También está la **parte espiritual**, parte de la **responsabilidad**, la **voluntad**. Son **valores que se desarrollan por intermedio de la educación física**. El **compañerismo** se educa a través del deporte. Busco el paralelismo del deporte con la vida diaria”.

“Yo uso la educación física como medio, no como fin. Hablo con ellos (con los alumnos), los encuentro fríos, muy calculadores. Falta mucha **amistad, respeto** entre ellos y por ellos mismos. Eso hay que desarrollarlo”.

“En general, tenés que trabajar conceptos como **solidaridad, cooperación**, etc., valores algo olvidados”.

“... las nuevas generaciones que viven un momento de cambio muy especial necesitan reforzar **valores** que tienen que ver con la **responsabilidad**, con el **cumplimiento de horarios, compromisos, dedicación**. Esperan entonces que trabajemos para lograr algo de esto”.

“Me parece mucho más rescatable lo que le puedas aportar como ser humano, dentro de lo que es su formación general, **la transmisión de filosofías de vida coherentes**”.

“Es mucho más comprometedor; no es solo formar un músculo, formás **un perfil del futuro hombre, respeto, personalidad, todo a través de la educación física**”.

El paralelismo que hacíamos más arriba entre algunos de los elevados objetivos perseguidos por los profesores, y las funciones de provisión de sentido vital, integración comunitaria y socialización buscados tradicionalmente por la religión, no era solo un modo de hablar. Refiriéndose al papel que cumplió un centro deportivo en su vida y en la decisión de convertirse en profesor, un entrevistado decía:

“... en **XXX se creaban espacios que ya no encontraba en la Iglesia**. Formamos un grupo muy unido y la actividad me fue envolviendo. Apareció la idea de hacer educación física...”¹

¹ Ninguno de los clubes deportivos, plazas de deportes, colegios, escuelas o ins-

La instrumentalización de la educación física es evidente en todos los discursos: es solo un medio, un instrumento adecuado para transmitir valores morales. Pero cuando la instrumentalización se conjuga con la sobrecarga funcional, ese medio se convierte en todopoderoso; todo se puede conseguir, cualquier cosa se puede lograr: “**todo** a través de la educación física”, dice un profesor. Y también todo se puede obstaculizar, cualquier cosa se puede impedir, si falta su concurso:

“A nivel educativo somos los profesores de Educación Física los que tenemos mayores posibilidades, podemos estimular o quitar las ganas de todo”.

Es notable la homogeneidad de los valores éticos que se propugnan desde discursos que pertenecen a profesores de muy diferentes tipos. El abanico es amplio, la gama es variada, pero en conjunto, el perfil moral que la educación física busca delinear en los alumnos a través de su ejercicio muestra una consistencia notoria. Con relación a sí mismo, voluntad, disciplina, deseos de autosuperación y dedicación; en relación con los demás, solidaridad, cooperación, respeto, compañerismo. Podrían estar todos entre las funciones manifiestas de la educación física como disciplina, tal como aparecen en los manifiestos y planes de estudio. ¿Figuraría también la extraversión a la que dice aspirar uno de los docentes? No nos consta. Se puede ser buen compañero, solidario, respetuoso y cooperador; se puede ser voluntarioso, dedicado y esforzado, y aun así, no ser extravertido. En todo caso, y en comparación con el contexto valorativo en el que figura, la extraversión parece haberse colado de contrabando.

titutos serán identificados en la transcripción de las entrevistas. Lo reducido del medio y del ámbito de acción profesional haría muy sencilla la identificación de los entrevistados, cosa que desea evitarse. Todos los nombres de los lugares de trabajo han sido sustituidos por las tres equis mayúsculas (XXX) que figuran en este fragmento.

Psicologización, control social y normalización

Tal vez la incongruencia desaparezca si volvemos nuevamente nuestra atención hacia las funciones latentes de la educación física. En particular, nos interesa recordar ahora las tendencias hacia el control social y la vigilancia que pudimos detectar en algunos de los textos analizados, entre los cuales uno proponía incluso integrar a las evaluación *juicios de valor sobre los elementos que componen la personalidad de los alumnos*. La actividad física y sobre todo el juego, suscitan, provocan, animan a la participación y a la expresión espontánea. Esto se acerca mucho a decir que se juega tanto mejor y que se “hace” tanto mejor educación física, cuanto más auténtico es el sujeto, más dispuesto a abrirse y a volcarse en la situación hacia afuera y hacia los demás. Tanto mejor, en suma, cuanta más *extraversión* haya; porque entonces más expuestos están –y mucho más fácil será examinar– aquellos aspectos de su personalidad sobre los que emitirá un juicio evaluador el profesor de educación física. Si se lo quiere más claro, bastan las palabras de un profesor: “... el juego afloja, por él se explora el aspecto persona”. Aunque el examinado, por supuesto, lo desconozca.

En lo que sigue desarrollaremos otros aspectos de esta cuestión. Por ahora, retengamos sobre todo la idea de cómo efectivamente pueden ejercerse ciertas formas de vigilancia y control a través del estímulo –formas que tanto nos recuerdan los dispositivos de poder foucaultianos²– y que parecen tender a configurar una faceta hasta ahora apenas esbozada de la práctica de los profesores de educación física.

Ya en la investigación del año 90 se había insinuado una división de aguas entre quienes consideraban legítimo y deseable indagar en las causas o motivos subyacentes a las respuestas expresivas y afectivas de los alumnos –lo que los acercaba a una práctica “psicologista” de la profesión– y quienes se oponían terminantemente a ello. Como de lo que se trataba entonces era de determinar los mecanismos

² En particular, ver Foucault (1976) y (1984).

de selección y evaluación de los docentes y no de indagar en las diversas concepciones sobre la educación física, preferimos soslayar la cuestión. Ahora, con más elementos de juicio, nos parece oportuno transcribir dos fragmentos pertenecientes a entrevistados de aquella época –ambos profesores de la disciplina– aunque, como se trata de evaluadores y encargados, pueda parecer que están aquí un poco fuera de su lugar natural.

Dando por sentada la conveniencia de extender el campo de competencia de la educación física hacia otras esferas, y aludiendo a la posibilidad de intentar interpretaciones de la personalidad de los alumnos sobre la base de sus actividades en campamentos y eventos recreativos, un profesor decía entonces:

“Me refiero a los juegos y a otro tipo de actividades como puede ser el *collage*, la pintura, etc., que **te posibilitan una reflexión posterior sobre lo que hiciste**, incluso a través de una obra de teatro, un *sketch*... (...) Buscando material encontré un librito que decía que con el ladrillo, con la tierra, con todas esas cosas se hacen pintura y sale dibujo, y les gusta, y además **en el dibujo expresan cosas que si querés las concientizan y si no lo dejás ahí**”.

La tendencia a la que apuntábamos antes se puede apreciar aquí con más nitidez. Las palabras podrían pertenecer, en efecto, a un psicólogo. Pero más importante es lo que revelan: que el profesor puede “examinar” los resultados de actividades expresivas no del todo vinculadas con la educación física, como el dibujo, la pintura o el *collage*; que es capaz de “descubrir” aquello que esos dibujos “expresan” a nivel subconsciente, y decidir si es conveniente o no que esas “cosas” sean concientizadas por el alumno. La inquietud que surge en lo inmediato tiene que ver con la calificación técnica necesaria para ello. ¿Qué tan capacitado se sentirá un profesor de educación física para guiar una reflexión posterior sobre un dibujo, un *collage* o un *sketch*?, ¿y para interpretarlo o para decidir por sí y ante sí si es conveniente que

los alumnos “concienticen” lo que supuestamente están expresando? Releamos: “... *si querés* las concientizan”, dice.

Pero la otra cuestión que nos preocupa –no tan inmediata y menos evidente– tiene que ver con la investigación e inspección a la que –sin saberlo– el alumno se termina sometiendo al participar espontánea y relajadamente de una actividad recreativa que, por supuesto, se le propone fuera de un contexto diagnóstico o terapéutico. La propia expresividad y despreocupación de sí que requiere el juego constituyen la ocasión y la oportunidad para que ojos inexpertos en ese terreno escruten personalidades y emotividades en busca de “cosas”, sobre las que tal vez –si atienden a aquellos consejos sobre evaluación– terminen emitiendo juicios de valor.

Quizás hasta al propio profesor que decía estas cosas le pareció que su discurso podría llegar a sorprender a su interlocutor. Volviendo la mirada sobre sí mismo, aunque con cierto orgullo, reflexionaba de la siguiente manera: “A veces me pregunto si soy profesor de Educación Física o no; me siento muy despegado de lo que fue el período de formación”.

Ahora, la otra campana. Desde una visión mucho más específica de los fines y objetivos de la educación física, que probablemente algunos calificarían de estrecha, otro profesor se quejaba de las consecuencias de este desborde funcional. El director de un club deportivo, que casi parece estar contestando al profesor anterior, nos decía lo siguiente:

“Hemos tenido problemas con profesores que hacían diagnósticos con los niños; que le decían a los padres: ‘Usted tiene que mandar a su hijo al sicólogo’. Por eso abrimos un gabinete psicológico por las dudas de que un profesor tenga dudas. Eso forma parte de una gran confusión, incluso en el tema de los campamentos, que los organizábamos y resultaban cosas distintas de las que nosotros queríamos y hacíamos. El campamento de un grupo de educación física no puede tener por objetivos unos distintos de los de la edu-

cación física. No podemos hacer un campamento para interpretar cómo se disfrazan los alumnos y qué significan los disfraces. Eso tiene que ver con la ventaja que los profesores tienen de contacto físico con los alumnos...”.

Este largo discurso, que parecía haberse construido por sedimentación, a partir de experiencias similares y reiteradas en el tiempo, nos permitió confirmar la sospecha de que aquella forma de encarar el rol era más frecuente de lo que en principio se podía esperar. Algunos documentos analizados iban volviendo más y más plausible esta hipótesis, pero nada resultó tan contundente como las declaraciones que, en el marco de nuestra investigación, recogimos en una entrevista a un profesor:

“Ahora **tengo en terapia personal a cuatro sicólogos**. Siento que reciben mucho, pero **en el fondo soy Profesor de Educación Física, no sicólogo** ¡qué rico hubiera sido ser también sicólogo! Despierto interés en círculos donde tengo conocimientos prácticos, pero **me falta una base desde la psicología clásica**”.

Que un profesor de educación física pueda desear tener en terapia personal a alguien configura no solo un objetivo muy ambicioso, sino también –y sobre todo– un llamado de alerta. Es además, sin duda, un fenómeno curioso, sobre todo considerando que los pacientes son justamente psicólogos. Una sola duda nos cabe, que, de resolverse, arrojaría mucha luz sobre el asunto: ¿no habrá querido decir “terapia corporal” en vez de “personal”?³ No lo sabemos. Lo que sí parece evidente es que el fenómeno que venimos analizando asume aquí sus rasgos más acentuados. Al entrevistado le gustaría realmente ser psicólogo, pero sabe que *en el fondo* es profesor de educación física;

³ Esta posibilidad –junto con otras apreciaciones valiosas– nos fue sugerida por otro profesor de educación física que actuó también como uno de nuestros informantes calificados, en ocasión de la discusión del primer manuscrito de este libro. En tal caso, el lapsus no deja de ser significativo.

como tal, aplica tratamientos terapéuticos sobre los que tiene un conocimiento práctico –aunque no sepamos cuáles en concreto– mientras lamenta la falta de base en psicología clásica.

Psicologización de la profesión, vigilancia y control van aquí juntos.⁴ Particularmente en el caso de las clases medias y altas, la vigilancia y el control ya no se ejercen en forma de represión sobre los cuerpos, que tienen –ahora más que nunca– la oportunidad de exhibirse, de moverse, de liberarse de las ataduras represivas que se ejercían sobre la sexualidad y el placer. Pero también es cierto que en nuestras sociedades los cuerpos son tanto más libres cuanto más bellos y esbeltos; el dolor del músculo que se tonifica es la contracara del placer que se promete. Y aquí adquieren protagonismo los profesores de educación física, quienes tal vez terminan –sin proponérselo– cumpliendo funciones de vigilancia y control. Como acabamos de ver, el cuerpo en libertad no es libre de moverse de cualquier manera. A veces ni siquiera es libre de no moverse. El movimiento libre y la acción corporal se incentivan, se promueven, pero pueden luego ser examinados, evaluados y eventualmente convertidos en síntoma para su posterior normalización.⁵

⁴ Esta idea, nada novedosa, no debería sorprender a nadie. Veamos cómo se expresa Foucault, por ejemplo, en relación con el psicoanálisis: “El psicoanálisis, en algunos de sus logros, tiene efectos que entran en el marco del control y de la normalización. El psicoanálisis encuentra una de sus posibilidades de emergencia en el gran esfuerzo de disciplinarización y de normalización desarrollado durante el siglo XIX. Freud lo sabía bien. En realidad, en el terreno de la normalización era consciente de ser más fuerte que los otros. Entonces ¿a qué viene ese pudor sacralizante que consiste en decir que el psicoanálisis no tiene nada que ver con la normalización?” (1979, p. 108).

⁵ Julia Varela vincula de manera interesante la creciente psicologización de la práctica educativa, con los intereses de las clases medias en ascenso. Dice: “Los valores en los que se basa esta nueva forma de socializar a las nuevas generaciones –que propugna la liberación personal, la diversidad frente a la jerarquización, la expresividad frente a la represión, las relaciones interpersonales frente a las basadas en el status– están muy ligados a determinados grupos sociales que, al igual que ocurre con estas pedagogías, prestan una atención especial a los aspectos comunicativos, expresi-

Los fines de la educación física: la afirmación de conocimientos y el desarrollo de habilidades intelectuales

El análisis de algunos aspectos de la instrumentalización de la educación física nos permitió adelantar una de las formas más típicas que asumía el fenómeno: la búsqueda –como fin de la actividad física, lúdica o recreativa– de la trasmisión y afirmación de conocimientos. Como disciplina educativa, la Educación Física era visualizada en contacto y relacionada con muchos otros campos del saber, lo que aparecía en los discursos como constituyendo una evidente ventaja con respecto a otras asignaturas. En efecto, en virtud de esta estrecha vinculación con otras áreas del saber, la educación física se convertía en un medio adecuado para transmitir y ejercitar destrezas cognitivas e intelectuales pertenecientes a diferentes campos. En especial se mencionaban dos, Matemática y Geografía, que se repetían con frecuencia. Esta concepción de la Educación Física como instrumento al servicio de lo cognitivo, que subordina sus propios fines a los de actividades intelectuales –socialmente más valoradas– está muy extendida entre los profesores consultados, quienes no dudan en expresar su preferencia por objetivos ajenos a los de su actividad.

vos, relacionales, afectivos y creativos. Las nuevas pedagogías son muy útiles a estos grupos puesto que participan de su mismo universo simbólico; son útiles para los herederos que, con escaso capital económico, pero con fuerte capital cultural aspiran a acceder a las profesiones ligadas al control simbólico”. Y luego: “Las nuevas clases medias están íntimamente relacionadas con las nuevas profesiones (...) en las que la cultura del cuerpo, el encanto, la belleza y los buenos modales son un patrimonio rentabilizable que forma parte del capital cultural familiar. Así pues, las personalidades creativas, expresivas, flexibles, adaptables, críticas, pero no conflictivas, comunicativas y polivalentes, son las llamadas al éxito laboral en el mercado de trabajo -en modelación permanente- de las nuevas profesiones. No es pues, una casualidad que las pedagogías psicológicas promuevan -a través de un tipo ideal de alumno, presentado como universal- un tipo particular de personalidad que no es ajena a las aspiraciones de las nuevas clases” (Varela, 1991, p. 58).

Transcribiremos aquí algunos fragmentos que ejemplifican este punto. El lector encontrará en ellos, además, muy frecuentes alusiones al juego como propiciador de los aprendizajes; pero le pedimos un poco de paciencia: al juego nos referiremos después. Ahora veamos cómo se ordena el discurso de los actores sobre lo intelectual.

En primer término, solo dos ejemplos de la forma genérica en la cual los profesores de educación física vinculan su actividad docente con la transmisión de conocimientos en otras áreas:

“Enseñamos y afirmamos conceptos a través del juego”.

“El estilo de XXX no es solo lo deportivo, sino lo cultural, lo artístico”.

En segundo lugar, queremos señalar (solo porque nos resultó llamativa) la coincidencia tal vez casual entre las asignaturas que los profesores dicen poder afirmar a través de su práctica, y las que aparecían mencionadas en la Ley del Deporte: Matemática y Geografía. Llamativa, además, porque hay otras disciplinas que los docentes podrían haber mencionado, tales como Ciencias Sociales o Anatomía y Fisiología. Es probable que las ciencias sociales no sean socialmente tan prestigiosas como para ser señaladas como fin, o quizá queden subsumidas en las funciones socializadoras que la profesión reclama para sí. También es probable que la Anatomía o la Fisiología estén demasiado pegadas a lo corporal como para constituir una vía adecuada de legitimación de una disciplina que parece muy preocupada por romper la asociación que la vincula a lo físico.

“Se aprende por el juego. El resolver problemas de tácticas, por ejemplo, pasa por lo intelectual. Con edades más chicas lo ves mucho más. Caminá por la cuerda, saltá por encima. (...) con la red de pescadores por ej., trabajo **Matemática**. Se aprende más jugando con el cuerpo que dibujando un número en el pizarrón”.

“Usando gimnasia, plinto, colchones, afirmo **conocimientos geográficos**”.

La prueba del nueve que confirma el estrecho vínculo que existiría entre la actividad física y el desarrollo de facultades cognitivas, es la función que habrían cumplido ciertas acciones corporales en el propio desarrollo de la especie humana. Sobre la premisa de que “la mano desarrolla el cerebro” –afirmación que podría ser objeto de una larga discusión y de la que aliviaremos al lector– se establece por un lado un paralelismo entre el proceso de hominización, y por otro, la actual transferencia positiva de aprendizajes y actitudes desde el campo de la actividad corporal al del ejercicio intelectual y de la adquisición de contenidos conceptuales concretos. El salto, que parece un poco demasiado grande, se asienta en la convicción de que el aprendizaje a través del juego forma parte de una *esencia* humana (aserción que preferimos no discutir aquí).

“El hombre siempre jugó y aprendió al mismo tiempo, así también conoció el mundo que le rodea. Es parte de su **esencia**”.

“**Debemos** jugar porque es parte del ser humano”.

“A través de la actividad física, el chico madura mentalmente, logra un desarrollo armónico, acelera sus mecanismos de aprendizaje (...) intelectual; **la mano desarrolla el cerebro**”.

Otra vez, y más allá de lo que puedan ilustrar estos ejemplos, es notoria la escasez de referencias específicamente técnicas sobre la práctica profesional cotidiana del profesor de Educación Física. Estos docentes parecen estar aludiendo siempre a supraobjetivos, sumamente genéricos y abstractos, y de una acentuada ajenidad con lo físico y corporal.

Si consideramos la totalidad de las entrevistas, solo *uno* de los profesores consultados expresó con claridad haber hecho una opción por el rendimiento y el mejoramiento físico. Ningún otro enmarca su práctica profesional o educativa en la búsqueda de los objetivos más específicos de la actividad. En muy escasas oportunidades los profesores consideran necesario describir las acciones y propuestas concretas

planteadas a los alumnos en situaciones recreativas o de juego, o las que desarrollan en la clase como parte del cumplimiento de las prescripciones curriculares. Lo más concreto que fue posible registrar en las entrevistas consistió en el tipo de deporte o de actividad, y casi nunca en propuestas, técnicas u objetivos concretos.

De hecho, tal como venimos conjeturando, los profesores parecen no solo eludir, sino incluso negar los aspectos específicos de su profesión. La mayor parte de las veces definen a la educación física de un modo bastante vago, como “educación a través del movimiento”, donde la palabra educación adquiere el sentido más genérico posible: formación integral de la personalidad o desarrollo pleno de las capacidades. Con vistas a fines tan ambiciosos, el medio que se propone –el movimiento– no puede dejar de sonar excesivamente estrecho y poco idóneo para satisfacerlos.

La sobrecarga funcional y el abuso instrumental que sufre la educación física –y que padecen como consecuencia sus docentes– contribuyen a configurar un panorama poco auspicioso para la profesión: obliga a percibir la propia práctica cotidiana como un simple medio al servicio de fines que no son los propios; relega a segundo plano los aspectos técnicos, lo que desdibuja y distorsiona los criterios de evaluación y de jerarquización internos a la profesión. Finalmente, al buscar siempre objetivos más lejanos y más difíciles de alcanzar, despierta a veces inseguridades, insatisfacción con unos conocimientos específicos que son vistos como estrechos, y la búsqueda permanente de nuevos caminos y opciones.

Este último aspecto se aprecia con claridad al indagar sobre la formación de los profesores consultados. Con mucha frecuencia mencionaban haber incursionado, en el transcurso de su vida profesional, en otros caminos de capacitación y formación, a fin de complementar con conocimientos más o menos cercanos los adquiridos como profesores de educación física. Encontramos así estudiantes o desertores de disciplinas más bien diversas: educación sexual, arquitectura, educación

social, derecho, fisioterapia, y entre otras, por supuesto, psicología. Un profesor –no falta de humor– espera poder canalizar sus inquietudes formativas en el futuro:

“Me gustaría hacer otra cosa aparte. Haría ecología o zoología... A veces te quedás pensando si no es parecido a lo que hacés acá”.

Las antinomias de la profesión y las tensiones entre las distintas lógicas: juego, trabajo y vocación

Hasta ahora estuvimos examinando las percepciones de los profesores entrevistados en relación con los fines y funciones que la educación física cumple o debería cumplir. Enfocaremos a partir de aquí otro núcleo problemático: la práctica profesional en sí misma, la forma en que los actores la viven y se la representan, y cómo las tres vertientes antes examinadas –vocacional, lúdica y laboral– crean tensiones internas a esa práctica que los profesores deben manejar y tratar de resolver.

Iniciamos nuestra investigación con una hipótesis central y que podría ser formulada en los siguientes términos: la práctica cotidiana de la docencia en educación física se encuentra sometida y afectada por tensiones que resultan del conflicto de lógicas incompatibles entre sí: la racional-instrumental propia del mundo del trabajo, la racional-valorativa típica del enfoque vocacional de la docencia, y la expresiva que corresponde al espacio privado del juego y del ocio en el tiempo libre. Estas tensiones se traducen en demandas contradictorias sobre el profesor de educación física y le plantean tales exigencias en el cumplimiento del rol, que le exigen un constante trabajo de construcción de fachada, a la vez que frustran sus expectativas económicas y de profesionalización. Nos interesaba, por tanto, indagar las formas en que los propios profesores percibían y manejaban el conflicto entre expectativas de libre expresividad y espontaneidad, demandas de abnegación y entrega y una práctica laboral descalificada y rutinizada.

Los tres elementos que mencionábamos y las distintas lógicas a las que cada uno responde se encuentran muy presentes en los discursos de los actores, a pesar de que –como puede apreciarse en la pauta de entrevista– no se los interrogó expresamente por ninguno de ellos.⁶ Los examinaremos primero por separado.

La fuente de sentido: la vocación docente

Los aspectos vocacionales tienen en el discurso de los actores un peso fuera de lo común. Surgen apenas se inicia la conversación y gravitan en el relato dando sentido a los distintos hitos de la trayectoria de los sujetos. Muchas veces la alusión a la vocación –o por lo menos, a un fuerte gusto por la actividad física y deportiva– se remonta muy atrás en la vida del entrevistado, de modo que aparece iluminando no solo su trayectoria profesional, sino toda su vida futura. Posteriormente, a la hora de la elección de carrera, se convierte en el factor decisivo, y sigue marcando y condicionando cada una de las decisiones que toma el sujeto en su práctica profesional.

“Desde mi más temprana infancia estuve vinculado al deporte. (...) La plaza de deportes era el centro de convocatoria de los gurises; a partir de ahí, estimulado por excelentes profesores, se fue marcando mi trayectoria profesional”.

“desde los seis años iba a (...) Me gustaba, hice cursos de líderes, fui a campamentos. (...) no podía dar examen al ISEF porque soy miope. (...) Pero logré entrar”.

“Siempre hice deporte; desde niña mi familia me interesó”.

“Desde cuarto de escuela que sabía que iba a ser Profesor de Educación Física...”.

⁶ Es justamente el hecho de que integren de manera espontánea el discurso de los profesores lo que permite dar especial relevancia a estos elementos. En la medida en que forman parte de la autopercepción de los sujetos en relación con su práctica profesional concreta, contribuyen reflexivamente a retroalimentarla y a afirmar en el transcurso del tiempo las mismas prácticas y las mismas tensiones a las que dicha práctica está sometida.

“Soy vocacional. Desde niña, tres o cuatro años, ponía la radio (...) y jugaba con bancos, que eran los niños, los hacía caminar, correr, bailar (...)”.

“Elegí la carrera, no pensé en lo económico, no pensé en otras opciones, me gustaron los cursos del ISEF. Tengo suerte de hacer lo que me gusta”.

“El ingreso a la profesión fue netamente vocacional”.

La vocación se despierta, además, en etapas; y según estas, la vocación también cambia, con frecuencia, de objeto. Primero, durante la infancia y hasta el comienzo de los estudios curriculares en el ISEF, se dirige hacia el deporte, la educación física y el movimiento. Más tarde, y como consecuencia del cursado en el Instituto, se produce el descubrimiento de la vocación docente, que parece desplazar el interés original por el movimiento y la actividad física en sí. El ISEF parece actuar como catalizador, bisagra, hito, que marca un antes y un después; como una especie de caja negra a la que el joven ingresa motivado por las ganas de practicar actividades físicas y deportivas, y de la que egresa desvalorizándolas, muchas veces negándolas e instrumentalizándolas.⁷ Egresa, en definitiva, convencido de que aquello

⁷ Interesados por obtener alguna pista sobre lo que ocurre dentro del ISEF una vez que los jóvenes ingresan, consultamos a unos pocos estudiantes sobre su apreciación global de la carrera. Uno de ellos dice: “Al principio tuve muchas desilusiones, traía ideas que en parte se me derrumbaron. (...) Algunas cosas que te aportaba el Instituto para tu formación profesional no se aplicaban dentro (...) **Las prácticas son flojas**, sobre todo en primer año, aunque ya sabemos cómo funciona esto, **nos acostumbramos**. Después aparece lo específico, entonces hay un desfase; tenés la práctica sin fundamentos teóricos. Además, llegás al ingreso, **después de meses de preparación física, y dentro del Instituto te aquietan. Durante mucho tiempo la actividad física no está**. Todo es teórico y no todo es bueno. Cada tema debiera tener un tiempo distinto, pero con complemento práctico de aplicación”. Sobre la escasa importancia dada al deporte en el ISEF, otro estudiante dice: “**Me integré por un gran gusto por el deporte, pero entré sabiendo que ese aspecto acá no estaba bien estructurado**. Pero bueno, era lo que más me gustaba hacer”. Y otro: “**Yo esperaba que en materia de deporte me diera más el Instituto**, que al salir a trabajar tendría

que era suficientemente valioso para él cuando niño, cuando adolescente y a la hora de escoger una carrera y una actividad de por vida, ya no lo es tanto. O al menos, que ya no puede serlo si no es como medio para lograr otros fines más bien alejados de su actividad profesional concreta. Y en cuanto a la vocación, la que en verdad importa, la más valiosa, es la docente. Por ejemplo:

“Estuve vinculado al deporte (...) Me gustaba (...) Más adelante descubrí el aspecto de la docencia”.

“Al iniciar la carrera como te gusta mucho el deporte ves todo por ahí. Después descubriste la educación. Entonces van variando tus proyectos. Las actividades físicas como medio para educar. No la entiendo como una educación del físico”.

“Me siento “deudor” del ISEF (...) me hicieron creer en la profesión”.

En algunos profesores es posible ver que la vocación no se desplaza realmente de objeto. El gusto por la actividad física y la recreación, la persecución de objetivos éticos y los medios técnico-docentes sobreviven amalgamados en el discurso, unidos por un componente vocacional tan enfático como difuso. En el siguiente fragmento, las más entusiastas expresiones acerca de las posibilidades de la vida y del ser humano se asimilan sin más no ya a la docencia, sino a uno solo de sus aspectos, el más técnico y también el más limitado: la didáctica.

“Vine planeada para esto desde la escuela. Estoy convencida con la carrera; es la vida misma; despertar todo lo que el ser humano tiene adentro, me encanta la vida al aire libre, el campamento. La vida es didáctica pura”.

En otro caso, la vocación por el deporte se vincula con la enseñanza a través de objetivos más ambiciosos: hacer algo por la educación.

suficientes elementos. No es que sea muy teórico, pero **en algunas materias que deben tener mucha práctica, los docentes no te satisfacen**”.

“Siempre estuve vinculada al deporte, fui desde los nueve años al Club XXX a natación... yo tenía la idea de hacer algo por la educación, por la enseñanza, vincularme por hacer un trabajo educativo, siempre me gustó trabajar con niños...”.

La vocación también varía en intensidad según cada actor. Algunas veces se expresa como un simple gusto o entusiasmo por la tarea que se eligió o que se realiza. Pero otras veces aparece como un verdadero “llamado”, una “revelación” que marca la vida de individuo de una manera radical y definitiva. Los ecos del primitivo sentido de la palabra –la vocación como llamado divino– vuelven a resonar a través de estos discursos; unas veces, por su contenido; otras, por su estructura sentenciosa, que nos recuerda los textos bíblicos. El sujeto llega a sentir que tiene una “misión”, un “destino” que debe y quiere cumplir, y los vaivenes profesionales no son sino obstáculos removibles –más o menos dificultosos– que la vocación y la entrega permiten superar.

“(Siempre elegí) lo que me gustaba hacer; es un poco **el destino**”.
“Me gusta lo que hago, (...) tengo claro lo que quiero, ser educador es propiciar cambios, esto es parte de mi vida”.

“En el liceo la única nota buena que tenía era Educación Física. En mi juventud la actividad física fue una forma de encontrar mi identidad. Era tímido, empecé a hacer atletismo y encontré la actividad que me gustaba. (...) Empecé a hacer atletismo. **Vi que era bueno. ‘Soy alguien’**”.

“Vine planeada para esto desde la escuela. Estoy convencida con la carrera; **es la vida misma**; despertar todo lo que el ser humano tiene adentro...”.

“Me siento bárbaro. Me recibí y no dejé de crecer. (...) Me siento gratificado. Tampoco sé adónde voy a terminar. Cuando a la gente le transmitís cosas, tenés respuestas, **sentís que trascendés**”.

“Luego de cuatro años se realizó **mi sueño**”.

“La opción la he hecho por **la vocación de servicio. Yo nací para servir**. (...) pero ha tenido peso el afán de trabajo comunitario, la

esencia del ser humano. Me siento educadora nata, creo de vital importancia lo que hago, entenderlos mejor, hacerlo y así la praxis. (...) El trabajo con la comunidad es difícil, te desmotiva, pero la base me ayuda a sobrevivir, a encontrar el sol”.

“Tengo la conciencia en paz, he hecho todo lo que he podido, creo en el hombre y su potencial, mi trabajo de lucha es contra el cierre de puertas”.

En las entrevistas a empleadores y evaluadores (cap. 3) habíamos podido constatar que la sobrevaloración de las cualidades carismáticas y vocacionales de la práctica profesional de los profesores de educación física iba de la mano con la desvalorización de los aspectos técnicos de su desempeño. ¿Cuál será la opinión de los propios profesores?

Si atendemos al discurso que produjeron en ocasión de las entrevistas, la coincidencia es notoria. *También parecen compartir la opinión de que lo técnico es, en todo caso, secundario frente a otras cuestiones más importantes que sí hay que atender.* Lo interesante aquí no es tanto el hecho de la valorización de la vocación docente o de la relación con el estudiante, sino la oposición –a nuestro juicio falsa– que se plantea entre estas y la trasmisión de los contenidos técnicos que hacen a la especificidad de la profesión. Sobre todo, cuando además esta oposición se plantea nada menos que en relación con la formación de los futuros profesores en el ISEF.

“Priorizando la relación alumno-educador, **lo primero es el ser humano y después la parte técnica.** Todo lo que le puedas enseñar al futuro Profesor de Educación Física en áreas como biología, ciencias, es secundario ante la formación como persona”.

“[En XXX] Priorizan meramente lo técnico. Los Profesores de Educación Física tenemos resistencias en lo deportivo, **al priorizar lo humano sobre lo técnico**”.

“... un educador responsable, más allá de la tarea que realices, un alumno creativo, participativo, comprometido, **que se forme como ser humano...**”.

“Me parece **mucho más rescatable lo que le puedas aportar como ser humano**, dentro de lo que es su formación general...”.

“El cometido del Profesor de Educación Física no es el músculo, es educativo”.

“Es importante ver al individuo en interacción, en lo afectivo, emocional. La armonización es fundamental. El sentimiento es importante. Transmitir vivencias fuertes, o sea, **más allá de lo técnico**”.

Profesores vocacionales, dispuestos a dar todo de sí, convencidos de que lo importante es la realización de su vocación como docentes, que encuentran en la enseñanza el sentido de sus vidas, su identidad y sus sueños, y cuya satisfacción radica –sobre todo y ante todo– en lo que puedan aportar a la formación integral de los otros, a la educación de sus alumnos. ¡Qué satisfechos se sentirían los empleadores entrevistados cinco años atrás!; y por cierto, ¡qué más querría para su academia un empresario con visión!

No abundaremos en reflexiones sobre la funcionalidad que estas formas de autopercepción tienen en el mantenimiento de la rentabilidad empresarial de muchos centros deportivos. Basta con algunos ejemplos para mostrar el peso que adquieren los argumentos vocacionales a la hora de contrabalancear las altas exigencias y las bajas remuneraciones a las que parecen haberse acostumbrado ya muchos docentes.

“Si se analiza para qué hice esto, **no lo podés ver como situación económica; es una carrera docente y la carrera docente es mal paga**”.

“No renunciaría a lo que hago. Hay que verlo. (...) **Por lo económico, no renunciaría a lo que hago**”.

“En el club XXX me siento muy cómoda, **trabajo por muy poco dinero, pero no me gustaría dejarlo**, tampoco dejaría XXX”.

“La institución está conforme y **tiene la ventaja de que yo por más que esté desconforme tengo claro que los alumnos y las clases escapan a esto. Saben que voy a cumplir y se aprovechan**”.

“Más allá de no tener satisfacciones económicas es una satisfacción trabajar en la docencia a través del movimiento. Para ser Profesor de Educación Física tenés que sentir placer por el movimiento. La satisfacción de poder palpar los logros en el alumno. (...) Es arcilla para modelar. Son satisfacciones hermosas”.

“En lo laboral la tarea que realizo me da placer, me encanta, en lo económico no es nada bueno, vivo con mi familia sin poder independizarme”.

“Me brindo muchísimo, hago actividades que ni siquiera me exigen, trabajo más de lo que me pagan, la actividad te lleva a esto, en ambos trabajos me pasa esto. Uno no siempre piensa en el sueldo, das todo lo que podés, realmente sentís que te gusta lo que hacés”.

El juego, medio pedagógico por excelencia

Si el lector tiene presente la conceptualización que desarrollamos sobre el juego en el capítulo 2, seguramente se habrá asombrado un poco al leer el título que encabeza esta sección. Es que, a diferencia de las cualidades típicas de lo lúdico, el juego es para los profesores, solo un medio –aunque sea *el mejor medio*– para el logro de objetivos que la mayoría de las veces son pedagógicos.

Una buena parte de las distorsiones que sufre el juego en las sociedades modernas aparece reflejada en el discurso de los profesores. Si recordamos las características típicas que atribuíamos al juego –libertad de entrada y salida, limitación temporal y espacial, sensación de separación del mundo habitual, tensión, desinterés– y las cotejamos con las expresiones de los docentes, veremos cómo todas ellas se encuentran por lo menos desdibujadas. En muchos casos el juego aparece fuertemente instrumentalizado en favor de otros fines que no pueden sino contribuir a quitarle su típico desinterés, su libertad y su capacidad de diversión.

Primero subrayemos, una vez más, uno de los aspectos sobre los que más hemos insistido: el privilegio de otros fines extrínsecos al

juego, y la percepción de que este constituye un medio pedagógico adecuado para el aprendizaje de conocimientos o de valores morales. No insistiremos en comentarios que ya hemos realizado en abundancia. Nos basta con transcribir las expresiones de los propios docentes.

“Se aprende por el juego”.

“Se aprende más jugando con el cuerpo que dibujando un número en el pizarrón”.

“Lo lúdico está ampliamente vinculado a la educación física. El juego es un agente de movimiento. **Enseñamos y afirmamos conceptos a través del juego, de lo lúdico”.**

“Estos valores se aprenden y se desarrollan en el grupo que juega. El juego es la vida en el niño. Los docentes debemos tener en cuenta **juegos que estimulen determinados valores**, sin que falte la solidaridad, estimular la extraversion, la fortaleza, la superación de obstáculos. **Esto también quien lo asimila lo transfiere a la vida”.**

El juego visto como instrumento tiene una de sus expresiones más extremas y más crudas cuando se transforma en instrumento de poder. Ya no se trata de enseñar *otras cosas*, como asignaturas o valores morales: se trata de ejercer el poder. ¿Sobre quién? No lo sabemos. “Tenemos una herramienta de poder, en el juego”, dice uno de los profesores, como veremos a continuación. No sabemos muy bien qué quiere decir o qué tan lejos es posible llevar sus afirmaciones. Pero sus propósitos de ejercer algún tipo de poder, de control, sí son claros; no puede explicarse de otro modo su deseo de racionalizar o de “ubicar” al juego y la recreación:

“... somos como un punto de referencia. Tenemos una herramienta de poder, en el juego, lo recreativo, racionalizarlo, ubicarlo”.

También otras características típicas del juego, además del desinterés, son expresa o tácitamente negadas por los profesores. Sin ir más lejos, el juego deja de ser una actividad libre. Exceptuamos aquí,

obvio, aquellas instancias en las que las personas se reúnen con el expreso propósito de jugar –como es el caso de grupos de vóleybol, fútbol, básquetbol, pádel, etc., que algunos clubes deportivos brindan a sus socios– y en las cuales el juego, lejos de ser instrumentalizado, constituye el motivo mismo de la reunión. Pero cuando nos trasladamos a ámbitos curriculares y más específicamente, cuando aparecen otros propósitos diferentes a los del juego, la cosa cambia. En la medida en que se lo enmarca en un escenario docente y se convierte en una técnica pedagógica *para* la trasmisión de conocimientos o de valores, se convierte de hecho en *ineludible para el alumno, quien no tiene ninguna chance de elección*. No puede decidir con libertad si desea o no participar del juego, si quiere entrar o no, o si desea jugar en este, pero no en el siguiente. Máxime cuando el que impulsa la actividad es un profesor, o todavía antes –para los niños y jóvenes– un adulto a quien obedecer.

Si el concepto de obediencia resulta un poco chocante o anacrónico, podemos sustituirlo por cualquier otro. El de conformidad podría ser adecuado: conformidad frente al control. Nos basta recordar el cuidado con el que algunos docentes examinaban las conductas de sus alumnos o de los niños a su cargo para conjeturar que, al menos para ellos, el negarse a jugar o el retirarse de un juego puede tener un valor simbólico de primera importancia. Lo mismo podría decirse de la forma como juega cada uno de los participantes. Pero nos interesa recalcar el primer aspecto: la pérdida de la libertad para entrar al juego o mantenerse al margen de él sin que ello entrañe ninguna consecuencia más que la de privarse del juego mismo.

La falta real de libertad en el juego que tienen quienes viven estas situaciones de clase, y que muchas veces se oculta detrás de propuestas participativas e innovadoras, es bien visible en este fragmento:

“Los chiquilines acá **nunca han tenido nada vinculado a la actividad**. Creo que **ellos esperaban el planteo de una educación física más tradicional**, más gimnasia, más rigor. Mi planteo es

abierto al juego, a toda la parte lúdica. Me interesa abrir espacio a lo que yo pienso que es la educación física. **Pretendo que surja una propuesta a partir de ellos, pero no están acostumbrados**, ni siquiera en la práctica escolar, **no saben opinar**. Además, no conocen mucho como para elegir. Todo el personal esperaba algo más tradicional: los chiquitos dicen: “jugamos casi toda la clase”. Si, lo hicimos, pero **con juegos que incluyen aprendizaje que refuerzan conceptos aprendidos en la clase. Me preguntaban cuando haríamos gimnasia, ahora se han habituado. Pero me cuesta que lleguen a plantearme sus gustos y preferencias**, de modo que ellos armen la clase. Mi idea es trabajar a partir de ellos. De las actividades que encaren con más gusto”.

El profesor que así se expresaba –residente en Montevideo– impartía clases de Educación Física en una escuela pública de una pequeña ciudad del interior del país. Lejos de la experiencia de muchos niños capitalinos, aislados de sus amigos y limitados en sus movimientos por las restricciones espaciales que les impone su vida en apartamentos, sus alumnos seguro disponían de suficiente espacio y oportunidades de esparcimiento, recreación y juego espontáneo en ámbitos extraescolares. Además, y a juzgar por el relato, tenían expectativas claras y concretas en relación con las clases de Educación Física: nunca habían recibido clases de gimnasia, esperaban hacer gimnasia y así se lo hacían saber al profesor. Tal vez solo querían aprender a usar –aunque fuera de manera rudimentaria– algunos de esos raros implementos que utilizan los atletas que aparecen por televisión. Pero el profesor tenía otros planes: recurrir al juego como modo de reforzar conocimientos de otras asignaturas.

Hasta aquí, nada novedoso; solo un caso más de instrumentalización del juego, y probablemente un malentendido. Pero lo que sí llama la atención es la demanda y el lamento del profesor: él en realidad quiere que los niños le planteen sus gustos y sus preferencias, para planificar su trabajo a partir de ellos. Ahora bien, ¿qué ocurrió

entonces con el pedido de hacer gimnasia? Si los alumnos comentan que durante la clase solo jugaron y preguntan con insistencia cuándo van a hacer gimnasia, ¿qué otro mensaje espera el profesor?, ¿qué otro planteo de gustos y preferencias?, ¿por qué no le resulta diáfano que los chicos tal vez, solo tal vez, quieran hacer gimnasia? Sobre todo considerando que en un medio privado de oportunidades económicas y formativas, la escuela podía ser para muchos niños, la única instancia formal de aprendizaje en el movimiento; el único lugar y momento en que tenían frente a sí a un profesor de Educación Física que les enseñara esas otras cosas que ellos habitualmente no hacen –porque no saben– ni dentro del aula, ni fuera del horario escolar. El profesor, un tanto decepcionado, sigue esperando pedidos que oye, que le llegan y que relata, pero que no puede entender; los alumnos, un tanto desilusionados, juegan, no tienen opción, y cada vez preguntan menos por la actividad que tal vez sí querían realizar: “ya se han habituado”. Pero ese juego ya no es para ellos una instancia de expresión.

Más allá de los fines que persiga el juego instrumentalizado, algunas veces llega incluso a convertirse en un deber moral. No es una simple actividad que se implementa en la clase y que hay que desarrollar para ser bien evaluado; es algo más. Jugar es una obligación, un deber; cumple funcionalmente con la necesidad de realización del ser humano, y puede ser formulado como propósito vital: hay que *tratar de ser lúdico en la vida*. En todas partes, en todos los ámbitos, hay espacio para el juego; tanto en la educación como en el trabajo.

“Creo que lo lúdico está en todo. (...) En las propuestas de la educación física tradicional todo esto faltaba y era muy aburrido”.

“La recreación es una herramienta educativa pero el impulso lúdico tiene mucho peso. **Debemos jugar** porque es parte del ser humano. Hay que estimular, propiciar, **tratar de ser lúdico en la vida**, propiciar **el trabajo como un gran juego** donde se pueda ser feliz. El fenómeno lúdico como fenómeno humano es mucho más amplio que lo recreativo”.

Ahora bien, si en todos lados hay espacio para el juego, el juego mismo empieza a ser despojado de sus propios espacios. Si el juego desborda los límites temporales y espaciales dentro de los cuales constituye una actividad única, separada del mundo corriente y con fines propios; si abandona su escenario para instalarse en el mundo habitual, entonces deja de ser tal. Si los límites entre el trabajo y el juego se borran, no hay más juego. Aunque sí siga habiendo trabajo, porque en ningún lado está escrito que la insatisfacción, la rutina y el tedio son intrínsecos a la actividad laboral en sí misma. El trabajo puede ser creativo, por momentos divertido, estimulante y enriquecedor. Para connotarlo de esta manera no hace falta llamarlo juego, simplemente porque es trabajo. Podemos decir que cierto tipo de trabajo es tan grato que *parece* un juego, pero no *es* un juego. No es desinteresado, no es libre; más que ninguna otra cosa, es vida cotidiana.

Así lo entienden, por ejemplo, aquellos profesores que sí ven en el juego una actividad que busca –ante todo y sobre todas las cosas– la diversión, la alegría, el buen humor. Que no debe enseñarse, porque el niño sabe jugar mejor que nadie; y que no se impone ni se obliga, porque no es divertido jugar sin ganas.

“Es importante, **estás devolviendo al niño o adolescente la actividad lúdica** que tuvo desde que nació; la alegría, autodominio natural. El juego no es impuesto, es un desenvolvimiento natural”.
“Trato también de reponer un poco la alegría perdida”.

El contexto laboral. Rutinas y límites de la actividad docente

A diferencia de la forma como fueron encaradas las otras dos vertientes –la lúdica y la vocacional docente– sí se preguntó en forma expresa a los profesores sobre los aspectos laborales de su profesión. Como se recordará, a la hora de tratar las facetas anteriores, resalta-
mos el hecho de que los profesores no habían sido interrogados sobre

el lugar que el juego y la vocación ocupan en el contexto de su desempeño profesional, lo que además convertía su mención en un dato muy significativo. Las consideraciones que ellos formularon sobre esos elementos fueron extraídas, por lo tanto, de un marco temático más amplio. En este caso, en cambio, se pidió a los docentes que repasaran brevemente su trayectoria laboral, que describieran su situación actual y que evaluaran a esta última desde el punto de vista de la satisfacción alcanzada con el trabajo, con el tipo de tarea y con la remuneración percibida. Esperábamos que en ocasión de recordar cada uno de sus hitos laborales o al evaluar la situación actual, apareciera en el discurso de los docentes el balance entre los aspectos vocacionales, los estrictamente económicos y de remuneración, y los demás aspectos vinculados con las condiciones de trabajo. En ese sentido, quisimos saber cuál de los empleos actuales era el más gratificante para ellos, desde qué punto de vista lo era, a cuál renunciarían si tuvieran la oportunidad y si volverían a elegir hoy las mismas opciones. Nos preguntábamos, además, qué lugar ocuparía el juego en el discurso de los actores cuando estos debieran referirse a su actividad solo como trabajo.

Comencemos despejando un poco el camino, atendiendo primero a esta última cuestión. El juego, lo lúdico, que era un tema tan frecuentado en los discursos sobre la concepción de la educación física y sobre la actividad docente, *no aparece mencionado ni una sola vez* cuando se trata de hablar del trabajo concreto de cada profesor. Parece ser que una cosa es hablar sobre objetivos de la educación física, sobre los propósitos de los docentes y sobre la forma como ven su actividad y lo que les gustaría hacer, y otra bien distinta es hablar en concreto sobre **su** propio trabajo, **sus** condiciones laborales y **sus** retribuciones. Aquí ya no hay lugar para el juego, aunque sí lo hay –y como veremos, mucho– para la vocación y la entrega. El juego es juego y el trabajo es trabajo: eso es lo que aparece si atendemos a lo que dicen aquí los profesores. En último caso, si hay juego, los que juegan son los otros: los alumnos, los asociados, los niños y los jóvenes a su cargo; aunque,

como vimos, pocas veces de forma tan libre y voluntaria como la actividad lúdica requeriría.

En las consideraciones acerca de la situación estrictamente laboral de los docentes fue posible detectar la aparición recurrente de los siguientes núcleos temáticos: 1) las recompensas económicas; 2) las condiciones materiales de trabajo; 3) el marco normativo de la actividad; 4) el grado de satisfacción; y 5) la fuente de satisfacción-insatisfacción. A continuación, intentaremos sistematizar el análisis según el esquema anterior. Sin embargo, como se verá, la estructura de los discursos a menudo no permite la completa separación temática. Los profesores que, como es natural, perciben su situación laboral de manera global e integrada por múltiples aspectos, suelen amalgamar en una sola frase elementos que aquí preferimos distinguir. Por lo tanto, es posible que en los próximos párrafos el lector encuentre reiteraciones, yuxtaposición de ideas o corrimientos temáticos; en cada caso, el ordenamiento pretende tomar en cuenta el aspecto predominante tratado por el profesor.

1) *Salarios y recompensas económicas*. Las recompensas económicas, vistas por lo general como remuneración, ocupan –como era de esperar– un lugar central en las consideraciones que formulan los docentes sobre su situación laboral. Como también era previsible, la mayor parte de los profesores dicen que ganan poco.⁸ Para ellos, el salario que perciben configura el aspecto más sombrío de su actividad, el cual, sin embargo, puede ser compensado por facetas más luminosas. La satisfacción inherente a la tarea, la idea de estar concretando “un sueño”, la realización de la vocación, la persecución fiel de los objetivos de la educación física, son todos elementos que justifican

⁸ Recordemos que, de acuerdo a la conceptualización del capítulo 2, la remuneración de los trabajos en el sector terciario se encuentra frecuentemente asociada al costo de oportunidad de la fuerza de trabajo. Esto se traduce en salarios por lo general bajos y simbólicos del valor social de la actividad.

por sí mismos la relativa privación material a la que los obliga la labor docente.

Pero tal vez sea más interesante observar que las remuneraciones no solo son “el lado oscuro de la profesión” para los que dicen recibir bajos salarios. También lo son, con mucha frecuencia, para los satisfechos. La ya tan comentada conexión entre vocación docente y penuria económica encuentra su contracara en la constatación de que un salario decoroso y suficiente puede constituir un lastre, una atadura, que impide la libre opción en favor de actividades más gratificantes y significativas. *Todo no se puede tener*: esta parece ser la conclusión. Si se realiza la vocación, se renuncia a remuneraciones adecuadas; si se accede a estas, se pierde libertad e independencia. Solo así es posible comprender que uno de los consultados comente que precisamente *la actividad por la que no cobra es la más cercana a la profesión*. Veamos ejemplos de estos casos en fragmentos discursivos concretos.

“La salida económica, sin duda nadie escapa a que en la profesión nuestra trabajas mil horas por día y no lográs un sueldo decoroso”.

“Trabajé en un liceo. Si se analiza para qué hice esto, **no lo podés ver como situación económica; es una carrera docente y la carrera docente es mal paga**”.

“En cuanto a gratificación no puedo medir los dos trabajos con la misma regla. (XXX) es algo más nuevo, pero tiene más proyección. Es **un sueño** con desafíos, riesgos. Podés **crecer**, no tenés estructuras que te contengan. **El Colegio me da de comer, pero si tuviera que renunciar, renunciaría a él**”.

“Preferiría dejar más horas de (XXX), si bien es la que me pagan más. (XXX) es la que más me gusta. **Tal vez en algún momento tenga que acceder más a la parte económica, pero ahora no lo necesito**”.

“La actividad más gratificante es la que no cobro (XXX). Asesorar a los muchachos, entrenar. **Es lo más cerca de la profesión**.”

El trabajo rentado tiene una parte: la relación con los colegas, que me da grandes satisfacciones”.

“Renunciaría, incluso por la mitad de dinero, si pudiera trabajar más cómodamente, aplicar otra política. Hago equilibrio entre el respeto a los compañeros de trabajo y el aspecto directriz. De ambos lados te empujan. Es una situación no del todo agradable”.

“Generalmente he ido decidiendo mi trabajo, por la propia actividad. (...) Pero **está implícito resolver el problema económico.** No me gusta tener un solo trabajo, de ese modo estoy tranquila y puedo defender mis postulados”.

“En la actividad física lo que más me gusta es (...). Lo haré en el futuro por recreación. No renunciaría a lo que hago. Hay que verlo. En este momento tendría que ver que me puede dar más que esto. **Por lo económico no renunciaría a lo que hago**”.

“Me gratifica enormemente secundaria, por estar en investigación, **no por lo económico**”.

“En (XXX) ya me ofrecieron la dirección de un sector. **No acepté por no dejar la CNEF, aunque económicamente me serviría.** Pero me formé en lo público, en una plaza de deportes, me crié en una escuela pública, fui a un liceo público”.

“Lo hago por el aspecto económico, lo otro me gusta más y si tuviera que elegir dejaría Secundaria, acá nunca tenés tu verdadero hogar...”.

“Trabajé en escuelas, liceos, clubes, pero con carga horaria baja. Muy rápido llegué a puestos importantes. **No puedo elegir en el campo laboral, porque el sueldo acá es alto. Gano 1100 dólares**”.

“Soy casado desde (...). Tengo familia. **El aspecto económico es importante. No soy libre de irme de acá y empezar de nuevo.** Debo tener cierto ingreso inmediato, para poder dejar esto y hacer otra cosa. Además, el hecho de ser director me limita, en cuanto al hecho de hacer otra cosa de menor relieve”.

2) *Las condiciones de trabajo.* Las condiciones materiales en las cuales el profesor debe desarrollar su tarea cobran especial importan-

cia en el caso de la educación física. La especificidad de los requerimientos mínimos que exige la actividad se pone de manifiesto sobre todo en el ámbito de la enseñanza curricular. En las escuelas y los liceos, sobre todo públicos, los demás maestros y profesores logran –con mayor o menor éxito– sortear las carencias locativas o de equipamiento haciendo uso de la misma aula y valiéndose de los sempiternos tiza y pizarrón. Pero eso no es suficiente ni adecuado para los docentes de Educación Física. Un gimnasio, o en su defecto, un espacio amplio, cómodo y relativamente exclusivo para la actividad, además de implementos y accesorios del más variado tipo, constituyen un marco mínimo pero imprescindible para el desarrollo normal de las clases.

Justamente porque forman parte de las condiciones básicas para trabajar, el equipamiento y la infraestructura pasan a primer plano solo cuando son insuficientes o inadecuados. Ningún profesor se demora describiendo sus condiciones de trabajo cuando estas son buenas. Pero cuando son malas, obstaculizan o directamente impiden toda actividad, los profesores no ahorran palabras para expresar su disgusto o su desazón. Los ámbitos públicos, por lo general más carenciados desde el punto de vista económico, más impotentes para brindar soluciones adecuadas y más preocupados por otros aspectos o vertientes de la tarea docente, son evaluados por los entrevistados de forma mucho más adversa. Dejemos que los propios profesores hablen de estas cosas.

“Primaria, esto no es una crítica, pone etiquetas: disgráfico, disléxico y ese niño lo que no ha tenido es oportunidad de desarrollar su motricidad. (...) Pero **estamos trabajando igual que desde hace 40 años: falta indumentaria, infraestructura, materiales, preconceptos de los padres**”.

“En las escuelas públicas los Profesores de Educación Física **se ven condicionados por el medio** y no pueden cumplir con los objetivos de la educación física, la situación que no se ha logrado revertir en 50 años. **Hay carencias generales en las condiciones de trabajo.** Yo no culparía al Profesor de Educación Física pues **se**

desestimula al trabajar en ambientes que no son los correctos e incluso van contra su propia filosofía”.

“Hay directores sensibles, pero no siempre brindadores de espacios, **no te facilitan nada, no hay respeto por el alumno, te obligan a dar clase de cualquier manera.** En Secundaria es común el doble discurso: **todo bien, hasta que comienzan los reclamos, las necesidades, la tarea se ha ido desvirtuando, ya te cuesta hasta conseguir una pelota, lograr un salón para días de lluvia o frío.** No te apoyan en todo el año, pero si necesitan circo ahí se acuerdan, te tienen a mano”.

“En Secundaria las expectativas son muy particulares, **no me complican, pero tampoco recibo apoyo.** El liceo no tiene rubros para nada y la Comisión Nacional no aporta nada. Todo queda librado a lo que cada docente pueda hacer. (...) **No tenemos cabida en el liceo los días de lluvia, si el liceo no tiene gimnasio o está inundado. No hay infraestructura** porque la educación física no está considerada como importante dentro del sistema educativo. No te trancan pero no te apoyan. En Secundaria tienen poco claro la importancia del deporte, por tanto no se fomenta, no hay coordinación con otras asignaturas”.

“Hablamos además de sueldos muy bajos, **por otro lado, hay clubes, institutos privados, hay campo de trabajo y con materiales suficientes. El trabajo en las escuelas es agotador, son clases numerosas, al aire libre.** La práctica docente no es real, escuelas con gimnasios y un grupo reducido de niños. El ISEF depende directamente de la presidencia de la CNEF y no les interesa, está molestando; es un organismo político, **se está permanentemente en lucha por los materiales necesarios para el funcionamiento”.**

3) *El marco normativo: entre la anomia y el ritualismo.* Todas las actividades, y en especial las de tipo laboral, requieren de un marco normativo que establezca con claridad los derechos y obligaciones, los límites y responsabilidades de los que las desempeñan. La vigencia

de esas normas y su conocimiento otorgan a quienes están sometidos a ellas, la seguridad de poder prever las acciones de los demás y la posibilidad de coordinar con ellas su propia conducta. A la vez delimitan un ámbito de lo social o institucionalmente permitido, dentro del cual el sujeto puede moverse con relativa comodidad y flexibilidad. Muchas veces, sin embargo, esto no ocurre. O bien las normas no se explicitan –porque se dan por sentadas, no existen, no están vigentes, permanecen poco claras o son de aplicación variable–, o bien, en el otro extremo, son de tal rigidez y detalle que forman alrededor del sujeto una trama tan apretada de reglamentaciones y prohibiciones que es casi imposible desarrollar una práctica profesional distendida y cómoda. Y parece pertinente recordar aquí dos de las características típicas de las actividades de servicios que señalábamos en el capítulo 2: la mayoría del trabajo en el sector se inscribe en estructuras formales con sus normas y sus reglamentos, pero –y esto es lo importante– se trata de actividades que muy difícilmente pueden ser sometidas a un estricto control de tipo burocrático.

Las quejas de los profesores se aglutinan en torno a uno u otro extremo de este *continuum*: el de la anomia o el de la ritualización normativa. En el discurso de los actores, ambos aparecen presentados como rasgos característicos de las instituciones públicas (casi nunca privadas), especialmente irritativos para los profesores de Educación Física. Por un lado, la laxitud normativa –que a veces es solo aparente– de los grandes liceos, escuelas u organizaciones públicas muy descentralizadas, como las plazas de deportes, alimentan el anonimato y la dilución de la propia responsabilidad funcional ya típicos de ámbitos de actividad burocratizados y despersonalizados. No importa si las normas son en verdad inexistentes o simplemente desconocidas por el profesor. En este contexto, él vive la anomia en su forma más clásica: se siente desorientado, librado a sus propias fuerzas y recursos, y en situación de desamparo institucional. A largo plazo, la respuesta individual a esta circunstancia puede ser de lo más variada,

como variadas son las formas con las que los profesores manifiestan haberse ido adaptando a ella: desde responder con laxitud a la laxitud, hasta compensar el anonimato y la impersonalidad funcional con la entrega y la devoción típicas del enfoque vocacional de la profesión.

El extremo de la rigidez normativa también es sufrido con frecuencia por los profesores de Educación Física. En principio, las normas y reglamentos de una organización compleja no tienen otro propósito que el de facilitar el logro de los objetivos institucionales, contribuyendo así a una mayor eficacia. Las normas constituyen entonces un medio para el logro de los fines de la organización, un marco formal que asegura la racionalidad de los procedimientos. Muchas veces, sin embargo, el énfasis en el cumplimiento de las reglas termina por relegar a segundo plano los fines a los cuales aquellas pretendían servir: las normas se reifican, se rigidizan y los procedimientos se convierten en ritos fijos e inamovibles que obstaculizan la innovación y la flexibilidad para la solución de problemas nuevos o de casos divergentes dentro de la institución.

Uno de estos casos divergentes es el del profesor de Educación Física. Un número importante de las reglas que han sido pensadas para regular y supervisar el desempeño docente en las instituciones educativas formales –y que los demás profesores adoptan con dispar grado de acatamiento, pero con naturalidad– son de problemático cumplimiento para los profesores de Educación Física. Muchas veces no dan clases dentro del liceo o la escuela, sino en una plaza de deportes cercana, en otro espacio abierto también alejado del lugar donde los demás profesores cumplen sus tareas. Si nos ubicamos en este marco, comprendemos mejor que una regla comúnmente aceptada por los demás docentes, como es la de no sacar el libro del profesor fuera del liceo, es cuestionada en este caso. Sin la facilidad de depositar la libreta a veinte metros del salón donde dicta su clase o de un escritorio donde apoyarla para anotar el tema del día, esta norma tan poco discutida por los demás docentes es sentida por nuestros profesores como impuesta

de manera arbitraria, rígida e innecesaria. Veremos a continuación algunos ejemplos de los dichos de los profesores.

“Me molesta la escuela pública porque no hay un programa de Educación Física”.

“En lo público te desmotivan. Sin darte cuenta te vas volviendo medio vaga”.

“Por ejemplo, en la enseñanza pública yo tenía un puntaje altísimo en Inspección pero no coincidía con **la Dirección que no me autorizaba a llevarme la libreta, se me decía que dictara menos horas de clase para tener al día lo administrativo.** Te condicionan”.

“Lo hago por el aspecto económico, lo otro me gusta más y si tuviera que elegir dejaría Secundaria, **acá nunca tenés tu verdadero hogar; el Profesor de Educación Física es el que viene a complicar.** Además, hay que resolverle un lugar”.

“Hay un desinterés en lo que significa la importancia de la educación física a nivel escolar, en los maestros”.

“En el empleo público es bastante escabroso. Esperan que esté. Hay dependencias donde los profesores firman y se van. Acá somos pocos pero trabajamos todos. Educación Física pretende simplemente que se cumpla con el horario”.

“La CNEF espera que cumplamos un horario o la farsa del programa que nos plantean. Creo que es lo único que pretenden. Trato de no ser contrera, pero sí soy realista de lo que puedo y no puedo hacer”.

“En general, en Secundaria no se puede hacer un trabajo profundo”.

“El Profesor de Educación Física está totalmente descoordinado con el resto del liceo, además la actividad al estar distribuida por sexo, no es fácil de integrar, es un grupo diferente al del resto de la jornada”.

“Todos corremos de un trabajo a otro. Vamos perdiendo esas ideas y no logramos concretar. No tenemos apoyo de las autoridades, todo queda ligado a iniciativas personales. No hay jerarquías técnicas, no hay autonomía de decisión”.

“A Secundaria le interesa que no faltes, que no compliques la vida”.

“No hay una orientación general. El profesor debe tenerlos ocupados para que no molesten, van fuera del horario, eso complica ya que hacen ruido. Somos dentro del liceo un elemento de desorganización y sin valor educativo”.

“Desde la CNEF nunca me han planteado expectativas, no sé si las tienen. Nunca me lo dijeron, no sé qué pretenden. Ellos te asignan un lugar de trabajo, pero nada es claro en cuanto a objetivos. Te asignan horas y a trabajar. Trabaja aquel que es responsable, no hay control de nada, al principio pedí un programa, me dijeron hay esto, pero sin mucho ánimo de que lo cumpliera. Cada Profesor de Educación Física planifica de acuerdo a lo que cree más conveniente. También mucho depende del inspector, generalmente le interesa que cumplas con tu horario, que no faltes, en el gimnasio no tengo jefe de servicio, me organizo sola”.

Sin embargo, como decíamos antes, la anomia no siempre es exclusiva de los espacios públicos. Veamos qué dice un profesor que trabaja en un club deportivo:

“No tengo claro lo que esperan de mí. Nunca lo han explicitado. No sabés con qué criterios moverte. El hecho de que la administración sea tan política, cuando un grupo de amigos te plantea algo, se revierten las cosas, y a veces contradictoriamente con lo que uno se mueve. **No hay una línea marcada. No se sabe para dónde se quiere ir. Me muevo con criterios propios,** y así, hacia los docentes. La filosofía del club la estamos determinando los que estamos trabajando rentados. **Los criterios educativos los determinamos nosotros, hasta que un dirigente salta desconforme, porque su hijo quedó afuera de algún equipo”.**

4) *El grado y las fuentes de satisfacción laboral.* Ahora bien, los profesores no están conformes con sus remuneraciones, y cuando lo

están, dicen estar sacrificando los aspectos más gratificantes de su profesión. Tampoco las condiciones físicas y materiales en las que desarrollan su actividad les parecen las más adecuadas; finalmente, las normas institucionales dificultan el trabajo: aprietan mucho o demasiado poco. ¿Encontrarán los profesores de Educación Física alguna satisfacción en el desempeño de su tarea?; en caso afirmativo, ¿dónde están las fuentes de satisfacción laboral?, ¿qué elementos de la profesión pueden ser tan poderosos como para compensar las privaciones económicas, el tedio, las malas condiciones de trabajo, la rutinización y el estrés?

En general, los profesores sí encuentran satisfacción en su tarea. En cuanto a las fuentes, no abundaremos aquí en consideraciones que hemos desarrollado largamente en otras partes de este análisis, como el papel de la vocación docente como proveedora de sentido, o el del juego como medio de enseñanza disruptivo de las rutinas de la vida cotidiana. Pero estas no son las únicas fuentes de satisfacción laboral mencionadas por los profesores. La existencia de otros elementos valorativos, afectivos o de compromiso; la elevada valoración del papel de la educación física; el hecho de compartir los fines, las modalidades de trabajo o las “filosofías” de la institución; la “identificación” con el lugar de trabajo –cuando existe–, son todos factores que elevan el grado de satisfacción que obtienen los docentes en su tarea. En los clubes e institutos privados y también en los ámbitos públicos de trabajo –en los cuales las limitaciones son mayores desde todos los puntos de vista analizados– los aspectos menos luminosos de la práctica docente pasan a un segundo plano, mientras se subrayan las otras recompensas de carácter extralaboral (en su mayoría, afectivas y filosóficas). Frente a la satisfacción que proporcionan estos elementos, lo demás deja de importar; ni un enriquecimiento súbito sería motivo suficiente para abandonar tareas tan gratificantes. Veamos cómo se expresan algunos profesores al respecto:

“En el Colegio me es muy fácil, yo me doy cuenta que me pongo la camiseta del colegio, fui alumna, siento los objetivos como

propios. El Colegio estimula mucho el deporte, la gimnasia”.

“Acá (...) tengo 15 años, **fui creciendo con la institución.** Piden un educador consciente, esto implica mucha cosa chica, acá hay un claro planteo educativo hay intercambio de ideas. (...) Pretenden logros educativos y físicos. Pretenden un educador responsable más allá de la tarea que realices, un alumno creativo, participativo, comprometido, que se forme como ser humano. **Son objetivos del colegio que se pretende que el docente propicie, y que yo comparto**”.

“No renunciaría a ninguno de los trabajos, **aunque me sacara el 5 de ORO**”.

La desvalorización de la profesión a los ojos de sus propios miembros

Muchos de los elementos ya examinados (y algunos que aún nos falta analizar) son ya sintomáticos de la desvalorización social de la profesión del profesor de educación física. Y no nos referimos solo a la falta de reconocimiento jurídico o de regulación del título. La presentación que los propios docentes hacen de su ocupación y de sus objetivos, la instrumentalización de la actividad, el tácito menosprecio frente a otras asignaturas o disciplinas más prestigiosas, la negación de los aspectos más estrictamente técnicos del saber específico de la profesión y otros muchos elementos, permiten incluso poner en duda la valoración que de la propia actividad realizan sus miembros. Sabemos, además, que los profesores perciben esta falta de prestigio, la tematizan con frecuencia y lamentan sus efectos.

No obstante, y tal como puede verse en la pauta de entrevista, no interrogamos expresamente a los docentes sobre esta cuestión. Preferimos que un tema tan delicado como este manifestara su importancia entre las preocupaciones de los actores a través de su aparición espontánea en el discurso. Si esa desvalorización existiera en la sociedad, o fuera percibida por los profesores, surgiría sin duda de manera espon-

tánea a lo largo de un diálogo que tenía como objeto, precisamente, la propia profesión.

Y en efecto, así ocurrió. A lo largo de los discursos aparece en varias ocasiones cuán socialmente problemática resulta la evaluación de la actividad, pero en particular, de modos a veces crudos, en el momento de *convertirse* en profesores de educación física.

El proceso de decisión de una carrera es casi siempre crucial en la vida de los jóvenes, y es uno de los momentos en los cuales se manifiestan con más claridad no solo sus propios gustos y preferencias, sino además –y sobre todo– los proyectos familiares y los valores sociales de los grupos a los que pertenecen. Aunque el joven termine por no atender a las sugerencias, valores y hasta presiones de sus padres y allegados inmediatos, la oposición o el disgusto que estos manifiesten por la carrera elegida dificultan la decisión y ponen claroscuros en un momento que es decisivo en cualquier trayectoria vital. Principalmente si lo que impulsa la contrariedad familiar es la idea de que lo elegido es, como dice un docente, “una carrera de burros”.

“Empecé Derecho junto con Educación Física, por disyuntiva, más que nada a nivel social, **para cumplir con el entorno y sus normativas; me había ido muy bien en el Liceo. No se entendía que me volcara a una carrera que se entendía como ‘menor’.** Hice durante un año las dos carreras; luego me volqué por la Educación Física”.

“En mi casa no era atractiva la idea de que yo hiciera Educación Física. Vine a Montevideo preparado para dar el ingreso al IPA y a la vez a Educación Física. Aprobé el ingreso al ISEF, el otro quedó por el camino”.

“Apareció la idea de hacer Educación Física; **tuve que enfrentar mi casa, me decían que era una carrera de burros**”.

Estas palabras de los profesores no necesitan mayores comentarios. El contenido del mensaje es claro: frente a otra carrera terciaria, cualesquiera sean las alternativas planteadas, la educación física es

la peor. Comprobamos una vez más la disociación que prevalece en los niveles simbólico y social entre ser un buen deportista o dedicarse a la educación física y el talento intelectual. La fuerza del mensaje tampoco deja dudas: se la considera una “carrera menor”, una “carrera de burros”. No es de extrañar que los docentes evoquen todavía hoy, después de transcurridos a veces muchos años, un mensaje tan descalificador. Y no es fácil evaluar las consecuencias de esta percepción. Por lo pronto, disponemos de las reflexiones de los mismos profesores sobre este aspecto:

“Siento que **mi profesión no está valorada. Quizás es por culpa nuestra.** Muchos colegas van dejando por tierra la educación física por su actitud, por su presencia física y de ánimo”.

“La educación física **es una actividad poco valorada.** Cuando hay falta de tiempo o espacio es lo primero que se suspende. El niño permanece mucho sentado”.

“**Se desvaloriza mucho la actividad.** Esto influye en el perfil del Profesor de Educación Física, **la imagen de alguien que sólo va a jugar, ‘pelota al medio’ y sin mucha preocupación. Además, llega tarde, sin compromiso educativo y con ‘músculo hasta en la cabeza’”.**

El auge de las actividades físico-deportivas y las oportunidades y perspectivas laborales de los docentes

Los profesores entrevistados fueron específicamente interrogados sobre la forma como perciben el actual auge de la educación física y el cultivo del cuerpo. Partíamos de la base de que, si bien ha surgido un conjunto de nuevas ofertas ligadas a la actividad física, al cultivo del cuerpo y a la recreación dirigidas al público de todos los grupos de edad, no todas ellas han redundado en mayores oportunidades ocupacionales para los docentes, ni se han visto plasmadas en un incremento demasiado significativo de sus remuneraciones. En caso de que nues-

tras hipótesis originales se vieran en principio confirmadas, indagaríamos en las posibles causas a las que los profesores atribuyen a este llamativo fenómeno.

En los hechos, encontramos dos tipos de respuestas, que parecen corresponder a dos tipos también distintos de profesores de educación física.

Un primer tipo, tal vez el mayoritario en términos numéricos, se siente ajeno al fenómeno del auge del acondicionamiento físico y el *egobuilding*, y lo vincula con alternativas de prácticas profesionales y deportivas muy alejadas de su quehacer. Estos profesores no dudan en atribuir el apogeo a dos órdenes de factores que ya hemos delineado: a) culturales, ligados al narcisismo y a la divulgación de modelos de belleza y normalidad física idealizados; y b) económicos, en la medida en que el impulso y realimentación del *boom* es atribuido por los profesores a la búsqueda del lucro privado por parte de los más variados agentes: los fabricantes de indumentaria deportiva, los propietarios de academias de acondicionamiento físico que están proliferando por todo el país, e incluso de personas no idóneas pero que pretenden desempeñarse como profesores de educación física. En especial este último elemento –al parecer constatable– de que muchas academias no contratan egresados del ISEF, merece una de las críticas más duras por parte de los docentes consultados.

Las citas serán aquí muy numerosas. Pero la reiteración de tópicos y la sobreabundancia discursiva cumplen para nosotros el papel de mostrar la jerarquía que tiene esta temática en la preocupación cotidiana de estos docentes como profesionales.

“Lo vivo como bastante ajeno, lejano, es otra línea, no la mía. Hay gente que le sirve. Es fuerte **el manejo de los medios** en torno a eso. Descubrí que las vivencias de movimiento no van por lo que nos venden en televisión. El tiempo libre, por ejemplo, lo veo de forma distinta. Existe el auge. No hay que negarlo”.

“Lo del posible auge yo lo tengo claro, lo veo positivo como gancho, onda que viene y algo se puede aprovechar, **a los buenos docentes los ayuda, pero cuidado... Hay mucha gente enganchada en esto sin capacitación y reventando cuerpos, columnas, músculos y que no tienen idea de lo que hacen**”.

“Hacer deporte, hacerlo bien, no tiene necesariamente que estar vinculado con **‘lycra italiana’ u otros modos inculcados por la publicidad**. Nuestras generaciones hacían deporte con lo más roto, **hoy por hoy todo supone marcas, no importa el uso que le voy a dar**. Un buen campeón no significa una determinada marca, una cosa es lo adecuado y otra es lo caro. Yo tengo claro lo que es consumo. Habría que contrarrestar con más exigencia y control profesional. Hoy hay gente que se tiene que operar como consecuencia de la mala atención en los gimnasios”.

“Esto yo lo veo con dos puntas: por un lado, es positivo que la gente atienda su cuerpo por salud, por estética o por recreación, así como por aspectos psíquicos. Por otro lado, **está el negocio, propaganda, venta de ropa, mallas. Además, muchos de los gimnasios están atendidos por gente que no es profesional**. No hay reglamentación de la profesión, cualquiera puede montar la actividad; en el caso de **la musculación han ocasionado grandes problemas, esto es peligroso**. También las pesas han traído problemas, no hay un manejo responsable. Es peligroso, la gente está confiando”.

“Me siento por fuera del boom, creo que no podría dar clases de aeróbica, creo que está por fuera de lo que significa verdadero movimiento, no hay creatividad. El profesor es un muñeco, el resto le copia, movimientos estructurados, armados, no comparto nada. Dudo que en esto se disfrute. **Hay personas que no son docentes, sólo tienen buena coordinación, oído, no tienen conocimientos específicos, Es lamentable y preocupante**. No hay docencia, el alumno copia, va contra la propia naturaleza”.

“**Ahí hay otros objetivos, se pretende vender el cuerpo, estereotipos de personas (...)** En el gimnasio de musculación se pro-

precia un planteo individualista, creo que pasa por **la admiración del cuerpo, me parece bien la valoración, pero cuidado**".

"Los gimnasios es un tema escabroso. No sé qué porcentaje hay, pero en general es gente con poder adquisitivo bueno, **ha hecho algunos cursos, ha asistido a algunas clases de gimnasia, pero no tienen nociones de anatomía, pedagogía, psicología**".

"**Las propagandas, adelgace no por salud sino por estética. No tiene nada que ver.** No tiene valor desde mi punto de vista como educador. **Han proliferado como hongos, salas de musculación, de aeróbica y están en manos de gente sin capacitación.** Tenían unos mangos y pusieron sus lugares de trabajo. Es más el daño que el beneficio que hacen. A mi criterio moverse no lo es para tener un músculo más delgado y fuerte, moverse es cuestión de salud mental o sicofísica. Es el verdadero contenido de nuestra profesión. Moverse para sentirse mejor y poder concentrarse y rendir más".

"**En baby fútbol es una aberración lo que se hace. Los entrenadores no tienen preparación pedagógica ni técnica.** Pretenden hacer la preparación física en los niños como en primera división. Se les inculca la idea de ganar. El niño no ha madurado como para recibir tanta agresividad. Los tarjetean, los rezongan, no les enseñan nada, no les permiten la creatividad".

"No es porque le sirva a la gente sino al bolsillo de alguna. Lo que es moda no siempre integra el sentir comunitario. Las academias han aparecido como hongos, fundadas por no docentes. Contratan a no docentes porque es más barato. La gente va por desconocimiento. Quieren logros positivos en lo social".

"El auge siempre estuvo, pero surge ahora **no sé si porque hubo intereses económicos** o si no se buscaban los medios adecuados para hacer el asunto más masivo".

"Indudablemente, las puertas que han abierto con este auge de lo físico, cultivo del cuerpo, aquel que sepa explotarlo, puede brindarle posibilidades económicas. Clubes, fútbol 5, musculación, aeróbica, **lo que más suena es el fin económico.** El servicio tie-

ne poco de educativo. Satisface necesidades de algunos grupos que pueden pagarlo. Los niños no acceden. **Las instituciones no contratan Profesores de Educación Física. Son exjugadores de tenis con cursillos de un fin de semana.** En fútbol 5 alquilan una cancha. Nadie dirige. Desde el punto de vista de la profesión, no le veo muchas posibilidades”.

“Las salas de musculación y aeróbica contratan exalumnos, por poco dinero. La persona que recibe el servicio, confía más en un levantador de pesas que en un profesor de Educación Física que no tiene músculo”.

“En los gimnasios de aeróbica, los profesores no son profesores de Educación Física. Contratan alumnas bonitas y coordinadas, les dan pautas para que den clases. En un fin de semana te hacés instructor. Son los que dan clase en Canal 5, en el programa de la Comisión de Educación Física”.

“Creo que todo esto es situación de **moda, en cierta medida se usan las flacas y hay que estar flaca.** Hay gente que explota mucho esta moda, pienso que por un lado no es positivo, pero creo que a la vez con el trabajo físico podemos ayudar a que la gente se sienta bien pero...”.

“Hay que delimitar áreas y funciones. Hay gente que va a gimnasios por actividades que no son propias de la educación física, que no hacen a la globalidad de ésta. **Cuando la actividad es controlada es positivo,** es para sentirse bien y además es moda, me parece bien. Pero esto se complementa, la mujer es moda, **la televisión además muestra productos para la venta de estética**”.

“Por otro lado **es la opción comercial** que el interés natural de la gente puede capitalizar. En una sociedad de consumo es muy fácil detectar la avidez de un mercado y desde la promoción crear las necesidades”.

“Las academias son un fenómeno aparte. Los profesores que egresan saben bien lo que hay que hacer. **Hay academias que no tienen profesionales al frente.** La promoción nos brinda apoyo, esto bienvenido, pero no siempre es un apoyo adecuado”.

“Lo que está pasando no sé si es auge de la educación física, **creo que si hay auge del cuidado del cuerpo muy comercial**. A nivel internacional hay eventos importantes de deporte para todos, pero en serio. No es el caso de Uruguay. Acá no se está trabajando nada bien. Se ven actividades aisladas, las corre caminatas, organizadas a nivel privado, auspiciadas por la Comisión de Educación Física, **pero con una finalidad comercial** y con un fin pasajero. Ir a una corre caminata una vez al año no asegura que nadie despierte ahí hábitos. A nivel de país se hacen piscinas, dejan a la gente contenta, pero en realidad no aportan mucho, su uso no justifica el gasto que significaron”.

“El *boom* es real, hay más gente que se mueve, pero a la vez se pierden cosas, se pierde que el país figure, que se muestren figuras deportivas importantes. No se trabaja desde donde se debe, desde los niños, desde los barrios. Hay miles de niños sin atender. Las plazas de deportes están desiertas, no hay actividades atractivas”.

“¿Tenés acceso a información distinta que la mía?... ¿Auge dónde?”.

El fenómeno de la contratación de no docentes –que, como vimos, es muy subrayado por los consultados– nos permite sustentar con mayor énfasis la hipótesis de que el auge del acondicionamiento físico no siempre redundará en mayores oportunidades ocupacionales para los profesores egresados del ISEF. Sin embargo, nos interesa detenernos brevemente en un punto que no es trivial. ¿Sería posible atribuir la queja de los docentes consultados a la defensa corporativa de una credencial educativa? ¿Sería posible simplemente desestimarla, bajo el argumento de que toda credencial pretende ser en principio un boleto de acceso a ocupaciones que quedan como consecuencia prohibidas para todos los demás que no la poseen?

No lo creemos. Es cierto que no estamos en condiciones de detectar, dentro del discurso de los docentes, las proporciones en las cuales se presentan en cada caso las dosis de interés personal en la preservación de fuentes de empleo, y las razones de interés público que se

invocan. Pero sí parece ser que estas razones son, en buen español, “razonables”; y que si hay en los discursos algún grado de interés personal –cosa para nada censurable desde que surge de un sistema de calificaciones de acceso básicamente universal y legítimo– este no menoscaba en absoluto algunos de los argumentos más fuertes que invocan los profesores: la preservación de la salud de alumnos y usuarios de un servicio del que, aunque nadie lo garantice, puede legítimamente esperarse una buena calidad.

Frente a aquellos que se sienten ajenos al auge y que lo ven como extraño a su práctica docente, es bien clara la existencia de otro tipo distinto de profesor. Este, a diferencia de aquellos otros, no solo está bien enterado del auge y no lo siente como ajeno, sino que lo aprovecha como forma de expansión profesional. Se trata de profesores de educación física que muchas veces han hecho inversiones privadas en centros que buscan, a través de una oferta más diversificada y original –en algunos casos con vínculos mucho más laxos con la educación física– llegar a segmentos de mercado de mayor poder de consumo. Tienen claro que venden algo más (y algo distinto) que un servicio estrictamente apegado a la educación física, y así lo manifiestan, sin inhibición alguna. Sin embargo, al igual que los otros profesores, también se preocupan por tomar distancia de las modas y de las academias de aeróbica y musculación. Las razones son también, en lo básico, las mismas: las academias no emplearían profesores de educación física y harían una explotación puramente comercial del fenómeno.

No obstante, si atendemos a su discurso, no podemos evitar percibirlos más cerca de un límite del cual no consiguen distanciarse del todo, ni aun cuando utilizan la ironía. No se trata ya de si la educación física es o no un objeto de consumo, sino de que quienes asisten sean (o pretendan ser) “buenos consumidores”. El punto no es si se hace o no una explotación comercial del fenómeno, sí consiste en atraer “una clientela de buen nivel” y darle un “buen servicio”. Es importante que los empleados tengan un título de profesor, aunque no quede claro si

ese título es suficiente para que la gente acuda a ese instituto esperando “curarse la ciática”. Veamos lo que tienen que decir.

“Mis alumnos tienen alta expectativa, porque vienen a buscar algo distinto y porque **lo que ofrezco no es barato. Pagan porque esperan curarse de la ciática**, por ejemplo. Es mi política institucional. Consigo gente desde una muy buena calidad de trabajo”. **“En (XXX) los clientes esperan un buen servicio.** Buena infraestructura y que se les de todo lo que quieren: un gimnasio limpio, instalaciones adecuadas y **un gran porcentaje viene buscando estético** o salud. Ese es su motor primario. **Lo social** se está volviendo cada vez más importante, más importante aún que la parte de educación física o lo corporal. **Buscan una esperanza**, si es gorda, petisa y fea, quedar delgada, alta y linda. ¿Cómo conformar a un grupo de cincuenta personas? Después que llegan acá te das cuenta de que lo que están necesitando es otra cosa. Y esa es la parte educativa”.

“Ese auge, esa propaganda, me ha servido. Es un auge hacia el otro lado hacia donde voy yo. Siento la contraola que me favorece a mí. Falta algo. La contraola son las técnicas que realizo”.

“Yo lo utilizo. Mi satisfacción no pasa por eso. Lo que veo es que me parece perfecto lo que hacen, incluso la propaganda: fumar te hace bien. Llegamos a lo insólito, pero el efecto se cumple. **Con esa publicidad captás gente. El hecho de que lo difundan, aunque lo hagan mal, de que difundan que el deporte y el ejercicio son la llave para todo:** ‘si sos lindo triunfás en la vida, el alcohol y el cigarro no te hacen nada’. Es totalmente aberrante si lo mirás desde el punto de vista ideológico o de lo que quiere ser la educación física, pero por otro lado lograron aumentar la cantidad de gente que participa”.

“Los institutos de aeróbica son unos genios, los felicito. **El hecho de que ese tipo de gente pueda existir y subsistir creo que es un buen mérito**, aunque creo que a nivel profesional es una aberración, la aberración máxima que hay. Sería como que, a nivel de

médicos, otros que no lo son se pusieran una túnica y trabajaran paralelamente”.

“Todo esto tiene un mero fin estético. Aquí trabajamos con un sector de público muy diferente, es medio-alto, tienen alguna formación e información sobre la salud, el ejercicio como preventivo de enfermedades, tienen conciencia, son buenos consumidores”.

“Creo que es **genial que se vuelque a la gente al ejercicio, al deporte**. Se habla de que el siglo que viene es el siglo de la computación y del deporte. La gente busca cada día mejor calidad de vida, ‘echarle más años a la vida’”.

En conclusión: ¿auge para quién?

Decíamos antes –y parece conveniente repetirlo ahora– que estas declaraciones de los profesores dan suficiente sustento empírico a la hipótesis de que, en definitiva, el auge de la educación física no ha redundado en un incremento proporcional de las oportunidades ocupacionales de los docentes especializados. Más gente se mueve, es cierto; pero en proporción, no son tantos más los profesores que trabajan, y no es mucho más lo que ganan por su actividad. No abundaremos sobre el punto. Pero aunque creemos que el fenómeno puede darse por bien establecido, sus causas son un poco más difíciles de hilvanar, sobre todo si tomamos como punto de partida exclusivamente las declaraciones de los profesores consultados.

La principal razón invocada –que muchos clubes y academias de acondicionamiento físico no contratan profesores titulados– es, obviamente, parte de la explicación. Como ya vimos, el título de profesor de educación física no está reglamentado, y la profesión en cuanto tal no parece gozar del reconocimiento social suficiente como para que la contratación de no docentes pueda ser revertida a mediano plazo. En las actuales condiciones, no puede esperarse más que la progresiva devaluación de la credencial en términos relativos, a pesar de los intentos del ISEF por mantener estable el número de profesores

egresados. Pero esto es, de nuevo, solo parte de la explicación. Otros factores de tipo más puramente cultural parecen contribuir también a este resultado.

Los profesores aluden con frecuencia a la importancia social que hoy se atribuye a un cuerpo exitoso, lo más cercano posible a los modelos divulgados por los medios masivos de comunicación, y aciertan al poner el acento en la presión que se ejerce desde dichos medios en favor de la normalización corporal. No obstante, otros componentes de estos mensajes permanecen ocultos. Y a nuestro juicio son justamente los más básicos si queremos comprender la dinámica del consumo de las tecnologías del cuidado corporal, y la relativa marginación en la que, al respecto, se sitúan los profesores de educación física.

En primer lugar, los mensajes suelen ser claros en esto: cualquiera tiene a su alcance la solución a sus problemas corporales; todos podemos –si nos lo proponemos– alcanzar el modelo de perfección corporal que se nos ofrece en cada caso. El diagnóstico del problema va de la mano con la solución. Algunas veces este tipo de propaganda parece tratar, más que de problemas, de estigmas que hay que evitar a toda costa o desterrar definitivamente: la obesidad, la celulitis o un cuerpo no modelado, por ejemplo. Aceptamos la oferta o la rechazamos: la responsabilidad es nuestra, para bien o para mal. Ya no es posible encogerse de hombros ante un rasgo físico o unas proporciones corporales que se heredan o que sobrevienen con la edad. A un sujeto que ya se ha habituado a no conformarse con lo que tiene –con su auto, su TV, la casa en la que vive– ese tipo de mensaje no le parece en absoluto ajeno o extraño. Él es el responsable de su éxito y de mostrarlo a los demás. Y un cuerpo exitoso es lo primero que está en condiciones de exhibir.

En segundo lugar, el momento es ahora, ya, no hay que esperar más. No hay que demorar en tomar la decisión, pero tampoco (¡sobre todo!) en ver los resultados. Es muy llamativo que uno de los pocos elementos que tienen en común todas estas propagandas sea la pro-

mesa de la inmediatez de los resultados. La idea de que es necesario emprender un esfuerzo continuo, penoso, paulatino y prolongado para obtener efectos duraderos, es sistemáticamente negada por las soluciones rápidas que nos ofrecen la TV y los demás medios de comunicación masiva.

Por último, como en toda propaganda, la promesa es *la felicidad*. Como lo que nos falta para ser felices es ser más esbeltos, más delgados, más ágiles, más firmes, más modelados, o lo que sea, nos basta haberlo logrado para obtener simultáneamente la felicidad que anhelamos. Si no somos felices ahora es solo porque hemos fracasado antes, al atender falsas promesas; o peor aún, porque nos hemos privado a nosotros mismos de aprovechar la verdadera oportunidad que –ahora sí– se nos ofrece.

Los que hemos delineado de manera tan breve son ni más ni menos que algunos de los rasgos más característicos de lo que ha sido llamado hedonismo narcisista: la preocupación por la apariencia del propio cuerpo, el rechazo de esfuerzos prolongados y el inmediatez en la satisfacción del deseo. Todos estos rasgos se conjugan muy bien con la búsqueda de sentido vital que es propia de una cultura en la que los sujetos han ido dejando de creer, paulatinamente, en todo aquello en lo cual es posible creer: en la providencia divina, en un proyecto ideológico o en la apacible y segura existencia al amparo de un Estado benefactor. Aquellos mensajes publicitarios solo son posibles en el contexto de este particular clima cultural a través del cual se los interpreta.

Ahora sí estamos en condiciones de volver a las palabras de los profesores. Según dicen, se impulsa desde los medios el gusto por el movimiento y el deporte por razones más comerciales que sanitarias. Sin embargo, la gente prefiere acudir a academias –que proliferan “como hongos”– aunque estas no contraten profesores titulados. Pero, ¿la gente quiere *realmente* profesores titulados? Uno de los docentes consultados nos da la respuesta: la gente “confía más en un

levantador de pesas que en un profesor de Educación Física que no tiene músculo.”

Está claro: si de lo que se trata es de alcanzar un modelo más o menos estandarizado de atractivo físico, lograr signos visibles y manifiestos de éxito corporal de manera rápida y, sobre todo, con resultados asegurados, ¿a quién atendería el lector? Si lo que interesa es la apariencia del cuerpo, la buena presencia, la belleza, la seducción, entonces –y a diferencia de lo que puedan creer los profesores– la “lycra italiana” no es en absoluto indiferente o prescindible, y una chica “bien coordinada” y preparada en un fin de semana para dar clases de aeróbica puede ser un modelo a imitar más deseable que una profesora muy capacitada, con muchos años de experiencia y, obviamente, con muchos más de edad. Lo “educativo” –como dicen los profesores– puede faltar, pero en el contexto que describimos, ¿a cuántos les interesa?

Probablemente interese después, cuando el hombre o la mujer vean lo inútil de sus esfuerzos porque los modelos son realmente muy exigentes, o cuando, habiéndolos alcanzado, no encuentren por ello la felicidad prometida. Tal vez después sea obvio que, como dice otro profesor, lo que “buscan (es) una esperanza”, “que lo que están necesitando es otra cosa”. Y aunque el mismo profesor finalice su reflexión diciendo que lo que esa gente está necesitando “es la parte educativa”, no nos queda muy claro cómo opera esa parte educativa, en qué sentido, con qué grado de éxito y –más importante aún– cómo reaccionan sus alumnos.

Ante las intenciones educativas de los profesores, ¿cuál será la respuesta más frecuente de los socios y alumnos?, ¿continuarán con su rutina en el club deportivo o en el instituto, bajo supervisión profesional pero con nuevos objetivos?, ¿buscarán esa esperanza en otro lado? Tal vez, incluso, en las famosas academias, donde los objetivos puramente corporales son mejor aceptados. Y si el movimiento no les es suficiente para llegar a su ideal estético, ¿no decidirán, literalmente,

cortar por lo sano y someterse a cirugía? Recordemos que esta no es la única alternativa. Hay otras. Las ofertas de servicios encaminados al mejoramiento del cuerpo son variadísimas: termogénesis, gimnasia pasiva, liposucción, algas y fangos de todo tipo y traídos de los lugares más insólitos. Pero mantengámonos dentro de las hipótesis más optimistas: estas personas, reconciliadas definitivamente con las posibilidades de su físico y convencidas de la ventaja de estilos de vida más saludables, ¿no se limitarán a seguir una dieta equilibrada y a practicar un ejercicio moderado como la caminata, lejos de cualquier club y con la ventaja de no tener que pagar por ello? O todavía más, ¿no se convencerán, por influencia de sus profesores de educación física, de que lo físico, lo corporal no es en definitiva lo más importante, de que hay otros objetivos más valiosos –el mejoramiento ético, lo espiritual, lo intelectual– a los que sí vale la pena dedicar un tiempo, un dinero y unos esfuerzos que son siempre escasos? Ofertas de otro tipo no faltan tampoco en los tiempos que corren. Queriendo mostrar una sola cara de la educación física (la “mejor”, a juicio de sus protagonistas), ¿no terminarán los profesores por alejar a la gente de su esfera de actividad? ¿No acabarán por debilitar aún más la escasa propensión del uruguayo medio hacia la actividad física y el movimiento?

Obsérvese que de las variadas alternativas de comportamiento que presentamos, solo una –el club deportivo o la institución “seria”– incluye de modo metódico y sistemático la participación de un profesor de educación física conduciendo el proceso. Mejor dicho, uno de los posibles procesos, que además entraña sacrificios, tiempo y disciplina por los que no todos los que buscan un cuerpo exitoso desean pasar. Todas las demás excluyen al docente. En este contexto, los profesores buscan nichos en un mercado que parecía haber surgido para ellos y que no obstante se empeña en excluirlos. Probablemente porque, según el tono cultural de este momento, mucho más importante que la salud es la apariencia de salud, más importante que la vitalidad, la apariencia de vitalidad. Por eso las camas solares pueden sustituir con

éxito el bronceado natural propio de la vida despreocupada al aire libre y en contacto con la naturaleza, y unos buenos aparatos instalados en casa pueden reemplazar al ejercicio natural del que nos priva el estilo de vida urbano, o bien a la serie guiada de ejercicios en el club. A nuestro juicio se equivocan los profesores si –siguiendo este mismo razonamiento– creen que un buen profesor enseñando a su grupo de alumnos puede ser sustituido por la apariencia de clase que supone un profesor al otro lado del teléfono contestando cómo usar uno u otro aparato a gente que ni siquiera ve.⁹ Imaginamos que es al menos posible que telefónicamente se produzcan planteos de este tipo: “Profesor, mire, cuando hago así, ¿ve?, me da un tirón muy fuerte aquí... ¿es normal o le parece que no lo estaré haciendo bien?...”

Puede ser legítimo buscar nichos en un mercado tan pequeño y competitivo, pero no parece ser este el papel que reclaman los profesores de educación física cuando definen sus cometidos, cuando reflexionan sobre su práctica profesional o cuando examinan sus perspectivas futuras como profesionales calificados. Mientras tanto, el auge parece favorecer sobre todo a los otros: los que plantean ofertas que nada tienen que ver con la educación física desde disciplinas, tecnologías o prácticas de lo más diversas, o a los que prefieren no contratar profesores para dar sus clases. O incluso a quienes desde su título de profesores de educación física se dedican a cosas que se relacionan poco o nada con ella. Aun en pleno auge, entonces, las probabilidades de una mayor profesionalización de la actividad y de un mayor reconocimiento social del título y de la profesión misma, parecen ser, por el momento, escasas.

⁹ Nos referimos aquí a una publicidad televisiva que se exhibió en la primavera de 1995 para la venta de aparatos domésticos de musculación y ejercicio. En las piezas publicitarias aparece alguien que parece ser profesor de educación física demostrando brevemente el uso adecuado de cada aparato. Luego anuncia al posible comprador la existencia de una línea telefónica atendida en forma exclusiva por profesores titulados, para evacuar cualquier tipo de dudas sobre el uso de dichos aparatos.

Capítulo 5

Apéndice metodológico

Una de las inquietudes más frecuentes que suele expresar el público lector ante informes de investigación en ciencias sociales radica, curiosamente, en cuestiones de método. Para mi sorpresa, ya varias veces y en distintas ocasiones, personas alejadas por completo del quehacer científico me han planteado –por lo general de forma vaga y poco precisa– su curiosidad y hasta sus dudas sobre aspectos de carácter puramente técnico como el muestreo, por ejemplo. Esto es en sí mismo llamativo, ya que cuando estos elementos se incluyen en los informes, suelen tener como destinatarios casi exclusivos a otros sociólogos, investigadores o conocedores del tema, naturalmente interesados en los detalles específicos del diseño de investigación. Sobre esto último también nos extenderemos, pero más adelante.

Antes quiero destinar unas pocas palabras a aquellas personas alejadas del trabajo científico o de los círculos académicos de las ciencias sociales que, sin embargo, albergan algún tipo de dudas o resquemores metodológicos sobre la validez de los resultados que se presentaron. A ellos quiero ahora contestarles las preguntas que tal vez se estén formulando: por qué no han encontrado en este estudio resultados de encuestas; qué tipo de representatividad tiene la muestra escogida y si eso que se usó para analizar las entrevistas es algún tipo de técnica aceptada como válida en las ciencias sociales.

Sucede que, con mucha más frecuencia de la deseable, la sociología se asocia sin más a la confección de cuestionarios, aplicación de

encuestas y análisis porcentuales y estadísticos; todas técnicas que, aunque tienen un indudable valor y una enorme utilidad, no siempre se adecuan bien al objeto de estudio que se encara. La sociología también tiene esta otra cara que ahora presentamos, menos perceptible, probablemente menos vistosa y quizá por ello menos adecuada a los *mass media*, lo que hace que permanezca menos visible aún.

Los sociólogos –como comunidad científica– somos en gran medida responsables de esta situación. Este mismo capítulo es la demostración más palpable de la manera en que nos sentimos obligados a explicitar nuestros procedimientos y nuestro método, a solicitar de otros el reconocimiento de la legitimidad de nuestros resultados, con una fuerza y con una modalidad a la que tal vez no recurre ninguna otra ciencia. Ni las ciencias naturales –por cierto, mucho más seguras de su estatus–, ni otras ciencias sociales, como la historia, con más tradición, hablan con tanta frecuencia de la metodología, se mantienen tan atadas a las sofisticaciones del registro y la medición, o hacen depender tanto la plausibilidad de sus resultados de la aplicación de una u otra técnica específica. Y este no es un rasgo exclusivo de la sociología uruguaya. Refiriéndose a la situación de esta ciencia en Francia, Bourdieu expresa esta cuestión de un modo inmejorable:

Con más precisión, podría verse lo que la relación que cada sociólogo mantiene con la imagen de la cientificidad de su propia práctica debe al campo de conjunto en el cual se cumple: una ciencia preocupada por su reconocimiento científico se interroga sin cesar sobre las condiciones de su propia cientificidad y en esta búsqueda angustiada del **reaseguro**, adopta con complacencia los signos más llamativos y a menudo más ingenuos de la legitimidad científica. No es una casualidad si, como lo decía Poincaré, las ciencias de la naturaleza hablan de sus resultados, pero las del hombre de sus métodos. La manía metodológica o el gusto apresurado por los últimos refinamientos del análisis componencial, de la teoría de los grafos o del cálculo matricial, asumen la misma función

ampulosa que el recurso de las denominaciones prestigiosas o la adhesión deslumbrada por los instrumentos mejor contruidos, para simbolizar la especificidad del oficio y su cualidad científica, ya se trate del cuestionario o del ordenador. (Bourdieu *et al.*, 1980, p. 101)

Quizá sea esta “búsqueda del reaseguro” que diagnostica Bourdieu la que ha abonado la fidelidad de la sociología a paradigmas teórico-metodológicos inspirados en un modelo de cientificidad muy próximo al de las ciencias naturales, lo que muchas veces, lamentablemente, la mantiene alejada de las representaciones que sostienen los actores vinculados a los procesos que se estudian. En esta dirección, técnicas tales como la entrevista no estructurada, la observación o cualquier otra de tipo cualitativo que pretenda recoger las ideas que los mismos sujetos elaboran sobre sus propias acciones o las de los demás, son explícitamente relegadas a una función preparatoria, propedéutica de la investigación misma –el contexto de descubrimiento– con fines que, en el mejor de los casos, son solo de tipo heurístico y nunca de carácter probatorio. Así, mucha de la investigación sociológica se permite con frecuencia prescindir de buena parte de aquello que desea explicar: el comportamiento de la gente, el significado que determinados objetos culturales y sociales cobran para las personas, y cómo ellos inciden reflexivamente no solo en las acciones futuras sino también en la reconstrucción de las acciones pasadas. De este modo, reducen de manera forzada el significado, lo restringen y esquematizan dentro de las alternativas artificiales de un cuestionario cerrado.

Es probable que la desconfianza que genera este otro tipo de investigación –comúnmente llamada cualitativa– se deba en parte a la idea de que el sociólogo, en aras de la objetividad, solo debe transcribir fielmente las interpretaciones que los actores realizan sobre sus propios comportamientos e incorporarlas a los resultados de su investigación sin ninguna mediación interpretativa. Las verbalizaciones o acciones observadas constituirían datos de la realidad que han de ser

expuestos como tales y que no pueden ser legítimamente distorsionados por la lente interpretativa del investigador.

Sobre estos supuestos, la indagación basada en la perspectiva del actor –en nuestro caso, los profesores de educación física– es siempre problemática para el sociólogo. En los casos más extremos este puede simplemente desechar el punto de vista de la gente y su discurso: al igual que en el mundo natural, la causalidad estructural operaría sin que los individuos se percaten o tengan conciencia clara de ella. Pero aun dentro de este esquema, un investigador inquieto podría intentar otras opciones. Podría procurar mantenerse totalmente neutral frente a un discurso, transcribirlo de forma textual y sin aplicarle categorías teóricas o conceptualizaciones de ningún tipo; pero la empresa podría resultar –aunque tal vez valiosa desde el punto de vista testimonial– sociológicamente estéril. Podría, en cambio, intentar interpretar el discurso atribuyendo a una acción otro significado diferente a aquel que el propio actor le asigna; sin embargo, en la medida en que se aparta de la objetividad del dato, sentiría estar incurriendo en una operación ilegítima –y, en todo caso, carente de validez científica–. Por último, incluso si quisiera atenerse a las verbalizaciones y acciones del sujeto, pero dándoles el valor de indicadores de los factores estructurales que subyacen y condicionan a la acción, sus resultados podrían pecar no solo de falta de validez¹, sino además y simplemente de ingenuidad. En pos de escapar a estas dificultades, el sociólogo permite con demasiada frecuencia que el actor permanezca ausente.

Podemos, no obstante, poner en primer plano al actor y escuchar lo que tiene que decir, siempre que no pretendamos escapar a las premisas de la especificidad del trabajo sociológico y en cambio optemos por definir dichas premisas como un medio privilegiado del que solo los científicos sociales disponemos para acceder a nuestro objeto de estudio.

¹ Utilizamos el término validez referido a los indicadores, como aquella cualidad a través de la cual se mide la fidelidad conceptual con la que este pretende representar a la variable o concepto del cual es indicador.

El primer paso en esta dirección es incorporar definitiva y explícitamente al discurso sobre la práctica profesional y académica del sociólogo la idea de que “no hay registro perfectamente neutral (ni) existe una pregunta neutral” (Bourdieu *et al.*, 1980, p. 63). Todo proceso de investigación parte siempre de determinadas premisas teóricas y metodológicas, que *nunca* son neutrales y que es menester explicitar a fin de aclarar –ante sí mismo y ante los demás– los puntos de partida que guiarán la recolección y el análisis de la información. En palabras de Weber:

No existe ningún análisis científico “objetivo” de la vida cultural o bien de los “fenómenos sociales”, que fuese independiente de unas perspectivas especiales y “parciales” que, de forma expresa o táctica, consciente o inconsciente, las eligiese, analizase y articulase plásticamente. (Weber, 1985, p. 36)

Los primeros capítulos de este libro estuvieron dedicados precisamente a elaborar y explicitar los puntos de partida teóricos y el contexto de interpretación social y cultural desde los cuales se realizó la recolección de información y dentro de los que luego ubicamos el análisis de sus resultados. Este es siempre un paso necesario. Si el investigador pierde conciencia de los significados que como miembro de la sociedad atribuye a los diversos fenómenos sociales que constituye como objetos de estudio, y pretende que estas preinterpretaciones no afectan ni la construcción de su objeto, ni el planteo del problema, ni las vías de respuesta al mismo, se estará alejando progresivamente de la crítica racional que caracteriza todo trabajo intelectual y científico. Ninguna estrategia técnico-metodológica bastará para salvar este déficit: sin construcciones teórico-conceptuales explícitas que les den sentido, las más sofisticadas herramientas estadísticas o la grabación fiel del más espontáneo discurso se convertirán en datos afectados, sin que el investigador lo advierta, por sus interpretaciones no explicitadas pero pretendidamente neutrales, inobjetables y

reificados como hechos reales de la sociedad misma. Citando de nuevo a Bourdieu:

Cada vez que el sociólogo cree eludir la tarea de construir los hechos en función de una problemática teórica, es porque está dominado por una construcción que se desconoce y que él desconoce como tal, recogiendo al final nada más que los discursos ficticios que elaboran los sujetos para enfrentar la situación de encuestado y responder a preguntas artificiales o incluso al artificio por excelencia como es la ausencia de preguntas. Cuando el sociólogo renuncia al privilegio epistemológico es para caer siempre en la sociología espontánea. (Bourdieu *et al.*, 1980, p. 58)

¿Quién duda de que toda la investigación hubiera sido otra, los resultados diferentes –no opuestos–, el análisis distinto, si los puntos de partida teóricos hubieran sido también diferentes? ¿No podríamos haber hecho otro estudio de los profesores de educación física sin haber tomado como ejes de análisis las antinomias entre trabajo, ocio y vocación? Sin duda. ¿Podríamos haber encarado la profesión desde otra óptica teórica, o aun metodológica? Claro que sí. Podríamos haber centrado el estudio en cuestiones relativas al deporte comunitario o de competición, en la situación de profesores entrenadores en deportes de élite, en la famosa Ley del Deporte así como en muchas otras preguntas que nos surgen ahora pero que expresamente decidimos no tratar. Todo eso lo podríamos haber hecho, pero hubiera sido, claro, *otro* estudio. No existe una óptica neutral, una posición no comprometida desde la cual abordar ninguna investigación. En esta, los puntos de partida quedaron claros desde el primer momento, y es en relación con ellos que deberán leerse o juzgarse los resultados.

Una vez que sometemos a crítica la posibilidad de realización de los ideales de la neutralidad del investigador o de la objetividad del dato, pierden sustento algunas de las prevenciones que mencionábamos con respecto a la adopción de estrategias que coloquen a la

perspectiva del actor en una posición privilegiada en el proceso de la investigación sociológica. Mientras tanto, vuelven a primer plano las nuevas posibilidades que abre dicha perspectiva para las ciencias sociales. La sociología centrada en el actor puede llenar algunos de los vacíos dejados por la preponderancia estructuralista de buena parte de la investigación sociológica actual.

En efecto, una visión de lo social que adopte como punto de partida predominante las determinaciones y condicionamientos estructurales (la clase social, el género o la edad, por ejemplo) olvida –como insistentemente nos recuerda Giddens– que “las estructuras no deben conceptualizarse simplemente como imponiendo coerciones a la actividad humana, sino en el sentido de permitirla” (Giddens, 1987, p. 164). El actor, el sujeto, aun constreñido por la estructura, actúa dentro de los límites más o menos laxos que aquella le permite, reproduciéndola y modificándola mediante la construcción y revisión de las normas sociales, de las relaciones sociales de poder y de las constelaciones de significado. Y es esta premisa la que le permite a Giddens afirmar que “la producción y reproducción de la sociedad ha de ser considerada como una realización diestra de parte de sus miembros”, aunque estos no “tengan plena conciencia de lo que estas destrezas son, o de cómo se las arreglan para ejercerlas” (1987, p. 164).

Pero para que queden claros los supuestos de esta estrategia metodológica, subrayemos que, como dice Matza, “adentrarse en la perspectiva del sujeto obliga a tomar en serio (sus) estados subjetivos; pero no obliga a equipararlos con la realidad que pretenden representar” (Matza, 1981, p. 91).

La tarea del sociólogo frente un discurso, una verbalización o una manifestación cualquiera del sujeto interpelado, es, ante todo, enfocarlo sociológicamente. Y no estaremos haciendo tal cosa si interpretamos tales actos como exteriorizaciones de estados subjetivos, individuales y propios del sujeto, preexistentes a lo social o desvinculados de lo social. *Los discursos de los actores tienen un carácter emi-*

nentement social; son producidos en situaciones sociales concretas y aluden a objetos sociales a los cuales los sujetos atribuyen significados culturalmente definidos, aceptados y aprendidos en los grupos con los cuales se contacta o a los que refiere.

Incluso manteniendo una total fidelidad a las expresiones de los profesores de educación física que consultamos, ¿cómo podemos abstenernos de darles una interpretación sociológica? Discurso a discurso, ¿cómo evitar relacionar las uniformidades, las regularidades, las repeticiones, los tópicos, con la cultura y las representaciones del o los grupos sociales de los que cada uno de ellos forma parte? Si probablemente ellos mismos son fruto de una socialización exitosa en el seno de tales grupos; si, además, son los que contribuirán a mantener o transformar la propia cultura grupal y profesional. Justamente, de lo que el sociólogo se tiene que encargar –y es lo que debe explicar– son las razones por las cuales los profesores se refieren a ciertos temas y no a otros, lo hacen en cierta forma y no de otra; consideran legítimo o ilegítimo, aceptable o inaceptable, cierto tipo de respuestas. Como dice Wright Mills:

Junto con las reglas y normas de acción en situaciones diversas, aprendemos vocabularios de motivos apropiados a ellas. Estos son los motivos que debemos usar, porque son parte de nuestro lenguaje y componentes de nuestra conducta. [Por lo tanto] el motivo verbalizado no es utilizado como un índice de algo en el individuo sino como una base de inferencia para un típico vocabulario de motivos de una acción situada. (Wright Mills, 1964, pp. 350-351).

Los rasgos y tópicos típicamente recurrentes de los discursos de los profesores –la vocación docente, lo lúdico, el carácter educativo o de trasmisión de conocimientos de la educación física y tantos otros que hemos visto– interesan al sociólogo no como algo que hay que reproducir de manera textual, sino como significados y representaciones compartidos por el grupo, que es menester analizar e interpretar en el

contexto concreto de la situación social y cultural dentro de la cual son producidos. De nuevo en palabras de Bourdieu, “se pueden y se deben, sin duda, recoger los discursos más irreales, pero a condición de ver en ellos no la explicación del comportamiento sino un aspecto del mismo que debe explicarse” (Bourdieu *et al.*, 1980, p. 58).

Por último, consideramos que la investigación sociológica que se propone indagar las representaciones que los actores sociales sostienen sobre sus propios comportamientos y valores, sobre sus circunstancias vitales y sociales –como lo que pretendimos plasmar a lo largo de esta investigación– puede perfectamente adoptar como guía el programa que propone Wright Mills en relación con el vocabulario de motivos, y que, a riesgo de sobreabundar con citas, nos permitimos transcribir:

Primero, debemos distinguir las condiciones bajo las cuales parecen ocurrir esa imputación de motivos y ese reconocimiento. Después, debemos dar una caracterización del motivo en términos comunes y un paradigma explicativo de por qué ciertos motivos son verbalizados más que otros. Debemos indicar entonces los mecanismos de la relación de los vocabularios de motivo con los sistemas de acción. Lo que queremos es un análisis de la función integradora, controladora y específica que determinado tipo de lenguaje cumple en las acciones socialmente situadas. (Wright Mills, 1964, p. 345)

Como tal vez acaba de descubrir el lector, no toda investigación sociológica necesita encuestas, y hay algunas que lo que *más* necesitan es la entrevista, la observación, el análisis del discurso, la historia de vida, todas técnicas de registro y análisis sin las cuales no se puede acceder a buena parte de lo que realmente vale la pena conocer e indagar: lo que piensa y lo que siente la gente y la forma en que elige expresarlo, con sus propias palabras, sin obligarla a contestar sí o no ante alternativas que ni siquiera la conforman del todo. Si la encuesta resulta aquí inadecuada (insistimos que aquí, aunque pueda

ser necesaria, *imprescindible* en otro estudio) también lo son, como consecuencia, las técnicas de muestreo estadístico en las que aquella se apoya. Otra técnica de este tipo –el *muestreo teórico*, pensado especialmente para estudios sociales– la sustituye. El tamaño de la muestra tampoco se rige por cálculos estadísticos (por otra parte, obviados con tanta frecuencia por sus defensores) sino por un criterio, también específico, llamado *saturación*, que explicaremos a continuación.

La estrategia de investigación. Detalle técnico

Tal como surge de la fundamentación teórica y metodológica, hemos preferido adoptar como perspectiva metodológica aquella que considera a la acción humana como la unidad elemental de la vida social y como punto de partida en abordajes empíricos. Sin embargo, consideramos necesario aclarar que la adopción de una perspectiva de tipo individualista no pretende pasar por alto el hecho de que las acciones humanas son, sobre todo, *acciones situadas*. Como tales son –simultáneamente y al menos en forma parcial– producto y productoras de una estructura social que, no obstante, se presenta a los actores involucrados en la interacción como objetiva y externa. Los procesos de estructuración social a partir de la cristalización de prácticas particulares pero recurrentes no son disociables sino analíticamente del proceso recíproco de constitución estructural de las acciones. Privilegiar este segundo punto de vista, entonces, no significa olvidar el primero.

Por lo anterior, la estrategia de investigación estuvo fuertemente apoyada en un abordaje de tipo hermenéutico, dirigido a la interpretación del sentido subjetivo de las acciones de los profesores tal como este aparece objetivado en sus manifestaciones verbales. Utilizamos los discursos que los propios profesores produjeron como respuesta a las preguntas planteadas. Dichos discursos fueron analizados a partir del registro y transcripción de sus respuestas en ocasión de entrevistas en profundidad no estructuradas pero pautadas, con una duración

aproximada de una hora. La pauta de entrevista utilizada se adjunta a continuación. Como puede observarse, las preguntas fueron confeccionadas y pensadas para ser formuladas de modo flexible, según lo requiriera el contexto de la entrevista. Por cierto, los entrevistadores pudieron repreguntar siempre que lo consideraron necesario.

Siguiendo los principios básicos del muestreo teórico, se tomó un subconjunto de profesores de ambos sexos, de diversas edades, especializaciones, ámbitos de inserción laboral y éxito económico, *buscando maximizar tanto como fue posible la varianza de aquellos atributos considerados explicativos*. En este proceso, no pasamos por alto el hecho de que los profesores de educación física constituyen un universo heterogéneo dentro del cual se destacan mucho unas pocas figuras conocidas por el público a raíz de su vinculación con deportes de masas, en particular el fútbol. Sin embargo, si bien no excluimos de manera expresa a dichas personas, la determinación de los rasgos más característicos que asume el fenómeno nos sugirió la necesidad de apuntar a profesores más anónimos, pero también más típicos. Entendemos por típico, en el sentido weberiano, no lo que ocurre más generalmente, sino lo que contribuye a delinearlo de modo más característico (Weber, 1944, p. 6.).

Los profesores entrevistados fueron escogidos en forma intencional sobre la base de una muestra confeccionada a partir de contactos personales e institucionales, procurando que estos actuaran como facilitadores para un mejor clima de entrevista. Como ocurre en estudios de esta naturaleza, el número de entrevistas a realizar no estuvo determinado *a priori* y quedó sometido al efecto saturación. No se hicieron más entrevistas cuando se consideró que la siguiente no aportaría información novedosa sobre el objeto de investigación. La saturación se alcanzó con un $n=23$.

El universo de estudio estuvo constituido por la totalidad de los profesores de educación física egresados del ISEF que se encontraban en actividad. Consideramos profesores activos a todos aquellos que

cumplían tareas remuneradas relacionadas con la actividad física y el deporte, en cualquier esfera o rama de la misma, dentro del territorio nacional. No nos interesaron, por tanto, los deportistas profesionales que viven de la práctica de los diversos tipos de deportes, en especial los de competición, tales como el fútbol, el tenis, etc. Solo nos interesaron estos deportes en la medida en que proveen puestos de trabajo y a veces incluso vías rápidas de ascenso ocupacional a los profesores de educación física.

Pauta de entrevista de “Trabajo, juego y vocación. Las antinomias de la educación física en Uruguay”²

1. Situación actual. Breve descripción de la situación laboral actual del profesor

- 1.1 ¿Dónde trabaja? ¿Puede describir brevemente sus tareas?
- 1.2 ¿Cuántas horas trabaja en cada uno de sus empleos?

2. Análisis longitudinal

- 2.1 ¿Cómo surgió su interés por la educación física? ¿Cómo se decidió a convertirse en profesor de educación física?
- 2.2 ¿Puede relatar a grandes rasgos su trayectoria profesional? ¿Cómo fue ingresando a la profesión? ¿Qué criterios usó para ir escogiendo entre los distintos trabajos?

3. Análisis transversal

- 3.1 Entre las distintas actividades, ¿cuál es más **gratificante** o le gusta más?; ¿cuál es menos gratificante o le gusta menos?; (¿a cuál

² Recordamos que una pauta no es un cuestionario. El entrevistador está en libertad de alterar la formulación de las preguntas y eventualmente su orden si así lo aconseja el trámite de la entrevista. La pauta cumple la función de señalar los temas a ser tratados, el tipo de abordaje del que son objeto y los límites dentro de los cuales se moverá el diálogo. Es por eso que las preguntas –que sirven sobre todo como disparadores o suscitadores para la libre expresión del consultado– son deliberadamente amplias y poco rígidas.

renunciaría primero si tuviera las condiciones económicas?) (Fijarse si hay balance o contrapeso de distintos aspectos).

3.2 ¿Qué cree Ud. que esperan los demás de su trabajo? ¿Qué expectativas tienen:

- los **empleadores** (el empleador, superiores, el inspector, etc.)?
- los **alumnos** o la gente con la que trabaja?

(Ver si el profesor está satisfecho con esas expectativas o preferiría que fueran otras).

4. Grado de satisfacción global actual *con la opción y la actividad como profesor de educación física.*

- Si tuviera que elegir hoy, ¿haría la misma opción?

5. El auge de la actividad física

- ¿Qué opinión tiene sobre el actual auge del deporte, la educación física y el cultivo del cuerpo?

Capítulo 6

Conclusiones de Trabajo, juego y vocación

Hemos apoyado nuestro trabajo sobre dos hipótesis básicas. La primera es la idea de que la educación física en cuanto trabajo docente está sometida a tensiones de difícil resolución como consecuencia de un triple anclaje en diferentes campos –laboral, lúdico, docente– regidos por lógicas hasta cierto punto contradictorias. La segunda, que en el Uruguay la educación física está sometida a sobrecarga funcional y abuso instrumental, procesos que ya han sido diagnosticados en otros países para el caso del deporte. Consideramos que ambas hipótesis han encontrado un importante sustento empírico en los dichos de los profesores y en el material analizado.

El manejo de la tensión

Hemos visto cómo las tres lógicas contrapuestas –la racional valorativa propia del enfoque vocacional de la docencia; la de la expresividad ligada al juego y la recreación, y la instrumental racional vinculada al mundo laboral– subyacen, muchas veces en forma contradictoria, en los discursos de los profesores consultados. Como hay vocación, el trabajo deja de ser visto en su calidad de medio de vida; como los fines son docentes, el juego se convierte en deber; cuando el trabajo es medio de vida, no tiene por qué ser vocacional, y, por cierto, ni se nombra al juego.

Ahora bien, ¿los profesores perciben con claridad la tensión que surge de estas oposiciones?; o mejor dicho, ¿la perciben *como* ten-

sión? No lo sabemos con seguridad. No obstante, sí nos constan dos cosas: primero, que la padecen, y segundo, que de algún modo se las arreglan para manejarla. El tono de los discursos, que frecuentemente oscila entre la elevación y la angustia, nos sugiere lo primero. Su contenido, que legitima un perfil muy definido de práctica profesional, nos permite concluir lo segundo. Solo si suponemos la existencia de alguna forma particular de transacción entre estas lógicas podemos comprender el grado de homogeneidad que ha alcanzado el discurso de los profesores sobre su propia práctica.

A nuestro juicio, la tensión suele resolverse en la tarea cotidiana mediante la jerarquización tácita de los distintos elementos y vertientes, de modo que, ante una contradicción, los más valiosos o positivos redimen y justifican a los menos valorados o negativos. Este ordenamiento que guía y da sentido a los discursos de los sujetos y a la visión que sostienen sobre su propia práctica profesional, es de índole socio-cultural. Aunque es detectable en las opiniones individuales, constituye en sí un fenómeno colectivo que define el horizonte perceptivo y valorativo de quienes comparten la profesión. La interacción continuada entre colegas contribuye a su vez a reforzarlo, a trasmitirlo en el tiempo y a recrearlo, adecuándolo a las cambiantes circunstancias sociales. La gradación no se nombra, pero existe; y podemos decir que existe porque se utiliza.

Lo docente-vocacional

El componente vocacional aparece en el primer lugar de importancia, ordenando y dando sentido no solo a la práctica profesional sino a la vida misma de los sujetos. Está definido sobre todo en relación con la tarea docente y muy secundariamente con las actividades físicas o deportivas. Para los consultados, ser profesor y ser vocacional van de la mano, y esto es lo mejor que se puede decir de una práctica profesional.

Este par de conceptos –docente-vocacional– se refuerzan entre sí pero ni son idénticos, ni deben asimilarse. Como es obvio, la vocación

puede llamarnos hacia destinos muy distintos del docente, y bien pueden ejercerse tareas docentes sin una especial vocación. Pero, además, *ambos componentes gravitan alrededor de distintos ejes*. La vocación es, ante todo, personal. Cuando existe, forma parte de la individualidad de cada uno, y realizarla, significa, ante todo, una cuestión de tipo personal. No creemos que nadie tenga derecho a apartarnos de nuestra vocación, ya que en esto nuestra voluntad, nuestro deseo y nuestras expectativas (nuestro yo) tienen una prioridad absoluta. Y esto es así aunque la vocación nos impulse a emprender tareas de servicio a los demás. Bien mirada, la primacía de la búsqueda de realización personal es en estos casos todavía más evidente, porque lo que llevamos a cabo son tareas que difícilmente son gratas a cualquiera, o hacia las cuales no es fácil simplemente dejarse llevar. El vocacional hace lo que él quiere hacer, aun a costa de que, al hacerlo, deba renunciar a sí mismo. Tal vez a eso se debe que las profesiones que exigen mayores renunciamentos –como el sacerdocio, el magisterio o la enfermería– sean las que con más frecuencia reivindicán la vocación. Pero no debemos dejarnos engañar por estas eventuales renunciaciones: no debe haber mayor afirmación del yo que proponerse renunciar a ciertos intereses en aras de una vocación. Reclamamos el derecho a seguir el llamado de nuestra vocación; para ello, nos oponemos a quien sea, y en cuanto a la vocación, la principal referencia somos nosotros mismos.

Distinto es el caso de la docencia, en la cual los principales referentes son los demás. Al igual que lo que ocurre con las otras profesiones que mencionábamos antes, se puede llegar a la docencia por vocación, pero mientras la ejercemos, lo que cuentan son los otros: en nuestro caso, los alumnos. *Si la vocación gira en torno a la realización de sí mismo, la docencia busca ayudar a la realización de los demás*. El fin de la labor docente no es que el maestro se sienta satisfecho, sino que los estudiantes se eduquen y aprendan –aunque el maestro pueda *además* sentirse satisfecho–. La medida del éxito es el éxito de los demás.

Las palabras de los profesores que consultamos no pueden dejar dudas respecto a estas cuestiones. El objetivo de la práctica pedagógica tal como ellos la entendían, era lograr en el alumno “el desarrollo integral de la persona” y “el conocimiento de sí mismo”. Y ello porque en los hechos, la conexión de la propia vocación con “lo docente” termina por vincular a la educación física más directamente con la educación en general que con la enseñanza física y deportiva. De este modo, los profesores permanecen identificados con los fines educativos más genéricos y menos específicos de su ámbito de especialización. Es más, la educación física define para sí los mismos objetivos que la educación formal en general: transmitir valores morales o conocimientos, y en este último caso, siempre conocimientos ajenos a los propios y particulares de la educación física.

Las diferentes orientaciones (hacia sí mismo o hacia los demás) que están connotadas en el par de conceptos vocacional-docente no generan, sin embargo, tensiones; más bien, las alivian.¹ La atención a los demás –igual que cualquier otra ocupación– es siempre más trabajosa si no se encuentra gusto en ella. Aunque también es cierto que el simple tedio o el desagrado temporal por el tipo de actividad, el lugar de trabajo o el grupo asignado, pueden ocasionar fuertes cuestionamientos sobre la propia vocación y, como consecuencia, inseguridad y angustia. Más frecuente es la ansiedad y hasta la frustración generadas por la dificultad de alcanzar fines educativos tan ambiciosos. Al atarse tanto a los fines más elevados, amplios y difusos de la docencia, los profesores de educación física se han obligado a sí mismos a cargar

¹ Piénsese qué distinta hubiera sido la situación si los profesores hubieran vinculado su vocación con el deporte, en vez de hacerlo con la enseñanza. En este caso, la disociación entre interés por sí y por los demás no existiría: tanto la vocación como su realización giran, para los deportistas (igual que para los artistas o intelectuales, por ejemplo) alrededor del mismo eje: la propia realización personal. ¿Sería acaso mejor esta situación imaginaria que la que en realidad se dio? No nos consta, ni es verdaderamente importante.

con una responsabilidad que muy difícilmente alguien más se hubiera sentido legitimado a exigirles.

Lo lúdico y lo laboral

Inmediatamente por debajo de lo vocacional-docente se sitúa, por un lado, lo lúdico, y por otro, lo laboral. Ambos cumplen el papel de medios en pos de fines más valiosos: el juego es un instrumento pedagógico al servicio de objetivos docentes; el trabajo es un medio de vida al servicio de la realización vocacional. Así mirado, cada uno de ellos parece relacionarse más directamente con uno de los dos elementos que conformaban el par docencia-vocación: el trabajo, con lo vocacional; el juego, con lo docente. Sin embargo, las tensiones se vuelven aquí evidentes.

La relación entre lo lúdico y lo docente-pedagógico –que es una relación medio-fin– corre paralela a otra, pero esta vez de clara oposición, entre espontaneidad y disciplina. En ella el juego se acerca más al primero de los extremos, y lo docente, al segundo. ¿Cómo se puede, entonces, educar, enseñar, disciplinar a través de una actividad típicamente caracterizada por la expresividad y la espontaneidad? Porque por más que pueda disgustar al lector, desde cualquier punto de vista que se la mire, *la educación supone disciplinamiento*. Enseñar a leer, a escribir, a usar cubiertos para comer o a adoptar hábitos de higiene; transmitir conocimientos o destrezas, es cualquier cosa menos actividad espontánea: es siempre introducir al niño o al adulto en un mundo no natural, el mundo artificial de la cultura y de la simbología social, de los códigos, de las normas, de las disciplinas y los rituales cotidianos. Educar en la cooperación, en la solidaridad, en la ayuda a los demás, en el auxilio al desvalido, en el respeto por el diferente, no parece más sencillo, sino muy al contrario. Un proceso de ese tipo supone en una medida importante forzar el abandono de los impulsos egoístas del niño, lo que solo es posible mediante de un largo trabajo de enseñanza, de educación, de disciplinamiento.

Cuando docentes y pedagogos reclaman la sustitución de la disciplina en el aula por la diversión y el disfrute para lograr así un mejor aprendizaje, no es tanto porque crean que toda disciplina puede ser eliminada o que todo aprendizaje puede ser divertido y espontáneo, sino porque confían mucho más en la propia capacidad de autodisciplina del niño. Por ejemplo, saben que los niños sí pueden pasar varias horas sin moverse, sentados en sus sitios, concentrados, tratando de aprender algo, de solucionar un problema, a pesar del dolor de espaldas o del ardor en los ojos, y aún más: todo ello por su propia voluntad. Pocos educadores defenderían hoy métodos de enseñanza tan duros y poco naturales como pueden parecer los que describimos antes, pero ¿cómo ocultar la fascinación que provoca el ardiente deseo de aprender de esos muchachitos? ¿Cómo obtener iguales niveles de motivación y empeño *dentro* de la escuela? Porque como ya todos sabemos, solo los videojuegos (fuera de ella) han logrado hasta hoy suscitar semejantes dosis de dedicación y de trabajo intelectual infantil. Los juegos de video, que algunas pedagogías proclaman hoy como la llave de la futura educación sin esfuerzo, parecen haber realizado en este fin de siglo el sueño de disciplina y trabajo de los educadores de cien años atrás.

Pero no nos engañemos. Los niños y jóvenes se someten a esas largas jornadas de aprendizaje solo cuando quieren, mientras tienen ganas, hasta que decaiga el interés, y con el juego que ellos mismos eligen. Por eso es juego y no es deber, aunque haya (a veces mucha) autodisciplina.

Eso es lo que cambia en el ámbito escolar. Aquí el juego no se elige, no se puede abandonar a voluntad y parece estar sometido reglas distintas: no se puede expresar abiertamente el deseo de ganar ni la rivalidad con el otro equipo, se reprime la “excesiva” competitividad y hay que cuidar al máximo la propia expresividad, a riesgo de llevar una mala nota o aún peor, como ya vimos, ser “diagnosticado”. Entonces, volviendo a la pregunta anterior: ¿cómo educar a través del juego?

Ya conocemos la respuesta: alejando al juego del verdadero juego –libre, espontáneo y voluntario– y supeditándolo a los requerimientos y principios éticos de la dinámica pedagógica; distanciándolo de la seguridad e irresponsabilidad ética de la regla² y acercándolo a la responsabilidad moral por el resultado propia de la norma. El juego espontáneo, cuando es agonístico, no tiene sentido si los contrincantes no desean realmente ganar; los jugadores pueden perder interés en el juego o molestarse si el rival no lo toma con suficiente seriedad o empeño, si no muestra deseos de ganar, no opone suficiente resistencia o si “regala” el triunfo. Renunciar al propio interés por contemplar el de los demás, dar un paso atrás para favorecer a aquel que se encuentra en desventaja, pueden constituir formas éticamente correctas de actuar en la vida cotidiana, pero no tienen cabida en el juego. Una vez asegurada la igualdad básica de los propios contrincantes y de las condiciones del juego, el fin para cada uno de los participantes es ganar, *ganarle al otro*. La finalidad de los juegos y deportes que más nos emocionan y nos atrapan no es otra que el triunfo de uno de los jugadores y la derrota del otro. Cuando no se juega contra otro sino con una máquina o contra uno mismo, buscando solucionar un problema o batir el propio récord, la competencia subsiste, aunque a falta de un prójimo, solo se desee ver aquí un simple deseo de superación. No es conveniente menospreciar la importancia de estos aspectos, tanto como factores de cohesión grupal durante la competencia deportiva, o como momentos catárticos en los festejos que siguen al triunfo, o en el llanto que sigue a la derrota. Al fin y al cabo, buena parte de la identidad nacional de los uruguayos se ha ido forjando al impulso de algunos míticos triunfos deportivos, y quién sabe de qué modo está incidiendo en nuestra identidad la ahora tan dispar suerte futbolística de nuestra selección. Por eso tampoco parece conveniente reprimir la competencia reglada, como hoy se hace con frecuencia en el ámbito escolar. Claro que hay

² En la terminología de Baudrillard (1993), y según el planteo del capítulo 2.

reglas dentro del juego que aseguran la igualdad de partida entre los jugadores –categorías, divisionales, hándicaps– y hay reglas de cortesía –el *fair play*– propias del juego, pero estas *en ningún caso* incluyen el altruismo o el renunciamiento, como sí parecen pedirlo los profesores cuando introducen el juego en de las aulas.

Dentro de estructuras curriculares formales, el juego queda con demasiada frecuencia convertido en obligación porque, como todo niño sabe, lo que propone una maestra o un profesor rara vez constituye una auténtica propuesta que sea posible rechazar. Y como propuesta curricular, tiene un horario de comienzo y de finalización, persigue objetivos pedagógicos y está sujeta a métodos de evaluación y de calificación cuyos parámetros, referidos a lo educativo, difícilmente coincidan con los del juego mismo. Algunas veces, claro, los alumnos sí piden jugar. Pero entonces solo quieren jugar: piden juego libre, pelota al medio, diversión, esparcimiento, y es probable que la distensión sea lo mejor que puedan pedir después de varios minutos de ejercicios y juegos programados. Pero reiteremos una vez más: cuando el juego se vuelve obligatorio, se instrumentaliza y se rutiniza por la continua vigilancia de las emociones y por un tácito control de la expresividad, deja de ser juego. Se convierte en asignatura, en trabajo, en ejercicio, en compromiso social o en cualquier otra cosa; pero pierde buena parte de su capacidad de desrutinización y diversión.

Con todo, es posible pensar que este procedimiento de devaluación de lo lúdico sea la única vía de legitimación del juego dentro del ámbito escolar. Tal vez la persecución planificada de objetivos educativos cumpla la función de justificar en la escuela la introducción del juego –originalmente libre, placentero y egoísta– por la vía de definirlo como el medio pedagógico por excelencia. Pero también hay otro sentido, más fuerte, en el cual el juego necesita ser redimido: *el juego no es serio*. La contracara de la acentuada valoración pedagógica del juego es su relativa desvalorización social. El juego no pertenece a la esfera socialmente más apreciada (la del trabajo), sino a la del ocio y

la distracción, que sigue siendo definida como el residuo permisivo de vidas dedicadas sobre todo a la labor y al trabajo. El ocio, el placer y el juego, aunque recientemente legitimados por las nuevas formas de hedonismo, parecen requerir todavía alguna forma de redención: ya sea por una jornada previa de trabajo remunerado —y entonces podemos disfrutar de ellos libremente en clubes deportivos o en ámbitos privados—, ya sea por fines docentes o pedagógicos de rango más elevado, aunque entonces solo podamos acceder a una versión degradada e instrumentalizada de lo lúdico.

Dentro de la jerarquización que ensayábamos, tal vez lo laboral pueda ser situado en el mismo rango que el juego. A diferencia de este último, evaluado de manera tan positiva por los docentes, los aspectos más típicamente laborales de la actividad suelen ser un factor de descontento e insatisfacción. Pero a pesar de todo el trabajo es, sin duda, necesario: como medio de vida, de subsistencia y también como medio para la realización de la vocación. Nuevamente aquí salta a la vista otra polarización, que corre paralela a la relación trabajo-vocación: la oposición entre cotidianidad y extracotidianidad, donde el segundo de los términos justifica y redime a los aspectos menos luminosos del primero. Según el extremo en donde nos situemos, según los fines a los que el trabajo sirve, así es la evaluación que recibe. Como medio de vida, el trabajo queda divorciado de lo vocacional, y en la medida en que se enfocan los aspectos más formales y rutinizados de la actividad, es por lo general, adversamente evaluado. Por el contrario, al servicio de la vocación la actividad laboral muestra sus facetas más luminosas. No importa qué tan poco se gane ni qué tan malas sean las condiciones de trabajo: la vocación permite compensarlo todo.

En la medida en que se vincula a la vocación, el trabajo también gira principalmente alrededor de la propia realización personal. La manera en que los profesores dicen optar por sus trabajos, privilegiando con frecuencia la satisfacción y el gusto por sobre las remuneraciones y la comodidad, nos lleva una vez más a focalizar sobre aquella

distinción entre orientación hacia sí u orientación hacia los demás, típica del par de conceptos vocacional-docente. Por más insatisfactorio que pueda resultar el marco normativo de la actividad; por más pobres que sean las instalaciones y por menos que se gane, es el único medio de realización de la vocación, y por consiguiente, el único medio de realización del propio yo.

Mientras estas formas de transacción sean posibles, y lo económico pueda ser sacrificado en aras de la satisfacción personal o del gusto por la tarea, lo laboral y lo vocacional no entran en tensión, sino que se compensan, por lo menos durante algún tiempo, porque la función balsámica de la vocación no dura de por vida. La contradicción aparece con más claridad cuando las necesidades cotidianas de manutención de sí y de la propia familia llaman a la puerta. Entonces ya no es posible elegir los trabajos en función del propio placer, ya no se puede renunciar a remuneraciones más altas en favor de la realización vocacional, y se vuelve difícil escapar al alejamiento de la actividad elegida y a la ritualización burocrática propios de cargos bien remunerados, en general de responsabilidad y dirección.

Ahora bien, ¿qué relación tiene lo laboral con lo lúdico? Puesto que ambos cumplen la función de medios legítimos para la consecución de fines más valorados, ¿cómo se vinculan entre sí? Si atendemos a las palabras de los docentes, no parecen relacionarse en absoluto. Aun sin preguntárselo, los profesores asociaban permanentemente el juego con la docencia o la vocación con la docencia; pero interrogados de manera expresa sobre su trabajo, ninguno habló del juego. Es probable que para los profesores de educación física, la relación entre lo laboral y lo lúdico no difiera de la que puede existir en el caso de cualquier otro trabajador: el trabajo no es un juego y el juego no es trabajo. Porque cuando juegan –recordémoslo una vez más– *no juegan, sino que enseñan*. El marcado de tarjeta, la obligatoriedad del trabajo, el “deber de jugar” a pesar del cansancio físico y el dolor, la rutinización, el deterioro progresivo de la salud, el manejo de la expresividad

al que obliga la vida laboral, todo esto y muchos otros factores más, vuelven difícil que, puestos a pensar en su propio trabajo, los docentes hablen de jugar. No es que no exista la tensión entre ambas lógicas –la lúdico-expresiva y la laboral-instrumental–: más bien ni se la nombra. Probablemente porque a diferencia de lo que ocurría en los casos de la relación entre juego y docencia, o entre trabajo y vocación, no hay aquí posibilidad de transacción o compensación alguna. Al contrario, los aspectos menos luminosos de uno y otro campo de actividad se refuerzan entre sí, dando resultados francamente sombríos y poco auspiciosos para la tan deseada valorización de la actividad o para el reconocimiento de la profesión. Recordemos que los propios profesores atribuyen buena parte de la escasa valoración social de la ocupación al supuesto vínculo con el juego. Un trabajo que se juega no es verdadero trabajo.

Lo físico corporal

Por último, el escalón inferior está ocupado por lo específicamente físico-deportivo, que por lo general ni siquiera es mencionado por los profesores. Cuando se habla de los aspectos más concretos de la práctica física o deportiva, cuando se alude al trabajo corporal, se lo hace siempre en términos muy despectivos y desvalorizadores: “solamente”, “meramente”, “tan solo”. Los elementos más puramente técnicos, la solvencia profesional de un profesor de educación física que conoce lo específico de su profesión y sabe cómo aplicarlo, es algo que en el mejor de los casos queda supuesto, pero que *no se menciona como intrínsecamente valioso*. Ser profesor de educación física es casi un requisito credencialista y formal que permite al individuo aspirar, a través de su práctica docente, a objetivos más elevados y deseables.

El trabajo sobre la carne y el músculo; el dolor, el esfuerzo y el sudor que provoca el trabajo físico; las destrezas motrices que poco a poco van adquiriendo sus alumnos; los visibles progresos en lo postural, en la plasticidad y riqueza del movimiento; el mejoramiento del

estado físico, el equilibrio corporal, la belleza y funcionalidad de un cuerpo cultivado, nada de esto existe en sus discursos. ¿Quién los convenció de que no vale la pena ni siquiera hablar de todo esto? ¿Por qué creen que reforzar conocimientos de Matemática o de Geografía es un objetivo más valioso? Sobre todo, considerando que probablemente sea mucho más perecedero el conocimiento geográfico o matemático que pueda adquirir un niño, que el gusto por el deporte, los buenos hábitos de ejercitación corporal y de cuidado de sí que solo pueden transmitir un profesor de educación física. Los objetivos más apegados a la educación física parecen ser, para los profesores, subproductos subalternos de una práctica profesional que aspira para sí idéntico nivel de reconocimiento social que ella misma –y sobre todo ella misma– se encarga de poner en las profesiones únicamente intelectuales.

¿Sobrecarga funcional o desbalance funcional? Las funciones latentes de la educación física

Quizá sean las inseguridades generadas por las contradicciones entre los diversos aspectos del rol profesional las que hacen que la educación física se cargue de más y más funciones, de más y más obligaciones. Nunca nada de lo que puede lograr es suficiente bueno si no es además, mucho, muy elevado, muy importante, definitorio de la identidad, constitutivo del conocimiento y del intelecto, moralmente formativo, humanamente esencial. Nadie puede cargar con un peso tan grande; y nadie puede reclamar eso de manera legítima a ningún grupo profesional. Nadie, ni siquiera los propios miembros de ese grupo, tienen que imponerse a sí mismos tantos deberes de tan difícil consecución, sobre todo considerando los escasos y poco adecuados medios con los que cuentan para el logro de tales objetivos. De este modo, lo más probable es que se genere el tipo de frustración y desánimo que expresa una profesora: “Me siento como si hubiera hecho un curso de repostería y solo me aprovechan para hacer tortas fritas. Siento que necesito otro nivel, estoy en crisis personal con la actividad”.

Cuando la sobrecarga es tan grande, no es difícil que, sin quererlo, el peso se desequilibre hacia un tipo de objetivos en desmedro de otros, y que, también sin advertirlo, se terminen cumpliendo funciones muy alejadas de los propósitos originales. De acuerdo a lo que hemos podido apreciar en las entrevistas, parece plausible afirmar que, aun sin proponérselo, los profesores de educación física cumplen para la sociedad funciones de normalización y de control, en especial de niños y jóvenes. Tal vez de un modo más evidente del que ellos mismos pueden percibir, muchos indagan y evalúan rasgos de personalidad, contribuyen a reforzar ciertas actitudes consideradas socialmente correctas e inhiben o reprimen el surgimiento de otras consideradas incorrectas o negativas. La frustración, la rabia, el enojo, la tristeza, la rivalidad, y tantas otras emociones tan naturales en el ser humano como la alegría y el buen humor, pocas veces encuentran en el gimnasio un espacio donde puedan ser expresadas, aceptadas y comprendidas. De algún modo, solo las emociones y estados anímicos vistos como positivos pueden ser legítima y libremente manifestados. Para ser justos con nuestros profesores, deberíamos subrayar que esta manera de ver las cosas no les es exclusiva, sino que concuerda bastante bien con ciertas formas actuales de vivir y de representarse el mundo asaz extendidas entre las capas medias. La prédica tan frecuente en pro de mantener frente a todo y a toda costa una “buena onda” y de rechazar como sea y a cualquier costo la tristeza, el enojo, y evitar así las “malas ondas” –cuyas consecuencias son tan nefastas que ni siquiera pueden ser nombradas– ha ido permeando nuestra visión del mundo sin que lo advirtamos. Pero como bien sabemos, solo la *expresión* de los sentimientos puede ser reprimida, no así el sentimiento mismo. La perpetua evitación de la “mala onda” puede incrementar nuestros contactos sociales en ciertos ámbitos, puede aumentar nuestra remuneración en el club deportivo o puede mejorar nuestras calificaciones en el aula, pero su costo es a veces muy elevado. Por eso reivindicamos aquí para los alumnos el mismo derecho que reclamábamos en

el capítulo 3 para los profesores: el respeto por la normal fluctuación de los estados anímicos, por la eventual falta de ganas de jugar, por el deseo de ganar cuando se juega, por no tener que exhibir entusiasmo o cara de sonrisa para ser bien evaluado. Con sus palabras, un profesor de educación física español apunta justo a este aspecto menos visible de la práctica de sus colegas:

Henri Lefèvre comentaba: ‘Hay que inventar un nuevo modo de cultura del cuerpo. No sé si es posible’. (...) Yo tampoco lo sé. Lo que sí percibo es que el espacio escolar con sus consignas, normas implícitas, miradas y silencios va forjando cuerpos de los que están ausentes las emociones llamadas negativas, como la tristeza o la rabia. Los niños aprenden desde bien pequeños a no llorar (...) y las niñas a cubrir sus emociones bajo el pesado manto de la invisibilidad (...) y luego, cuando irrumpen brutalmente en sus vidas, ¡no saben reconocerlas! (Jiménez Cobo, 1995, p. 63).

Segunda parte
La identidad en cuestión.
Algunas consideraciones sobre los resultados
de las prácticas de investigación en el ISEF
(Uruguay)

Introducción¹

En la primera parte de este libro –Trabajo, juego y vocación– decíamos que la profesión de docente de la disciplina configura un campo profesional en tensión, atravesado por fuerzas y lógicas contradictorias: la racional-instrumental propia del desarrollo profesional; la racional-valorativa que va de la mano con una concepción de la educación anclada en un ideal vocacional, y la lúdico-expresiva derivada de la centralidad del juego reducido a su calidad de función.

En aquel diagnóstico fue evidente la enorme gravitación que asumía el aspecto docente, con toda su carga valorativa, en la concepción de la profesión y el desempeño del rol de los profesores de Educación Física (en adelante EF), y simultáneamente, la devaluación del conocimiento técnico específico de la educación corporal. En una gradación jerárquica de valoraciones, se concluía entonces que en la percepción y los discursos de los actores, estos aspectos aparecían en último lugar, supeditados a otros objetivos que siempre eran vistos como más valiosos.

Ahora bien, si esto era así en la concepción de la profesión, ¿qué ocurriría con la práctica investigativa de los docentes de EF? Y más aún, ¿qué relación podrá establecerse entre el plan de estudios de la Licenciatura, la formación académica en metodologías de la investigación y los resultados de la investigación misma? ¿Sobre qué investigan los profesores de EF? ¿Cuáles son sus principales preocupaciones? ¿Qué tipo de relación existe entre los objetivos del plan y

¹ El presente trabajo fue realizado con la colaboración de la Licenciada Lilián Martucci Pagola, quien tuvo a su cargo la recolección y organización de la información empírica empleada.

el perfil del egresado, el diseño curricular del plan y los resultados de investigación detectados? ¿Es posible otro enfoque de la EF y otro plan de estudios?

Para intentar dar una primera respuesta a estas preguntas, se procedió a realizar un análisis documental que tuvo como base las siguientes producciones discursivas contenidas en la página web del ISEF: su plan de estudios, el perfil del egresado, el modo como reconstruyen su evolución y la construcción de su identidad a partir del relato histórico que realizan de su proceso de fundación y su desarrollo, y los contenidos de la revista académica que recoge los trabajos de investigación, entre otros materiales.

En cuanto a los artículos, se procedió a la recopilación de 127 que fueron publicados en la revista *ISEF Digital* entre el año 2004 y el 2008 inclusive, tal como figuran en la web del propio Instituto. Las categorizaciones y clasificaciones que se realizaron como parte de la recolección y presentación de la información tuvieron como fuentes principales, el título del artículo, su resumen y, en caso de dudas, el contenido total de la producción.

Como hipótesis orientadora, proponemos que las líneas de investigación que se desarrollan en el marco del ISEF y de su producción están influidas por ciertos rasgos propios del perfil de la Licenciatura y de las tensiones antedichas, lo que determina un peculiar anclaje de la profesión en su campo de actividad. Si bien de acuerdo a nuestras investigaciones anteriores el campo no se encuentra indeterminado, sí parecería estarlo el lugar profesional, en particular, el ligado con la docencia misma.

Por ello, se esperaba encontrar un gran porcentaje de producciones de carácter autorreflexivo que girarían en torno a problemas relacionados con el rol y la autopercepción como profesionales. Estos derivarían de la relativa inseguridad y cuestionamiento de la profesión y del rol docente del profesor de EF, junto con una creencia en la legitimidad de la investigación sobre estas cuestiones más que sobre el campo mismo.

Como hipótesis complementaria, planteamos la idea de que las producciones de tipo técnico-profesional serían, en proporción, minoritarias. En un campo intermedio esperábamos que se situaran las investigaciones educativas. Si esto fuera así, la producción de la investigación en EF se encontraría alejada de lo que es característico en otras disciplinas científicas y académicas, en las cuales los objetos de estudio se construyen a partir de las preguntas que se plantean en las fronteras del conocimiento en el campo disciplinario específico.²

Para ello, seguimos el siguiente esquema: comenzamos con un breve desarrollo histórico de la institucionalización de la EF en Uruguay, a fin de dar lugar a un somero análisis del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física que hoy se imparte en la Universidad de la República, cotejándolo con otros planes de estudios del medio. A partir de allí se muestran algunas pautas que sigue la producción de investigación en el marco del ISEF según los artículos que han pasado por la selección académica y han sido publicados. Se concluye relacionando estos hallazgos con las elaboraciones teóricas construidas en anteriores estudios propios, para dar cuenta de esta problemática.

La educación física en la Universidad: breve reseña histórica

Los primeros antecedentes de la institucionalización formal de la enseñanza del deporte y la educación física datan de principios del siglo xx. Es en 1912 cuando, dando sus primeros pasos, la Comisión Nacional de Educación Física establece la creación del Instituto de Magisterio para la Educación Física. Más adelante, entre la década del 20 y 30 se dictaron cursos de nueve meses para Maestros en Plazas de Deportes. Recién en 1939 la Comisión Nacional de Educación Física tuvo a su cargo los primeros cursos “para la preparación de Profesores

² Imagínese, si no, lo que sería encontrar, en una revista de matemáticas, una abundante producción sobre el rol del matemático en la sociedad contemporánea, o el del sociólogo en una revista de sociología, y así en más.

de Educación Física”, adquiriendo éstos mayor relevancia al tener una duración curricular de tres años.

Durante más de sesenta años, la formación de profesores de EF, al igual que los otros cursos de formación docente, se desarrolló en Uruguay al margen de la Universidad. Aunque se trataba de estudios posteriores al secundario, para los cuales era un requisito tener aprobado el bachillerato completo, en el ámbito público no tuvieron carácter universitario hasta que en julio de 2001 la Universidad de la República reconoció el nivel de Licenciatura para los estudios de grado del Curso de Profesores del ISEF. Cabe acotar que, a esa altura, el Ministerio de Educación y Cultura había otorgado el reconocimiento como Instituto Universitario a la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ), y había hecho lo propio también con la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte mediante la resolución 945/000. Por lo tanto, la institucionalización de estos estudios como universitarios ocurrió antes en el ámbito privado que en el público.

A fines de diciembre de 2001 se firma un acuerdo entre la Universidad de la República y el Ministerio de Deporte y Juventud por el cual se crea una Comisión Mixta con el objeto de convalidar los títulos de Licenciatura y estudiar la inclusión del ISEF en la Universidad. Este ingreso, que formalmente ya está completo, reconoce en lo sustantivo, un relativo rezago del ISEF con respecto al resto de la comunidad universitaria.

El plan de estudio en intenciones y en acto.

El problema del perfil

Uno de los aspectos más llamativos en el planteo de la educación física como profesión desde el ISEF es la persistencia de una visión de sus egresados que los ubica teóricamente muy lejos de su campo de acción profesional. No solo muy lejos, sino “inalcanzablemente alto”.

Este fenómeno, que ya habíamos observado en la investigación de comienzos de los años noventa, refiere a lo que Kurt Weis ha llamado

“abuso instrumental y sobrecarga funcional” (1979, p. 257) de la educación física. Con el correr de los años la actividad física y deportiva ha ido incorporando a su ámbito de acción cada vez más funciones. Así, ha ido ampliando su radio de acción de dos formas: por un lado, contrarrestando la tendencia que existe en la sociedad al visualizar la actividad física y deportiva como secundaria respecto a otras actividades humanas, como la enseñanza formal de las disciplinas científicas o distintas actividades productivas o intelectuales. Y por el otro, al verse impulsada a llenar ciertos vacíos que otrora cumplían instituciones como la Iglesia y la familia tradicional. La pérdida de espacios en la sociedad de este tipo de instituciones ha delegado en el deporte, la educación física y otras actividades recreativas la función de transmitir ciertos valores éticos y morales socialmente aceptados y que estarían en peligro ante la menor influencia de algunas instituciones tradicionales. De esta manera, la actividad física y deportiva se ha insertado en nuevos espacios, con más funciones y con mayor grado de responsabilidad.

Esto es claramente visible en el perfil de los egresados de la Licenciatura en Educación Física, tal como aparece formulado en la página web del ISEF (www.isef.edu.uy):

La **Licenciatura en Educación Física**, forma educadores en las áreas de la Educación Física, los Deportes y la Recreación. En este sentido, su perfil de egreso caracteriza un profesional que se encuentra en condiciones de:

- Conocer y comprender en general las distintas realidades culturales, sociales y políticas que caracterizan al mundo contemporáneo.
- Defender los valores de la naturaleza y su preservación constante.
- Analizar, confrontar y modificar su realidad profesional de forma creativa y responsable en una praxis permanente.

- Promover las relaciones humanas, la comunicación y solidaridad haciendo de los grupos un verdadero ámbito educativo.
- Mantener una disposición de formación permanente.
- Conocer los métodos de investigación que lo habiliten para abordar científicamente el proceso educativo con disposición al logro de nuevos conocimientos en el área.
- Realizar un diagnóstico situacional con el fin de planificar y organizar las actividades de Educación Física en sus diferentes áreas etarias.
- Orientar procesos de enseñar y aprender a partir de sólidos conocimientos técnico- metodológicos.

Como decíamos, el fenómeno no es nuevo.³ Sin embargo, no deja de llamar la atención lo ambicioso de los objetivos que se propone la Licenciatura, y su desproporción con los medios. Obsérvese lo que el primero de los objetivos procura, ni más ni menos: “Conocer y com-

³ El proyecto de plan de estudios del ISEF ya en el año 1988 establecía objetivos muy similares: “El egresado estará en condiciones de: *Conocer y comprender las distintas realidades culturales sociales y políticas que caracterizan al mundo contemporáneo; *Defender los valores de la naturaleza y su preservación constante; *Analizar, confrontar y modificar su realidad profesional de forma creativa y responsable en una praxis permanente; *Promover las relaciones humanas, la comunicación y solidaridad, haciendo de los grupos un verdadero ámbito educativo; *Mantener una disposición de formación permanente; *Desarrollar su labor basada en una sólida ética profesional y una clara conciencia de su rol; *Mantener un interés permanente en el desarrollo bio-psico-social del educando; *Conocer los métodos de investigación que lo habiliten para abordar científicamente el proceso educativo con disposición al logro de nuevos conocimientos en el área; *Realizar un diagnóstico situacional con el fin de planificar y organizar actividades de educación física en las diferentes fajas etarias; *Orientar procesos de Enseñanza-Aprendizaje a partir de sólidos conocimientos técnicos-metodológicos; *Seleccionar, implementar e interpretar las diferentes técnicas de evaluación del proceso de Enseñanza-Aprendizaje; *Demostrar determinadas habilidades motrices a partir de una condición física eficiente”.

prender en general las distintas realidades culturales, sociales y políticas que caracterizan al mundo contemporáneo”. En el proyecto de plan del año 1988, este objetivo se formulaba de manera casi idéntica; ahora se ha agregado solo la expresión “en general”, la que en realidad no resta distancia ni ambición al objetivo así formulado. ¿Qué Licenciatura estaría en condiciones de proponerse que su egresado logre “Conocer y comprender en general las distintas realidades culturales, sociales y políticas que caracterizan al mundo contemporáneo”? ¿Una en Sociología Comparada, tal vez?

Por otro lado, nótese la distancia entre este objetivo y los medios que proporciona el plan para alcanzarlo: para tal fin, los futuros Licenciados en Educación Física disponen de 64 horas de Sociología y 32 horas de Filosofía (Ética). No sería raro que, una vez egresados, los licenciados y profesores se sientan inseguros respecto del desempeño de su rol y de su identidad profesional.

En el proyecto de plan de estudios del año 88, además, se incluían aspectos más ligados con la enseñanza de la educación corporal, que han sido eliminados en esta última versión. En aquel se incorporaba como último objetivo (de un total de 12) que el futuro profesor de EF lograra “Demostrar determinadas habilidades motrices a partir de una condición física eficiente”. Las habilidades motrices quedan ahora al margen del perfil de un Licenciado en EF, que tendrá como objeto de su trabajo el desarrollo y enriquecimiento motor de los alumnos. El alejamiento del perfil delineado respecto de la práctica profesional real de los docentes y licenciados en EF se mantiene a lo largo de todos y cada uno de los ítems.

Ahora bien, ¿no sería posible plantearse otro modo de ver a la educación física?

Vayamos brevemente a consultar lo que dice el Instituto Universitario de la ACJ, privado, sobre una licenciatura similar:

El IUACJ parte del supuesto que el buen ejecutante no define al buen docente. Sin embargo, es importante, para una buena prác-

tica docente, la experimentación y demostración de un manejo mínimo en la mayoría de las destrezas que se pretenderán enseñar. Por ello se ha elegido la modalidad de EVALUACIÓN para valorar al Aspirante desde las tres áreas de la conducta humana: la socio-afectiva, la cognoscitiva y la motora.

Y en cuanto al perfil profesional, sostiene:

El Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte, para el desempeño en su área, deberá ser un profesional con sólidos conocimientos referidos a:

- Los aspectos teóricos de las Ciencias del Movimiento, así como de aquellos contenidos temáticos de la Pedagogía, Psicología, Biología, Sociología que se identifican como adecuados a la formación de dicho profesional.
- La habilidad necesaria en las actividades prácticas vinculadas a la educación física, recreación y deportes; por medio de las que realizará su labor educativa profesional.
- Los procedimientos y técnicas de investigación que lo habilitarán para la producción de nuevos conocimientos, así como de la elaboración de proyectos en los que se plasmen las innovaciones y posibiliten la comunicación de los mismos y el convencimiento a otros.
- La realidad social del país de la región y del mundo que posibilitarán su amplitud de criterio y su comprensión de la diversidad.

El Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte deberá tener especiales capacidades actitudinales:

- Estructura psicológica sana, equilibrada, espíritu templado con el auto control, indispensable para que el manejo de situaciones y personas se enmarque en el legítimo ejercicio del poder y reconocimiento de sus límites.

- Sólida formación ética en los planos personal y social, habilitante de tomas de decisiones basadas en la justicia, la solidaridad y el respeto del hombre y por el hombre.
- Compenetración y compromiso con el “ser universitario”, en su misión como educador a través de su acción profesional como Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte, conjuntamente con identificación con los valores Institucionales.
- Creatividad y espíritu innovador, que posibilitarán al egresado ser un actor que realiza aportes positivos a la sociedad.
- Respeto y cuidado por la preservación y adecuación del ambiente.

La diferencia entre los planteos es notable: en el segundo de los casos se puede reconocer, por el perfil delineado, al tipo de profesional que se pretende formar. En el primero de ellos es difícil identificar —de no saberlo de antemano— que se trata de una carrera de educación física.

Pero además, como decíamos antes, el perfil delineado por el ISEF tiene tensiones internas referidas a las distintas partes de sus componentes. Si se analiza el plan de estudios de la Licenciatura (que se adjunta en el Anexo) se puede percibir que el peso relativo de las tres áreas principales en las que se divide —Educación, Biológica y Técnico-Profesional— no se corresponde con los objetivos del perfil. El plan está compuesto —tal como debe ser— en más de la mitad de su carga horaria (52 %) por asignaturas y actividades del área Técnico Profesional (Educación Física, Atletismo, Motricidad Deportiva, Fútbol, Básquetbol, *Fitness*, Natación, Vida en Naturaleza, etcétera) seguidas por el área Educación (34 %), y con un mínimo del área Biológica (14 %).

Horas dedicadas a cada área, según plan de estudios 2004

Plan Isef 2004	F	%
Área Educación	954	34
Área Biológica	400	14
Área Técnico-Profesional	1472	52
TOTAL	2826	100

La investigación: los tópicos como síntoma

Como decíamos al inicio, la inserción de la educación física en una institucionalidad de tipo universitario, en la cual la trasmisión de los contenidos va de la mano de la producción de conocimiento nuevo, se procesó muy recientemente. Este rasgo es característico de toda la formación docente en Uruguay, no solo de la docencia en EF. Es más, en este campo, la EF es pionera en relación con las demás profesiones docentes: la formación de maestras de Educación Inicial y de profesores de Educación Media en Uruguay aún tiene lugar en institutos terciarios no universitarios, y se procesa al margen de la investigación sistemática. El Departamento de Investigación del ISEF adquiere su forma actual a partir de 1996, y ha impulsado la investigación en el campo. La producción que llega a este Departamento y la que se hace en él es objeto de este análisis.

En una primera aproximación, hemos clasificado los artículos en cinco categorías, que surgieron de aplicar el criterio de clasificación de las áreas en las que se dividen las distintas actividades del plan de estudios –Educación, Biológica y Técnico-Profesional–, más una nueva categoría que hemos denominado “autorreflexiva”, constituida por artículos que toman como principal objeto de investigación y reflexión al propio campo profesional. En esta categoría es posible encontrar textos que son exclusivamente autorreflexivos y otros que incluyen tanto consideraciones de este tipo, como aspectos relacionados con una cualquiera de las otras áreas, en particular la de Educación. Así se obtuvo una clasificación en seis categorías, una de ellas residual, que contiene artículos diversos de difícil ubicación en alguna de las anteriores.

Tabla 1. Temáticas de los artículos

Área Educación		31	25 %
Área Biológica		21	16 %
Área Técnico-Prof.		18	15 %

Autorreflexivos	Puros	40	31 %
	Con relación a un área	14	11 %
Otros		3	2 %
TOTAL		127	100%

Tabla 2. Tipo de artículos según su relación con la investigación empírica

	Frecuencia	Porcentaje
Artículos de investigación empírica	13	10 %
Artículos de reflexión teórica	114	90 %
TOTAL	127	100 %

Tabla 3. Relación entre las temáticas y los tipos de artículos

	Educativos y autorreflexivos	Biológicos y técnicos	TOTAL
Investigación empírica	3 (3,5 %)	10 (23,8 %)	13 (10,2 %)
Artículos de reflexión teórica	82 (96,5 %)	32 (76,2 %)	114 (89,8 %)
TOTAL	85 (100 %)	42 (100 %)	127 (100 %)

Tabla 4. Relación entre los tipos de artículos y la calidad de estudiante o no estudiante

	Educativos y autorreflexivos		Biológicos y técnicos		TOTAL
	Estudiantes	No estudiante	Estudiantes	No estudiante	Estudiantes
Inv. empírica	0	4 (5,3)	0	9 (22)	0
Reflexión teórica	10 (100)	71 (94,7)	1 (100)	32 (78)	11 (100)
TOTAL	10 (100)	75 (100)	1 (100)	41 (100)	11 (100)

Tabla 5. Distribución de la metodología de los artículos de investigación empírica

Cualitativa	5	38 %
Cuantitativa	8	62 %

Departamento de Investigación

El Departamento de Investigación del Instituto Superior de Educación Física constituye una unidad de desarrollo académico para la profesión docente.

Reorganizado en el año 1996, ha definido los siguientes objetivos:

- Favorecer instancias de actualización docente a través de la investigación e innovación educativa.
- Desarrollar y asesorar proyectos de investigación e innovación en el área.
- Generar un espacio para la divulgación y el intercambio de la información obtenida por medio de la indagación sistemática.

La pluralidad de abordajes metodológicos y las diferentes líneas temáticas definidas (Teoría Curricular y Didáctica de la Educación Física, Pedagogía y Etnografía del Juego y Entrenamiento) permiten contemplar las principales áreas de reflexión en la formación del profesor de educación física.

El *Departamento de Investigación* es pionero en el país en la contribución con la formación de docentes investigadores. Organiza un encuentro anual en el área, que permite el intercambio y la actualización profesional permanente. Los trabajos presentados en estas instancias son recopilados y publicados en actas. Sus actividades han favorecido el desarrollo de la profesión docente y son reconocidas tanto en el país como en la región.

Nuevamente encontramos una profesión –la de investigador en educación física– cruzada de contradicciones. Por un lado, la tensión interna del plan de estudios, entre un plan que se propone objetivos

que difícilmente puedan ser alcanzados a través de un programa de estudios sobre EF.

Link de ISEF:

http://web.archive.org/web/20100509183127/http://www.isef.edu.uy:80/isefdigital/Paginas/Inicio_digital2.html

Anexo

El nuevo Diseño Curricular para Profesores de Educación Física, Deporte y Recreación propone la formación de docentes capacitados para integrarse a su área profesional de forma comprometida y comprensiva, a los efectos de poder aportar desde la especificidad de la misma a los procesos educativos de las personas.

La Licenciatura en Educación Física constará de una carrera de cuatro años, conformada por una formación obligatoria (Tronco Común) y una opcional (Perfil Complementario y Disciplinas de Libre Curso):

- El Tronco Común, obligatorio para los tres Centros, presenta un anclaje en la docencia y la investigación. Su diseño se encuentra intervinculado por ejes estructuradores horizontales y transversales que articulan sus componentes, a los efectos de cualificar la formación profesional de los egresados, a manera de red temática. Este Tronco contempla dos tipos de disciplinas:
 - * Disciplinas a cursar incluidas en el plan de estudios con un orden correlativo.
 - * Disciplinas que no tienen necesariamente un orden preestablecido, y que deben ser cursadas en cualquier momento de la carrera. Algunas de ellas requerirán (según reglamento del plan) ser cursadas previamente al ingreso de algún nivel.
- La formación opcional ofrece dos líneas:
 - * Un Perfil Complementario compuesto por diversas disciplinas, ofrecido por cada Centro, que pretende contemplar las diferentes regiones del país (recursos, intereses y necesida-

des locales) las cuales establecen distintas realidades contextuales propias y diversas entre sí. Está diseñado en forma paralela al Tronco Común –a partir del primer año– y le permite al estudiante experimentar desde el comienzo con distintos conocimientos que redundarán luego en su formación general.

- * Las Disciplinas de Libre Curso le otorgarán al nuevo plan la flexibilidad necesaria para incluir/excluir, según el momento histórico, nuevos contenidos que se presenten en la realidad educativa uruguaya o internacional, lo que lo dota del dinamismo necesario y a la vez propio de nuestros tiempos. Los Seminarios de Libre Curso podrán ser ofrecidos por cada Centro coincidiendo con la visita de profesionales extranjeros o propuestas alternativas de otros cursos presentados por docentes a través de Proyectos.

Nivel Primero	Área Educación	Área Biológica	Área Técnico-Profesional
Eje temático El cuerpo en movimiento	1er. semestre: Historia de la Educación (32);	Historia y Anatomía Funcional (96)	Educación Física Infantil (160)
	2do. semestre: Didáctica (48)	Fisiología (64)	Educación Rítmico Musical (64)
	Psicología y Teorías del Aprendizaje (96)		Comunicación y Expresión (64)
	Pedagogía (64)		Juego y Recreación (96)
Disciplinas sin orden preestablecido	2do. semestre: Informes y Proyectos (12) Seminario	No se realizarán para el primer nivel.	No se realizarán para el primer nivel.

Instancias integradoras para el nivel primero

Talleres Interdisciplinarios	El sentido de este tipo de trabajos es, en líneas generales, posibilitar un espacio de reflexión educativa desde miradas diversas y contenidos diferentes, pero en todos los casos, buscando intencionalmente favorecer desde ellos a los estudiantes de educación física sobre la reflexión teórica de la práctica.
Trabajo Final del Nivel	Se pretende establecer un trabajo nucleador por nivel, cuyo objetivo es justificar determinados problemas, así como sus comprensiones, desde una o dos materias a elección del estudiante, que sirvan para ese fin. La evaluación será realizada por los docentes afectados – por la decisión de los estudiantes– al mismo, variando en los niveles con relación al número de materias y al eje estructurador del nivel de que se trate.

Nivel Segundo	Área Educación	Área Biológica	Área Técnico-Profesional
Eje temático El cuerpo en movimiento y su formación	1er. semestre: Pedagogía de la Educación Física (32)	Fisiología II (64)	Atletismo (128)
			Gimnasia (64)
	Evaluación (32)	Acondicionamiento Físico Básico I (64)	Motricidad Deportiva (64)
	Planificación y Metodología (Observación de la Práctica) (128)		Handball (96)
		Fútbol (96)	
Disciplinas sin orden preestablecido	2do. semestre: Legislación Laboral (16)	1er. semestre: Primeros Auxilios (16)	

Nivel Tercero	Área Educación	Área Biológica	Área Técnico-Profesional
Eje temático La intervención educativa	Investigación (64) (Epistemología)	1er. semestre: Acondicionamiento Físico Básico II (32)	Natación (96)
	2do. semestre Filosofía (32) (Ética)		Fitness (96) (y otras modalidades)
	Práctica Docente (128)	2do. semestre: Cinesiología	Básquetbol (96)
	Sociología (64)		Vóleibol (96)
Disciplinas sin orden preestablecido	Sexología (32)		

Nivel Cuarto	Área Educación	Área Biológica	Área Técnico-Profesional
Eje temático La práctica profesional	Práctica Docente II (94)	Educación Física Adaptada (64)	Vida en la Naturaleza (64)
	Gestión (32)		Deporte Opcional I (96)
	Teoría del Currículo (48)		Deporte Opcional II (96)
	Seminario Proyecto de Tesis		

Instancias integradoras para el nivel cuarto

Trabajo Final del Nivel	La Tesina es el resultado de un informe de investigación realizado en el último semestre del Curso de Profesores de Educación Física. Se desarrolla a partir del Seminario de 4.º Nivel y pretende ser un trabajo que integre las lecturas teóricas y las instancias prácticas de toda la formación, aunque pueda remitirse a un solo campo como producto de la especialización o definición del problema de investigación.
-------------------------	---

Tercera parte
La crisis de la educación física y el auge
del deporte-espectáculo: dos manifestaciones
de la modernidad tardía

Hay creencias que solo se manifiestan claramente
a través de los ritos que las expresan.
Las formas elementales de la vida religiosa,
E. Durkheim,

Mientras¹ la educación física va perdiendo terreno en los currículos escolares de todo el mundo, erosionando el potencial de la expansión de estilos de vida basados en la ejercitación y la actividad deportiva, el deporte como espectáculo conoce un auge sin precedentes. Por el mismo proceso, el ámbito de la educación física pierde gravitación en los proyectos de construcción de identidad nacional –donde gana terreno el deporte espectáculo– y retrocede cada vez más hacia el reducto privado de los estilos de vida libremente elegidos en contextos culturales marcados por la creciente reflexividad e individuación. Ambos fenómenos, que están impulsados por una misma lógica económica propia de la expansión del capitalismo global, adoptan, sin embargo, formas singulares de manifestación que merecen ser más explicitadas. Desde una sociología de la educación física, se examinan estos fenómenos en sus límites con otros dos órdenes de problemáticas conceptuales: las actuales teorías de la modernidad, en especial en Giddens y Archer, y las discusiones sobre la desecularización occidental.

¹ Una versión previa de este artículo puede consultarse en Álvarez Souza, A. (coord.) Turismo, Ocio y Deporte, La Coruña, U. da Coruña-FES, 2004, pp. 465-481, y en EF&C N.º 7, pp. 18-36.

La crisis de la educación física y el auge del deporte espectáculo: el problema

Hablar de una crisis de la educación física (en adelante, EF), no es una expresión casual. La encuesta mundial de 1996 sobre el estado de la EF aplicada en África, Asia, Latinoamérica, Norteamérica, el Caribe y Oceanía encontró:

... estatus disminuido, falta de relevancia cultural, crisis de identidad, sentido deteriorado del profesionalismo con baja estima general de la profesión, incapacidad para elevarse desde el fondo del prestigio educativo, y fracaso en comunicar un mensaje significativo a públicos amplios, instalaciones inadecuadas, escepticismo sobre el valor académico de la Educación Física y un pesimismo compartido con relación al futuro (Doll-Tepper y Scoretz, 2001, p. 16).

Una nueva encuesta mundial, tomada en 126 países en el año 1998, arroja los siguientes resultados:

1. En el 92 % de los países, la EF es obligatoria para chicos y chicas, al menos en parte de la educación obligatoria. Sin embargo, el análisis de la distribución del tiempo curricular muestra que en muchos países la obligatoriedad no se cumple. Se abre así una “brecha de credibilidad” entre la política estatuida y la realizada. La falta de profesores, de material apropiado y de infraestructura, de tiempo o de cualquier otra cosa, son pretextos extendidos alrededor del mundo para pasar por alto la obligatoriedad establecida en los reglamentos.
2. La materia de EF en sí misma goza de un bajo estatus en relación con otras disciplinas académicas y educativas. En África se la considera –aun los mismos maestros– una actividad no productiva desde el punto de vista educativo; en Asia se la ve como un componente del juego y del ocio, y por lo tanto su principal función es el mantenimiento de la salud y del bienes-

tar para una producción más eficiente. En el Este europeo, la *revolución de terciopelo* revisó el papel de la EF y está sufriendo el mismo proceso que en el resto del mundo; y en otros países de Europa es sacrificada para dar más lugar a otras disciplinas.

3. La EF viene teniendo una disminución progresiva del tiempo asignado en el currículo de la educación obligatoria. En Suecia, por ejemplo, fue reducida de tres horas a la semana a una sola hora, y los días de deporte en la escuela fueron cancelados, con lo que el movimiento dentro de la escuela se redujo a un tercio. (Doll-Tepper y Scoretz, 2001, p. 23). La misma tendencia se observa alrededor del mundo.
4. Como es esperable, esta tendencia ha alcanzado también a los fondos dedicados a la EF, que disminuyen día a día. En un mundo de escasez de recursos, es inevitable que los existentes se re-conduzcan hacia la búsqueda de resultados académicos, lo que deja mal posicionada a la educación física.
5. Las instalaciones y materiales suelen ser inadecuados o insuficientes, y el mantenimiento muy bajo.
6. El grado de formación y de especialización de los profesores de educación física es bajo. El juego supervisado, o los profesores “control remoto” –que se limitan a dar una pelota a sus alumnos y solo miran el juego–, son algunas de las imágenes que sirven para ilustrar la escasa profesionalización de los cuadros docentes.
7. En cuanto al género, es posible afirmar que existe el marco legal necesario para que chicas y chicos accedan en igualdad de oportunidades al currículo de EF. Sin embargo, hay factores culturales que dificultan el acceso de las niñas, sobre todo en países musulmanes, lo que se vuelve crítico en el caso de la EF.
8. En cuanto a la integración de personas discapacitadas, suele ser mínima.

Investigaciones propias llevadas a cabo en Uruguay, muestran un panorama también desalentador: los alumnos de educación media rechazan la EF en los liceos, y casi nunca la eligen como asignatura favorita (Marrero, 1993); los supervisores de los docentes de EF expresan una muy mala opinión de los profesores que emplean y que evalúan, y los profesores mismos, especialistas en EF, comparten la visión devaluada de su profesión.

La percepción que los profesores de EF tienen de sí mismos y de su actividad parece ser un factor particularmente pernicioso. Sin poder resolver del todo las tensiones que derivan de una identidad profesional fragmentada entre la dramatización o el despliegue lúdico derivado de la ubicación de la actividad en el ámbito del ocio; la entrega vocacional y la abnegación emanadas de su asociación con lo educativo y lo pedagógico, así como las exigencias rutinizantes del trabajo profesional en instituciones burocratizadas; en fin, entre lo expresivo, lo ético y lo instrumental, los profesores terminan devaluando los aspectos más específicos y distintivos de su profesión. Subestiman el trabajo sobre el cuerpo y finalmente al cuerpo mismo; sitúan los objetivos de la disciplina en campos que le son ajenos (como la psicología o aun la moral); son sordos y también ciegos ante las expectativas de alumnos de todas las edades; en definitiva, fallan en transmitir una visión positiva y valorizada de unas prácticas que, de todo el currículo, son quizá las únicas que podrían pretender acompañar a las personas durante toda su vida (Marrero, 1996). Así, no es raro que los jóvenes y los niños, por lo general tan bien dispuestos hacia el juego, los deportes y el movimiento, terminen por rechazarlos cuando se convierten en clases de EF. Pero, además, estos no son fenómenos aislados que ocurren en un país lejano: lo mismo sucede, de igual manera –con pequeñas variaciones locales– alrededor del mundo.

Por otro lado, el deporte espectáculo conoce una expansión nunca vista. Como negocio vinculado a la mundialización capitalista, tiene un éxito indiscutible; desde el punto de vista de su capacidad de convocatoria

de audiencias, no existe ningún otro fenómeno que se le pueda comparar; por último, constituye un importante vehículo para la construcción y resignificación de las identidades nacionales y una fuente de sentido y de satisfacción personal para muchos millones de personas alrededor del mundo. Como señalan García Ferrando y Lagardera, existe un

... empuje imparable del deporte de masas y del deporte para todos. Y es que el fenómeno deportivo configura un complejo entramado cultural perfectamente insertado en la cultura de masas de las sociedades contemporáneas, con la gran ventaja de su fácil penetración en el tejido social merced a una mediación comunicativa accesible a las grandes masas. En este sentido, la cultura deportiva y las prácticas que la acompañan se han universalizado más allá de nacionalidades, credos y singularidades culturales (1998, p. 20).

Así planteado el problema, parece que estamos ante una especie de paradoja: todo el mundo (literalmente) parece estar interesado en la práctica deportiva y en la educación física, o al menos así lo indican las audiencias que convocan los campeonatos mundiales y los torneos de ligas en el fútbol, las copas en el tenis, o los juegos olímpicos. Sin embargo, la EF se declara en crisis, las poblaciones se vuelven cada vez más sedentarias y crece la incidencia de enfermedades ligadas al escaso ejercicio físico. ¿A qué se debe esta aparente contradicción? Proponemos que ambos fenómenos forman parte de una misma dinámica en el contexto cultural de la modernidad radicalizada. Volveremos sobre ello más tarde. Antes es necesario dar un rápido repaso al proceso de modernización mismo y a sus consecuencias en los campos de actividad precedentes.

Las transformaciones culturales de la modernidad: racionalización y consumo en las sociedades occidentales de hoy

Siguiendo el clásico planteo de Max Weber (1985 [1944]), la modernidad occidental es usualmente entendida como resultado de un

vasto proceso de racionalización y secularización que en forma lenta, pero implacable, infiltra todos los tejidos del entramado social.² Desde esta perspectiva, la razón, la ciencia y la técnica desplazan poco a poco a la religión y al saber heredado en todos aquellos campos en los que estos habían pretendido dominio absoluto: en la explicación del origen y funcionamiento del universo y de la humanidad; en el control y la explotación de la naturaleza; en la formulación de principios éticos universales desvinculados de cosmovisiones religiosas; en la organización estatal, las formas de gobierno y los métodos de administración; en formas de arte autonomizadas, abstractas y racionalizadas; en la educación y la trasmisión del saber. En esta visión clásica de la modernidad, el impulso racionalizador va alcanzando también al cuerpo, que deja de ser objeto de un discurso religioso que lo menosprecia, lo castiga o lo recela, apoyado en los bíblicos argumentos de la pecaminosidad de la carne, su debilidad y su corruptibilidad. Pasa, en cambio, a ser objeto de estudio, normalización y control racionales, orientados y legitimados por el saber científico.

Aunque Foucault pertenece a otra tradición teórica, buena parte de sus trabajos (1986, 1976) centrados en el poder normalizador del discurso médico, pueden ser leídos en esta clave. Legitimada por pretensiones de científicidad y abocada a mejorar y prolongar el buen funcionamiento del organismo humano, la práctica médica parecía querer contradecir la desvalorización religiosa de la “carne” y contrariar la voluntad divina evitando muertes prematuras. Pero de este modo, el poder médico propendió –de un modo nada inadvertido– a incrementar la eficiencia de los pujantes procesos productivos. Las nuevas formas de trabajo fabril requerían trabajadores fuertes y salu-

² “Max Weber introduce el concepto de racionalidad para definir la forma de la actividad económica capitalista, del tráfico social regido por el derecho privado burgués, y de la dominación burocrática. ‘Racionalización’ significa en primer lugar la ampliación de los ámbitos sociales que quedan sometidos a los criterios de la decisión racional” (Habermas, 1989, p. 53).

dables, cuya energía contribuyera a aceitar la enorme maquinaria de la industria en expansión. La higiene y sanidad del trabajador se convirtieron en objeto de un conjunto de prácticas científicas –sobre todo médicas– que impusieron pautas de salud y normalidad a las cuales los individuos *debían* ajustarse:

Lo Normal (...) se establece en el esfuerzo por organizar un cuerpo médico y un encuadramiento hospitalario de la nación capaces de hacer funcionar unas normas generales de salubridad; se establece en la regularización de los procedimientos y de los productos industriales. Como la vigilancia, y con ella la normalización, se torna uno de los grandes instrumentos de poder al final de la época clásica (Foucault, 1984, p. 189).

Pero también, como en Bourdieu, el cuerpo es resultado de la incorporación de una condición de clase, de la constitución de un *habitus* que es a la vez “... el *principio generador* de prácticas objetivamente enclasables y el *sistema de enclasamiento (principium divisionis)* de esas prácticas” (Bourdieu, 1988: 169). En sus palabras,

Todo sucede como si los condicionamientos sociales ligados con una condición social tendieran a inscribir la relación con el mundo social en una relación durable y generalizada con el cuerpo propio –una manera de llevar el cuerpo, de presentarlo a los otros, de moverlo, de hacerle un sitio– que da al cuerpo su fisonomía social (Bourdieu, 1988, p. 484).

De esta manera, los distintos enfoques convergen al señalar al cuerpo como objeto y resultado de prácticas del sujeto sobre sí mismo:

... no obstante que tengo un cuerpo, también produzco un cuerpo. Nuestra corporificación requiere constantes y continuas prácticas de trabajo corporal, por medio del cual mantengo y presento de forma constante a mi cuerpo en un marco social en donde mi prestigio, persona y status giran todos de manera fundamental alrede-

dor de mi presencia corporificada en el espacio social significativo (Turner, 1989, p. 13-14).

Una ascesis de tipo reflexivo y racionalista se instala en el plano más cotidiano de las personas bajo la forma de disciplinas en la vida diaria: la higienización periódica y cuidadosa, una dieta sana y alimenticia, una evitación sistemática de excesos. Es a estas modalidades del *ascetismo laico* a las que Weber (1985) atribuye un papel fundamental en la primera acumulación capitalista.

Bell (1977) concuerda con la tesis de Weber respecto a que ese tipo de ascesis corporal haya tenido su más alta eficacia social durante el período de acumulación capitalista. Sin embargo, agrega que con el desarrollo de la industria, y tomando como ejemplo el fordismo, la austeridad practicada hasta ese momento comenzaba a ser incompatible con los nuevos requisitos de la industria moderna, que demandaban un consumo extendido para poder sostener el crecimiento constante de la industria, alcanzando su cenit en la segunda mitad del siglo XX. Para Bell, la forma de mantener esta lógica de consumo se sostuvo en una mayor capacidad de compra de las clases medias así como por la inventiva para facilitar continuamente la expansión del consumo. Ante esta nueva realidad, diversos analistas comienzan a estudiar este fenómeno sugiriendo la aparición de una nueva ética centrada en el placer y la autocomplacencia, a través del consumo de bienes especialmente simbólicos, que permitan una mayor visibilidad y distinción frente al resto de los individuos.

En este contexto, la nueva ética no busca trastocar o invadir las lógicas propias del ámbito laboral, más bien coopera en marcar la existencia de dos espacios bien distintos que forman parte de la vida de las personas. Mientras que en el primero lo que prima es la lógica del consumo asociado al placer y el ocio (hedonismo), en el segundo prima la lógica de la producción asociado a la disciplina y la racionalidad (ascetismo). Estos dos mundos que a primera vista pueden verse como

rivales son también complementarios. Así, el rechazo y desinterés que habitualmente nos provocan las actividades laborales se pueden sostener por el placer anticipado que genera la promesa del consumo, una vez concluidas las obligaciones del trabajo.

Con todo, sería un error concluir que el hedonismo de masas es una búsqueda constante e ilimitada de placeres que acaba en un consumismo desenfrenado. En este sentido, Lipovetsky (1994) entiende que la sociedad hedonista está mediada por otros intereses como el trabajo, la calidad de vida y la salud, y que por tanto, hacen inadmisibles creer que el hedonismo en nuestras sociedades sea un objetivo permanente. Sin embargo, lo que sí se vuelve continuo y define a una sociedad hedonista es la legitimación del placer, despojado ya de cualquier calificativo negativo, pero siempre atemperado por otros alicientes no hedonistas.

Pluralismo, crisis de sentido e identidad: más consecuencias de la modernidad

La racionalización moderna supone un proceso concomitante de secularización. Ahora bien, uno de los debates teóricos más intensos que hemos presenciado en las últimas décadas es el que gira alrededor de la secularización de las sociedades occidentales modernas. Durante muchas décadas hubo un virtual predominio de la postura favorable a la secularización. Esta era vista como corolario del proceso de racionalización que, de la mano de la investigación científica y de la aplicación tecnológica, y sobre todo, a impulsos de la lógica de la acumulación capitalista, avanza lenta pero inexorablemente hacia una desacralización de las prácticas y las conciencias. Junto con la desacralización se habría perdido el “dosel sagrado” que cobijaba a todos bajo una cosmovisión común, lo que inauguraría una época de pluralismo y la amenaza permanente de caer en una crisis de sentido individual. Vista de este modo, la secularización tampoco suponía la desaparición de lo religioso del ámbito de lo social; más bien, lo re-

ligioso migraba hacia el campo de las conciencias individuales –que elegían en un nuevo mercado de bienes simbólicos el credo que preferían–, y hacia el campo del Estado, que a pesar de su separación de la Iglesia, conservó el ritual, los mitos y el boato asociado a los cultos religiosos (Berger, 1971).

No obstante, en los últimos años, esta hegemonía del supuesto de la secularización ha declinado. El mismo Berger afirma que “la ecuación entre modernidad y secularización debe ser considerada con escepticismo” (Berger y Luckman, 1991: 72) y que “el modelo europeo de modernidad secularizada sólo tiene un valor de exportación limitado” (1991: 74). Más recientemente se ha afiliado a la tesis de la “deseccularización” (Berger, 1999). Sin embargo, aunque ya no se encuentre vinculado desde la teoría a proceso de secularización alguno, subsiste un fenómeno que es visto como resultado de la racionalización en Occidente: el pluralismo.

El pluralismo moderno conduce a la relativización total de los sistemas de valores y esquemas de interpretación. Dicho de otro modo: los antiguos sistemas de valores y esquemas de interpretación se han “desanonizado” [...] el pluralismo es la causa de la crisis de sentido en la modernidad (Berger y Luckman, 1991: 75-76).

Las identidades ya no se conforman por la interiorización de normas a través de canales tradicionales de socialización, tales como la familia, la comunidad o los grupos religiosos. La erosión de la tradición, la atención al cambio, la búsqueda de adecuación y adaptabilidad constantes, la convivencia con personas diferentes y el contacto con costumbres distintas, el conocimiento de una enorme cantidad de formas de vida y de pensamiento; en fin, las distintas formas del pluralismo que socavan el conocimiento que se daba por supuesto causan una profunda desorientación y, eventualmente, una crisis de sentido. La necesidad de orientación emerge junto con la necesidad de orientarse,

y surge así un conjunto de instituciones que tienen como función la producción y mediación de sentido social. Las terapias, la educación y las iglesias son algunas de ellas, pero también se incluyen los medios de comunicación de masas, desde la publicidad hasta la televisión:

... como se ha señalado frecuentemente y con razón, estas instituciones cumplen en la época moderna una función esencial en la orientación dotada de sentido, o más precisamente en la comunicación de sentido. Ellas actúan como mediadoras entre la experiencia colectiva y la individual al proporcionar interpretaciones típicas para problemas que son definidos como típicos (Berger y Luckman, 1991, p. 98).

El pluralismo y la pérdida de certezas heredadas, por un lado, y la crisis de sentido, por otro, terminan por definir una situación en la que la conformación de la identidad descansa fuertemente en el trabajo más o menos consciente de las personas y en el auxilio de instituciones productoras y mediadoras de sentido social. Avancemos ahora sobre los modos como se han conceptualizado en tiempos recientes estos trabajos de construcción de identidad, y en particular, la producción corporal.

Corporificación, proyecto del yo y la conversación interna

Si son interesantes las visiones de las transformaciones culturales respecto de los cuerpos, también lo son aquellas que buscan dar cuenta de los procesos de corporificación individual socialmente condicionados, en particular tal como los conceptualizan Giddens y Archer.

Queremos subrayar ahora dos aspectos de la teoría de la estructuración de Giddens. En primer lugar, el concepto de acción como “acción reflexiva”, que Giddens toma de Garfinkel: “Los agentes humanos o actores tienen, como un aspecto intrínseco a lo que hacen, *la aptitud de comprender lo que hacen en tanto lo hacen*” (Giddens,

1995a, p. 396). Pero la reflexividad solo en parte opera en un nivel discursivo; muchas veces los actores saben qué hacer y qué no hacer en determinados contextos sociales, sin por ello ser capaces de dar a esos comportamientos una expresión discursiva. Esto lleva a la distinción entre conciencia discursiva y conciencia práctica, en la que esta última es la que adquiere especial relevancia: más que lo que los individuos dicen hacer, importa lo que de verdad hacen, con lo cual la teoría enfatiza más la acción que al actor.

En segundo término, su particular concepción de la estructura como dual. Para Giddens, la estructura consiste en las “propiedades por las que se vuelve posible que prácticas sociales discerniblemente similares existan a lo largo de segmentos variables de tiempo y de espacio, y que presten a estos una forma sistémica” (Giddens, 1995a, p. 54), o en “conjuntos de reglas-recursos que intervienen en el ordenamiento institucional de sistemas sociales” (Giddens, 1995a, p. 396). La estructura solo existe en y por medio de las actividades de los actores:

... en tanto huellas mnémicas y en tanto ejemplificada en prácticas sociales, es en cierto aspecto más “interna” que exterior, en un sentido durkheimiano a las actividades de ellos. Estructura no se debe asimilar a constreñimiento, sino que es a la vez constrictiva y habilitante (Giddens, 1995a, p. 61).

Esto significa que no es posible separar la acción de la estructura, ni conceptualizar la una sin la otra, ya que:

... el momento de producción de la acción es también un momento de reproducción en los contextos donde se escenifica cotidianamente la vida social. [...] La estructura no existe con independencia del saber que los agentes poseen sobre lo que hacen en su actividad cotidiana (Giddens, 1995a, p. 396).

A esta doble característica de la estructura, la de constituir y ser constituida, Giddens la llama “la dualidad de la estructura”. La “es-

tructuración” no consiste más que en “la articulación de relaciones sociales por un tiempo y un espacio, en virtud de la dualidad de la estructura” (Giddens, 1995a, p. 396).

Ambos conceptos –el de acción reflexiva y el de estructura– son cruciales para comprender el lugar de la corporificación, como parte del proyecto reflejo del yo. Aunque para Giddens existen constricciones del cuerpo, también los actores pueden actuar sobre él de un modo significativo, modificándolo:

La reflexividad del yo, junto con la influencia de los sistemas abstractos, afecta de manera general al cuerpo y a los procesos psíquicos. El cuerpo es cada vez menos un “dato” extrínseco que funciona fuera de los sistemas internamente referenciales de la modernidad y se ve activado también de manera refleja. Lo que podría parecer un movimiento general hacia el cultivo narcisista de la apariencia corporal es, de hecho, expresión de un interés mucho más profundo por “construir” y controlar el cuerpo. Hay aquí una relación plena entre desarrollo corporal y estilo de vida (manifiesto, por ejemplo, en la observación de regímenes corporales específicos) (Giddens, 1995b, p. 16).

El cultivo de un estilo de vida mediante un conjunto sistemático de acciones reflejas autorreferidas, constituye la base para la conformación de la identidad personal en una modernidad radicalizada, ilustrada por la imponente figura del *juggernaut*, y caracterizada por tensión polar entre confianza y riesgo, y entre oportunidad y peligro (Giddens, 1994, p. 139).

Desde el punto de vista de Margaret Archer (2003), la relación entre acción y estructura no queda totalmente saldada a través de la teoría de la estructuración. El recurso de Archer al concepto de *conversación interna* pretende saldar esa relación, iluminando de mejor manera el modo como los agentes son influidos por la estructura y a la vez actúan sobre esta, modificándola, lo que es crucial para compren-

der la definición de un proyecto personal propio y para encontrar la forma de llevarlo a cabo.

Una tesis central del trabajo de la autora es que los factores sociales y culturales deben su influencia a las propiedades y poderes de los agentes mismos; propiedades y poderes que solo son característicos y distintivos de las personas, tales como pensar, deliberar o querer. Para Archer, las constricciones y los recursos –fuerzas causales de propiedades *estructurales* emergentes, tales como los roles, las organizaciones y las instituciones, o de propiedades *culturales* emergentes, tales como proposiciones, teorías o doctrinas– no pueden actuar por sí mismos, como si fueran entidades. Para que algo pueda actuar como restricción o como recurso debe ser puesto en una relación tal que obstruya o ayude al logro de alguna actividad específica del agente. Como solo las personas poseen la intencionalidad de definir y diseñar cursos de acción para lograr sus propios objetivos, no es posible referirse a las constricciones y a los recursos si no es en relación con agentes que tienen proyectos y los persiguen. Desde este punto de vista, entonces, es crucial distinguir entre la existencia de propiedades estructurales y el ejercicio de sus fuerzas causales.

En suma, para que los factores estructurales y culturales puedan ejercer su poder constreñidor o recursivo, se requiere de: a) la existencia de proyectos humanos; b) una relación de congruencia o incongruencia con los proyectos particulares de los agentes; c) respuestas de los agentes a estas influencias, las que, al ser condicionantes más que determinísticas, están sujetas a la deliberación reflexiva sobre la naturaleza de la respuesta (Archer, 2003, p. 8).

Para la autora, el mecanismo que media entre la estructura y la agencia, y que permite explicar el condicionamiento social, es la conversación interna por la cual es posible definir modos de vida en condiciones sociales objetivas que no podemos elegir:

Only if the “internal conversation” can be upheld as an irreducible personal property, which is real and causally influential, can the exercise of its powers be considered as the missing mediatory mechanism that is needed to complete an adequate account of social conditioning [...] Only at that point can we properly examine how all agents attempt subjectively, because reflexively, to establish their own personal modus vivendi in objective social circumstances which were not of their making choosing (Archer, 2003, p. 16).

Actividad física, deporte y educación física en la modernidad reflexiva

Hemos repasado las transformaciones generales de la modernidad en relación con la racionalización y el consumo masivos y sus consecuencias en términos de pluralismo y crisis de sentido, con una multiplicación de las instituciones proveedoras y mediadoras de sentido vital entre las que se encuentran los servicios simbólicos y los medios de comunicación de masas. Por último hemos mencionado brevemente los procesos de corporificación encuadrados en proyectos del yo en condiciones de reflexividad, apuntados a la clausura del dualismo entre estructura y agencia a través de la conversación interna. Ahora bien, ¿qué relación tiene esto con el tema que nos ocupa? ¿En qué medida estos aspectos pueden contribuir a iluminar las causas de la crisis de la educación física y el ascenso del deporte espectáculo?

La producción corporal como parte de un proyecto reflexivo del yo, la necesidad de una producción institucionalizada de sentido como resultado de la crisis de sentido por la fragmentación de la modernidad radicalizada, y el vaciamiento de sentido y la rutinización de las organizaciones burocráticas, son los conceptos que a nuestro juicio, amalgaman y dan sentido a los fenómenos que hemos problematizado.

Junto con la proliferación de modelos y estilos de vida derivados del pluralismo y la racionalización, en las sociedades occidentales de

la modernidad reflexiva hemos venido asistiendo a la multiplicación de numerosos campos de práctica de la actividad física y deportiva. Sin embargo, desde nuestro punto de vista parece haber dos que han emergido como característicos de esta etapa de la modernidad: el *deporte espectáculo* y las *prácticas de estilización corporal* y parecen ser, además, los que han venido teniendo mayor éxito. Frente a ellos, la Educación Física –en cuanto disciplina convertida en asignatura dentro de la enseñanza curricular– y el juego se encuentran sometidos a procesos diferentes (que examinaremos), pero en todo caso están marcados o por un franco declive o por la simple subsistencia de la práctica en enclaves bien determinados. Veámoslos por separado.

a) La *práctica del deporte profesional de alta competencia*, sometida a la racionalización de la producción con vistas a la máxima eficiencia y eficacia García Ferrando y Lagardera (1998). Por la propia definición del fenómeno, pero también por sus alcances, se trata de un campo estrecho, constituido por un pequeño y selecto número de profesionales del deporte orientados al alto rendimiento. Aunque la evidencia empírica acerca del crecimiento de este tipo de actividad es sobreabundante, las habilidades requeridas para su desarrollo y la elevación de los estándares marcan límites claros para su expansión. Constituye, en suma, el epítome de las caracterizaciones más clásicas de la modernidad racionalizadora y de las analogías fordistas aplicadas al desarrollo personal.

Sin embargo, hay otra característica que es distintiva: la actividad física está aquí destinada a convertirse en actuación mediante su exhibición por los *mass media* más o menos globalizados. Si la “producción” de un o una deportista de alto nivel puede ser vista como resultado de la industria médica, el saber de ella o de él puede ser considerado como un producto de la industria del espectáculo. Y es en esta última condición –en cuanto producto de consumo– como llega a nuestros hogares (y a nuestros corazones).

b) Las *prácticas de estilización corporal* comprenden una amplia gama, dentro de las cuales la actividad física es solo una, pero es la que nos interesa aquí. Estas prácticas constituyen modos en los que se produce una construcción consciente de lo corporal, y pueden ser pensadas, junto con Giddens, como orientadas por un proyecto reflexivo del yo (Giddens, 1995a; 1995b), pero también como la construcción un *habitus* ligado a condiciones de clase determinadas (Bourdieu, 1988) y como modo de dirimir un proyecto reflexivo mediante la conversación interna (Archer, 2003). Los individuos que quedan comprendidos por este tipo pueden emprender actividades físicas muy diversas: desde la simple caminata o el trote, hasta un entrenamiento personal supervisado por especialistas en el marco de una ascesis corporal más amplia; también puede tener lugar en ámbitos diversos con diferentes grados de institucionalización. Lo que tienen en común todas estas prácticas es que forman parte de un proyecto personal, dirigido al desarrollo de un estilo de vida determinado de acuerdo con propósitos u objetivos definidos de manera individual. Suponen un alto nivel de información y de conciencia sobre las prácticas y sus efectos, y configuran, como ya se dijo, una ascesis caracterizada por la racionalización y la administración de las funciones corporales con vistas a algún tipo de perfeccionamiento estético, psicológico o funcional. El carácter reflexivo de las prácticas implica típicamente la incorporación de información médica, nutricional y científica en general, al proceso de definición y desarrollo de la actividad.

Esta modalidad se ha venido expandiendo en las sociedades occidentales durante las últimas décadas, pero está lejos de constituir un fenómeno de masas y mucho menos de ser una práctica democrática, en el sentido de abarcar a gente de todas las clases y grupos sociales. Se trata de un tipo de corporificación que exige altos grados de información, pero también de tiempo libre y de recursos económicos. Por lo tanto, únicamente es posible y adquiere pleno sentido dentro de un cierto estilo de vida que solo parcialmente ha sido elegido.

c) Un tercer tipo lo constituye *la actividad lúdica, la práctica deportiva ligada al ocio, a la recreación y al juego*, en la cual los mismos deportes alrededor de los que se dirimen las competencias de alto nivel son practicados como modos de “desrutinización” (Dunning-Elias, 1992c) de la vida cotidiana y laboral. La práctica de deportes grupales –el fútbol, el vóleybol, el básquetbol, el handball, los deportes de playa– ejemplifica este tipo de actividad. Se trata de una práctica gratuita, en la medida en que no persigue ningún tipo de utilidad más que la satisfacción y el placer intrínseco de la actividad:

... el juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida corriente (Huizinga, 1984: 44).

Libertad, delimitación temporal y espacial, reglamentación, tensión y emotividad, y el hecho de ser un fin en sí misma, son los rasgos más típicos de la actividad lúdica.

Como todo juego, estas prácticas están sometidas a reglas, que pueden ser pactadas y redefinidas según sean las condiciones en las que se desarrolla la actividad, lo que permite, por ejemplo, jugar al fútbol aunque el número de jugadores sea menor al reglamentario. El carácter aparentemente espontáneo y gratuito no debe engañarnos sobre su grado de penetración social. Se trata, en general y sin ir más lejos, de prácticas muy fuertemente segmentadas por género: las mujeres adultas pocas veces participan, ni siquiera jugando con otras mujeres, y la frecuencia desciende todavía más entre las clases bajas. Según el deporte y el ámbito donde se lo practique, también es posible encontrar otras formas de segmentación, sobre todo ligadas a la clase. Pero a nuestros efectos, este es sobre todo un ámbito que se mantiene a salvo del impulso racionalizador: la orientación hacia los criterios

racionales de eficiencia característicos de los deportes profesionales es mínima, y la rutinización, inexistente. Es más, aquí la rutinización basta para justificar el abandono de la actividad: si esta se mantiene es porque actúa como proveedora de placer y de emoción.

d) El *ejercicio profesional de la educación física*, como profesores, entrenadores, técnicos, que contribuye a delinear un campo difuso, muy rutinizado y frecuentemente sometido a las tensiones del ejercicio profesional reseñadas más arriba. Aquí la práctica corporal es intermitente; ocurre muchas veces con el fin de la demostración y nunca tiene como principal propósito ni el logro deportivo (como en el primer caso), ni el juego despreocupado (como en el segundo), ni el cultivo corporal (como en el tercero). La actividad física, cuando existe, está instrumentalizada con un fin diferente al de la práctica misma: enseñar, entrenar, dirigir.

Los tipos de actividad y los ámbitos de desarrollo son en este caso muy variados, pero en particular nos interesa destacar el ámbito de la enseñanza de la disciplina convertida en asignatura en los currículos escolares, que es resultado de la racionalización modernizadora de los procesos de enseñanza y de la consiguiente institucionalización disciplinaria. Desde el punto de vista formal, la actividad corporal se encuentra estandarizada y sometida a las exigencias de control de los procesos y de los resultados propios de las burocracias educativas modernas, lo que se traduce en la rutinización de las prácticas. Pero también en una perspectiva desde lo formal, la EF como asignatura curricular siempre plantea dificultades adicionales a los administradores escolares: requiere de instalaciones especiales y relativamente subutilizadas; necesita tiempo extra que no sea contabilizado como horas útiles, por lo que dificulta la introducción de criterios de eficiencia en el horario escolar; exige un gasto en materiales y útiles que es difícil de abatir en épocas de crisis. Desde un enfoque sustantivo, la enseñanza corporal está amenazada de erosión por la acción de múltiples y muy

diversos factores: la devaluación de lo corporal, primero por efecto de la incidencia milenaria de la prédica cristiana sobre la pecaminosidad de la carne, y después por los resabios del dualismo cartesiano; por la segregación espacial de la actividad en los institutos; por el sesgo intelectualista del currículo. Además, debido a la falta de convencimiento de los propios profesores sobre la dignidad y relevancia de su tarea y su consiguiente deslizamiento hacia la explicitación de un currículo oculto centrado en la formación moral, y que desemboca en el control manifiesto de las emociones y de sus formas de expresión, entre otros.

Como debemos advertir una vez más, se trata de un ámbito sometido a las segmentaciones que derivan de la clase, del género, de la comunidad en la que se inserta la actividad. Por cierto, muchos de los factores antes mencionados pierden su fuerza e incluso cambian de signo en colegios de élite, donde la práctica de ciertos deportes (en Uruguay, el rugby o el hockey) y el cultivo de determinados estilos de la corporeidad, constituyen una parte central de un currículo oculto dirigido a la construcción y afirmación de un *habitus* distintivo. Como recuerda Bourdieu:

Es en la relación entre las dos capacidades que definen al *habitus* –la capacidad de producir unas prácticas y unas obras enclasables y la capacidad de diferenciar y de apreciar estas prácticas y estos productos (gusto)– donde se constituye el *mundo social representado*, esto es, el *espacio de los estilos de vida* (1999, p. 45).

Pero entonces aquí la actividad física reafirma su “gratuidad”, su absoluta falta de relación con cualquier interés económico, moral o pedagógico, y puede llegar a convocar la adhesión –que difícilmente reciba entre jóvenes no privilegiados– por un orgullo de clase o un estilo a cultivar.

Sentido, estilos de vida y educación física

En suma, tenemos una variedad de campos de práctica física y deportiva, de los cuales hemos examinado someramente cuatro, que

hemos construido ex profeso y sin criterios rigurosos. De ellos, dos —el deporte espectáculo (como la forma consumible del producto del deporte de alto rendimiento) y las prácticas de estilización corporal— pueden considerarse campos en alza con una creciente penetración en las audiencias globales y en la vida cotidiana de las personas en sociedades modernas, respectivamente. El tercero, que puede ser visto como el más natural de la tipología, parece haber estado presente en muchas otras sociedades y en muchas otras épocas, por lo que es difícil mostrar tendencias, excepto señalar su persistencia y por tanto su éxito relativo. El único que parece encontrarse en crisis, entonces, es el de la Educación Física como campo profesional orientado a la enseñanza curricular.

Tanto el deporte espectáculo como las prácticas de estilización y aun el juego, cumplen con la importante función de brindar sentido y propósito a nuestra existencia, como medios y fuentes para la construcción de la identidad colectiva o individual. El deporte espectáculo contribuye también a construir la identidad como miembros de un grupo o una categoría humana (como la propia nación o el Estado, las mujeres, los discapacitados) con la cual experimentamos la vivencia momentánea de la comunión al sentirnos comúnmente representados. Asimismo, colabora en la conformación de la identidad de los propios colectivos, como ocurrió después de la caída del bloque soviético, cuando los campeonatos mundiales de fútbol venían a consolidar ante los ojos del mundo la aparición de tantos Estados nuevos.

Pero además, estos tres ámbitos exitosos poseen otro elemento en común: tienen lugar en el espacio temporal dedicado a la desrutinización, al consumo, al ocio y al tiempo libre. Ya sea porque se trata de un juego puramente gratuito, o porque las prácticas de estilización responden a un proyecto personal y elegido, o incluso porque el espectáculo deportivo (en cuanto espectáculo) solo se presencia por elección, el caso es que los tres se encuentran lejos del campo de la obligación, la producción y la rutinización.

En suma, los ámbitos más exitosos relacionados con la práctica de la actividad física en las sociedades modernas parecen estar ubicados en el momento definido como “tiempo libre”, tienen propósitos desrutinizadores y juegan un papel importante en la provisión de sentido vital, a la vez que son vehículos para la construcción de la identidad. Desde estos puntos de vista, parecen satisfacer necesidades complementarias a la de la producción, y en ese sentido están en sintonía con la dinámica de la modernidad reflexiva.

Por otro lado, la EF como enseñanza de una disciplina curricular está ligada al rutinizado mundo del trabajo, el cual, en la medida en que se aleja de las posibilidades de la alta competencia y del posible estrellato, se convierte en el mundo de las calificaciones, de la disciplina escalafonaria, de la rutina y de la remuneración. Pero además, se trata de una profesión definida sobre todo por su carácter docente, lo que contribuye a agregar un factor de distorsión adicional a la tensión entre los valores simbólicos asociados al ámbito laboral y al de la actividad física, ya que –como es usual– lo docente se asocia siempre y ante todo a lo vocacional, y por lo tanto, al desinterés. En la medida en que la EF no logra presentarse a sí misma como proveedora de sentido vital, ni de un proyecto de vida perseguible y alcanzable –como bien puede ser el de la actividad física durante toda la vida y el cultivo de un estilo personal–, no logrará mejorar su situación de crisis, y mucho menos sintonizar con el estilo vital de la modernidad reflexiva.

Sin embargo, esto no tiene por qué ser necesariamente así. Dentro del currículo escolar, la EF podría jugar un importante papel en la definición del proyecto reflexivo del yo, y podría tener efectos productores e innovadores en la estructura a través de su incorporación como proyecto de vida de los agentes.

Desde esta perspectiva, y en un plano propositivo, Brinkhoff ha mostrado la capacidad de la disciplina para la conformación de estilos de vida alternativos entre adolescentes.

Successful adolescent development refers to the ability of coping with key physical, psychological and emotional changes, while at the same time achieving integration into certain social living conditions, structures and institutions. The degree of success is largely dependent on the extent to which young people have access to personal and social resources and the quality of support that is available to them. Support can come from the image one has of oneself, one's self esteem of achievements and successes in certain areas of life and also the available social network (...) The adoption of an active lifestyle is one of the major long-term aims of Physical Education. Active lifestyle (...) [sport], fitness activities and other behaviors related to body concept can all be seen as important elements and symbols of lifestyles (Brinkhoff, 1998, p. 78-80).

Como es bien sabido, con todo lo exitoso que es, el deporte espectáculo en cuanto objeto de consumo frente al televisor o en un estadio –que conlleva la falsa ilusión de participación en un evento que solo se presencia– no conduce al desarrollo de formas de vida activas más saludables, más armónicas, más conscientemente elegidas. Este es el papel que la educación física tiene reservado en la modernidad reflexiva.

Cuarta parte
**“*Ora pro nobis*”. Fútbol, mística e identidad
nacional en el Uruguay moderno**

Adriana Marrero y Ricardo Piñeyrúa¹

¹ Agradecemos a las licenciadas Carolina Villalba y Patricia Gainza por su aporte en la sistematización de información para este artículo.

El “*Ora pro nobis*”

Cuando en el mes de octubre del año 2005 la selección uruguaya de fútbol acudió en pleno, liderada por su director técnico, al santuario de la Virgen de Lourdes para pedir ayuda en el partido que disputaría contra Australia por un lugar en la Copa del Mundo de Alemania, la noticia causó dentro del país una pequeña conmoción. Justo es reconocer que también fuera de fronteras el hecho tuvo un cierto destaque. La *Deutsche Welle*, por ejemplo, recogió en sus titulares la curiosa forma de preparación a la que se sometían los jugadores profesionales uruguayos: “Uruguay pide apoyo divino contra Australia. La selección uruguaya de fútbol le rezó a la Virgen de Lourdes”, tituló. Pero lo que desde afuera pudo haberse visto como una manifestación más de un cierto folclore de la América católica, causó en los uruguayos no poco escozor. Y no faltaban razones. No se trataba solo de la evidente desproporción y de lo inadecuado de los medios respecto de los fines. Sobre todo, la peregrinación parecía expresar una silenciosa y desesperada confesión de impotencia deportiva que pocos estaban dispuestos a asumir sin más.

Pero entre los no pocos argumentos que tejieron el desordenado y efímero debate que siguió a la noticia, hubo uno que se destacó sobre los demás: el argumento de la laicidad. ¿Cómo era posible que en un país que había reafirmado su voluntad de laicidad y de ajenidad oficial con los asuntos religiosos, la propia selección nacional de fútbol violara tan caro principio expresando en público sus preferencias religiosas, tomando partido por un culto en detrimento de otros y ofendiendo así, posiblemente, a agnósticos y a otros creyentes, ateos incluidos? ¿No era este, acaso, un Estado sin religión? Los uruguayos, hijos, nie-

tos y bisnietos de quienes hace ya más de un siglo conformaron la vanguardia en una prolongada y exitosa lucha por sustraer al ámbito de lo público de la incidencia de la religión, estaban asistiendo ahora –con sentimientos que iban del vivo entusiasmo al rechazo visceral, pasando por la cauta expectación– a la invocación a fuerzas divinas para asegurar el éxito de su selección nacional. ¿Qué había sido de la idea de que no era la fe católica lo que nos definía como comunidad, ni era ese el dosel que nos cobijaba? ¿Qué había sido de los espacios públicos vacíos de religión? ¿Dónde estaba la voluntad de pertenencia a una asociación laica y plural, que hasta hace nada parecía definir el “ser nacional”?

A pesar de su evidente incongruencia, esta pregunta tocó una de las más profundas fibras del ser uruguayo, y este argumento no dejó indiferente a casi nadie. Desde el punto de vista estrictamente lógico, era un razonamiento que no se sostenía: por un lado, el Estado uruguayo se separó de la Iglesia católica hace ya cien años, y ha permanecido sin religión desde entonces; pero la Asociación Uruguaya de Fútbol no es un ente estatal, ni la selección uruguaya de fútbol es estatal, ni sus jugadores son funcionarios estatales. Por otro, aunque el Estado uruguayo insista en declarar su laicidad, la enorme mayoría de la población sostiene una difusa adhesión al catolicismo, y a pesar de que se trate de unas creencias escasamente practicadas y que con mucha frecuencia se encuentren solapadas con otros ritos y tradiciones religiosas, las demostraciones de fe pocas veces son rechazadas como un último recurso ante situaciones de verdadera desesperación.

Sin embargo, desde el punto de vista emocional, a niveles más profundos o simplemente menos manifiestos, ese sencillo acto de devoción venía a formular nuevas preguntas sobre el orden simbólico que había servido de amalgama a esta curiosa construcción que ha sido la nacionalidad uruguaya desde fines del XIX hasta acá.

La prolongada y siempre inconclusa tarea de construcción y afirmación de una nacionalidad oriental por parte del Estado uruguayo

había terminado por fundir –y al final por confundir– a la institución estatal y sus atributos con todas las creaciones simbólicas a las que había dado vida para consolidarse y justificar así su propia existencia. La interpretación heroica de la historia nacional y la generación de una idea de nación uruguaya a despecho de las circunstancias concretas que llevaron a la creación del Uruguay como país independiente, son dos aspectos íntimamente relacionados. Ambos son en parte el resultado de una tarea intencional y consciente de construcción de una narrativa mítica llevada a cabo desde la historiografía oficial, con el fin de amalgamar y dotar de sentido comunitario a un proceso histórico breve, zigzagueante, confuso y atravesado por múltiples intereses, el cual, desde la perspectiva integracionista del proyecto de Artigas¹ –héroe trágico por excelencia y mito fundante de la nacionalidad oriental– había resultado mal.

Diversos elementos de distintos tipos tomaron cuerpo en esta construcción llevada a cabo sobre todo desde el Estado, de una idea acerca de lo que es ser uruguayo u oriental: una cierta idea de nación forjada a través de una laboriosa reconstrucción y resignificación de hechos históricos; la invención de determinadas cualidades más o menos imaginadas, más o menos realistas, para la descripción de una forma de ser originaria que cristaliza y se convierte en sino; la búsqueda de otros “doses” simbólicos bajo los cuales refundar unos sentimientos de comunidad perdidos por la ruptura de los lazos de origen de las múltiples oleadas de inmigrantes que formaron la población uruguaya. De modos complejos y en grados variables, el fútbol –tácitamente erigido en deporte nacional– está anclado en cada uno de ellos, y es un elemento más (aunque no uno cualquiera) de los pocos que suelen tomar en cuenta las distintas narrativas que tienen a la nación uruguaya como objeto de reflexión.

¹ El proyecto artiguista suponía que la entonces Provincia Oriental –lo que luego sería Uruguay– quedaría definitivamente integrada a las Provincias Unidas del Río de la Plata, formando con lo que hoy es Argentina, una sola nación.

Magia, mito y realidad en una problemática identidad

Si bien hay acuerdo en que el proceso de modernización del Estado uruguayo comienza a conformarse en las últimas décadas del siglo XIX con la creación del Registro Civil, la consolidación de la propiedad de la tierra y la conformación de un sistema público de educación gratuito y obligatorio extendido en todo el territorio nacional, es en las primeras décadas del siglo XX cuando este proceso termina de consolidarse y de adquirir sus características propias.

Bajo la influencia de las políticas de bienestar impulsadas por José Batlle y Ordóñez, presidente de la República en los períodos 1903-1907 y 1911-1915, el Estado uruguayo y el país sufren importantes transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales. En lo político, se procesa la pacificación del país y su reunificación como consecuencia de la derrota de los movimientos insurgentes liderados por caudillos rurales, lo que termina por instaurar una hegemonía urbana que es todavía característica. En lo económico, y en alianza con sectores urbanos ligados con la industria, se diseñan medidas de impulso y protección a la producción. El puerto de Montevideo, inaugurado en 1909, se convierte en la puerta de salida de la exportación y de entrada de nuevas y diversas olas de inmigrantes, principalmente europeos. En lo social, se establece un nuevo vínculo entre Estado y sociedad, por el cual aquel se convierte en proveedor y en garante del bienestar de la población. Se elabora una legislación claramente dirigida a la protección del trabajador y al fomento de la formación de sindicatos, lo que se plasmó, entre otras medidas, en la jornada de ocho horas, la prohibición del trabajo nocturno, el descanso semanal, la obligatoriedad de incluir asientos en los lugares de trabajo destinados a las trabajadoras, e indemnizaciones por accidentes de trabajo. Una consecuencia importante de esta política fue la atracción y rápida integración de amplios contingentes de trabajadores inmigrantes, sobre todo europeos, que encontraban en el país condiciones de trabajo hasta entonces desconocidas. Para 1910 los extranjeros representaban

cerca del 17 % de la población total. En lo cultural, se procesa la separación de la Iglesia y el Estado, y la instauración de una matriz secular que –de la mano de una educación pública laica, gratuita y obligatoria– contribuye a la rápida integración de inmigrantes venidos de muy distintas tradiciones religiosas y culturales. La impugnación de la religión institucionalizada como factor de integración y unidad nacional y su retiro del escenario de la vida pública, generan las condiciones para la aparición de otro universo simbólico compuesto por nuevos elementos aglutinantes y constituyentes de una todavía amorfa identidad nacional. El fútbol sería uno de esos elementos; el escenario deportivo, el espacio público de exhibición, encuentro, debate y reflexión.

En los hechos, el surgimiento de los primeros clubes de fútbol se remonta a la última década del siglo XIX. En 1891 los trabajadores ingleses de la compañía del ferrocarril, también inglesa, fundan el Central Uruguay Railway Cricket Club (CURCC) con los distintivos colores amarillo y negro de las señales ferroviarias. En el CURCC, que luego se convertirá en el Club Atlético Peñarol, confluyen no solo ingleses, sino también alemanes y uruguayos. Por su parte, el Club Nacional de Football, que tomó para sí los colores de la bandera de Artigas –mítica figura fundadora de la nacionalidad– se conforma poco después, en 1899, como modo de afirmar el carácter “nacional” (y si se quiere, nacionalista) del equipo, en oposición a los contingentes de inmigrantes recientemente incorporados y de extracción más popular.

Las condiciones para la expansión del fútbol como un deporte de masas surgen de la mano del Estado de bienestar. En efecto, entre los múltiples elementos que pueden explicar la rápida y exitosa difusión del fútbol en las primeras décadas del siglo XX uruguayo se encuentran varios que están directamente relacionados con el Estado benefactor de la época: la expansión de una economía que proporcionaba buenas condiciones de trabajo en el sector industrial y de servicios; una abundante población inmigrante, en su mayoría masculina, integrada al trabajo y a la trama social; una legislación social y laboral

que aseguraba no solo unos ingresos salariales que proporcionaban una cierta holgura que permitía el gasto superfluo, sino también una disponibilidad de tiempo que podía ser dedicada al ocio y al consumo de espectáculos. Por último, una sociedad autoproclamada laica y secular, que ya no veía en los domingos o feriados unos días que debían ser consagrados a los ritos religiosos y a la contemplación.

Una vez aparecidos los primeros clubes, no tardaron en organizarse diferentes tipos de torneos que, en una ciudad de pequeñas dimensiones y sin mayores atracciones, encontraron un rápido eco popular. Dejando de lado los oficios religiosos, no había habido hasta la aparición del fútbol ningún espacio o evento social que lograra convocar adeptos pertenecientes a todos los estratos sociales, y en particular, a las amplias clases populares. Nacido de los propios inmigrantes ingleses trabajadores del ferrocarril, el fútbol se vio además favorecido por el interés de las empresas de transporte por incrementar el volumen de ventas de boletos y por compensar la menor utilización de los servicios en los días no laborables. Son estos factores los que permiten explicar las razones por las cuales en este período, el fútbol conoce en Uruguay un crecimiento más acelerado que en Argentina y mucho mayor que en Brasil.

La expansión y el éxito del fútbol uruguayo fueron de la mano con el crecimiento económico durante la primera mitad del siglo. En el campo deportivo, Uruguay se convierte en campeón olímpico de fútbol en 1924 y en 1928. Con esos antecedentes, se hace cargo de la organización del primer Campeonato Mundial de Fútbol que tendría lugar en 1930. Mientras Estados Unidos y gran parte del mundo sufrían los efectos de la peor crisis económica hasta entonces desde la caída de la Bolsa de Valores en octubre de 1929, la pequeña nación del Plata invertía 740 000 pesos de la época en la construcción del principal escenario donde se desarrollaría el evento —el Estadio Centenario— lo cual hizo, además, en un tiempo récord: ocho meses de trabajo.

Aunque todos los países europeos estaban invitados a disputar el torneo, solo cuatro selecciones se presentaron a jugar, y llegó a hablarse del *boicot* europeo. La final de la nueva Copa del Mundo, al igual que en 1928, fue jugada por dos equipos sudamericanos: Argentina y Uruguay.

El 18 de julio de 1930, justo un siglo después de que se jurara la primera Constitución del Estado uruguayo, la población celebra, junto con su centenario como República constitucional, la obtención de la primera Copa del Mundo por parte de su selección nacional de fútbol. De allí en más, a los ojos de los uruguayos la suerte de la selección de fútbol, de la nación y del Estado quedaría indisolublemente unida conformando en el plano simbólico una poderosa conjunción que gravitaría para siempre en las representaciones colectivas sobre un destino común, dentro del país y de cara al mundo. La reducida escala del campeonato —que reunió a 13 seleccionados, solo cuatro europeos: Francia, Yugoslavia, Rumania y Bélgica— no fue suficiente para opacar, a los ojos uruguayos, la secreta certeza de la posesión de un destino singular. Lo pequeño no solo es hermoso: también puede ser campeón mundial de fútbol.

Comprendiblemente, en Uruguay se piensa poco y se habla menos de los dos campeonatos subsiguientes, obtenidos ambos por Italia. Después del largo paréntesis de la Segunda Guerra Mundial, la vuelta de los campeonatos mundiales de fútbol tiene de nuevo a Sudamérica como escenario y a Uruguay como campeón.

Sin haber padecido los efectos devastadores de la guerra y favorecido (como el resto del subcontinente) por una inserción internacional beneficiosa como proveedor de productos de origen agropecuario, el país ocupa entonces una posición económica envidiable: tiene el mayor producto bruto per cápita de toda Latinoamérica, y su caso se examina, en la literatura especializada, junto al de Argentina, Australia y Nueva Zelanda.

Desde el punto de vista futbolístico, Uruguay vive el período anterior al Mundial del año 1950 al talante de su bienestar económico.

Los clubes se sostienen por aportes de los miembros, por los altos ingresos que son el resultado de la masiva venta de entradas, por los convenios con el Estado –que se materializan en la construcción de estadios, gimnasios, y vestuarios– y por incentivos estatales directos que se confunden, muchas veces, con el simple clientelismo. Mientras tanto, las elites políticas y las dirigencias de los clubes se interrelacionan, y con frecuencia coinciden, al punto que desde entonces es bien perceptible la relación de la dirigencia de Peñarol con la del Partido Colorado, y la del Club Nacional de Fútbol con la del Partido Nacional. Tras el amateurismo oficial del fútbol de entonces se ocultaba a medias, el otorgamiento de empleos públicos a los jugadores más exitosos o a quienes se quería favorecer. Esta relación entre el poder político y el fútbol será una constante a lo largo de la historia nacional.

En este contexto, el triunfo uruguayo contra Brasil en la final del campeonato mundial de fútbol de 1950 en el estadio de Maracaná en Río de Janeiro, solo en parte podía ser visto como una sorpresa. Por un lado, las naciones sudamericanas, que no estaban sufriendo un proceso de reconstrucción posbélica, tenían una moral elevada y unos equipos intactos. Por otro, sí había lugar para la sorpresa considerando qué seleccionados disputaron esa final: Brasil, dueño de casa, 45 veces mayor en tamaño y amplio favorito, y Uruguay, primer campeón del mundo, pero al fin y al cabo un país pequeño de algo más de 2 millones de habitantes.

Sin embargo, y contra todo pronóstico previo, ante el equivalente a casi el diez por ciento de la población uruguaya de entonces –200 000 espectadores en el enorme estadio de Maracaná– la selección uruguaya derrotó, por dos tantos contra uno, a la selección brasileña. Las imágenes televisadas de entonces muestran, junto con el llanto de alegría y los abrazos de los jugadores uruguayos, el estupor de un estadio enmudecido ante la evidencia de una derrota no imaginada. La deslucida y expeditiva ceremonia de entrega de la copa Jules Rimet, que por segunda vez recibía Uruguay, terminaba por expresar la frustración de

una fiesta que no pudo ser. Los diarios brasileños habían sido impresos el día anterior con grandes titulares celebrando al campeón que no fue, y los jugadores brasileños habían recibido ya, como presente, un reloj de oro con una inscripción que ya no podía ser: “para los campeones del mundo”. A partir de entonces, la selección brasileña abandonó su camiseta blanca para siempre.

Es imposible sobreestimar el impacto que el “Maracanazo” ha tenido en el proceso de construcción de la identidad uruguaya. Para algunos, fue solo el justo resultado de un partido bien jugado; para otros, la expresión futbolística de una economía en expansión; para los menos, una bendición; para muchos, una maldición bajo cuyo influjo vivimos desde entonces. Lo cierto es que para el Uruguay de 1950 todo se veía posible, y todas las metáforas quedaban cortas para un país que parecía estar destinado a contrariar con sus logros, la estrechez de sus fronteras. En concordancia con una historia futbolística que había vivido el país solo veinte años antes, el hito del Maracaná parecía confirmar uno de los mitos fundantes más poderosos sobre los que se construyó la nación oriental: la inconmensurabilidad entre los medios y los logros; la desproporción entre la pequeñez del origen y la grandeza del destino. Porque más que lo que ocurrió de hecho en el estadio brasileño aquel día de 1950, cuando la superioridad futbolística del equipo uruguayo se plasmó en un gol más que el que marcó su contendiente, fue la interpretación heroica –y si se quiere mágica– de esta lucha simbólica que fue designada como “gesta”, la que convierte a Maracaná en el hito que es hoy.

Si a partir del 30 podía dudarse del papel monopólico de la iconografía patriótica estatal como expresión de una única religión laica en el espacio público, desde el evento del Maracaná las dudas ya no eran más posibles: lo religioso, que como consecuencia de la secularización había emigrado hacia un Estado todopoderoso, paternalista y providencial y hacia su simbología, vuelve a migrar, y coloniza esta vez lo futbolístico como locus de reafirmación comunitaria y de apro-

visionamiento de sentido vital, individual y colectivo. En virtud de la interpretación carismática y mágica (en suma, heroica) del resultado del Maracaná, y de su difusión y aceptación como parte de un sentido común naturalizado, el éxito deportivo –en particular futbolístico– tuvo desde entonces dificultades para presentarse como resultado de estrategias racionalizadas de profesionalización y desempeño. Más aún, el peso de los aspectos mágicos de la interpretación del fenómeno deportivo y de sus resultados se incrementará en el futuro, a medida que –como producto de la crisis económica y del ocaso del Estado de bienestar– aumente la brecha entre la formación física, deportiva y táctica sistemática de los jugadores profesionales en el mundo desarrollado, y la confianza en las habilidades innatas de unos “elegidos” que, después de haber sido “descubiertos”, solo deben estar dispuestos a sudar la camiseta y hacer valer la también mítica “garra charrúa”. La idea de un destino colectivo y la confianza en las cualidades heroicas de individuos excepcionales son todavía hoy dos elementos centrales de esta forma de interpretación carismática del éxito deportivo en Uruguay.

La persistencia de la memoria

La segunda posguerra produce importantes cambios en la economía nacional. La rápida reconstrucción europea impulsada por el Plan Marshall hace caer muy pronto los precios agrícolas en los que se basaba la prosperidad uruguaya, con lo cual comienza un acelerado proceso de deterioro de los términos de intercambio en el comercio internacional. Este proceso, que afecta a toda América Latina, produce en Uruguay una escalada inflacionaria y de déficit que lo lleva, a fines de la década de 1950, a una reforma monetaria y cambiaria y a la firma de la primera carta de intención con el Fondo Monetario Internacional, aunque no será sino hasta fines de la década del 60 cuando la inflación alcance cifras récord en el mundo y la conciencia de la crisis se vuelva ineludible. El modelo industrialista de “desarrollo hacia adentro”

aplicado en Uruguay y en otros países de la región, basado en la protección de la industria nacional y en la sustitución de importaciones, tuvo impacto no solo en el modo de relacionamiento e intercambio económico del país, sino también en las manifestaciones sociales y culturales, incluidas las deportivas y futbolísticas.

Durante buena parte de los años sesenta, el teatro de los triunfos deportivos uruguayos se traslada principalmente al ámbito latinoamericano, y sus actores pasan a ser los clubes: Peñarol obtiene la Copa Libertadores de América tres veces en la década del sesenta (en el 60, 61 y 66), y la Copa Intercontinental dos veces en la misma década (en el 60 y el 61); Nacional debe esperar a los setenta para obtener (en 1971) los dos títulos. En esos años comienzan a tener lugar las primeras y aisladas transferencias de jugadores a Europa.

El modelo de crecimiento hacia adentro también responde, en buena medida, al modo de vivir el fenómeno futbolístico. Animado por los buenos resultados obtenidos por los clubes en el exterior, el país no parecía estar realmente interesado en los modos como se desenvolvía el fútbol en otras partes del mundo. Pero las cosas sí estaban cambiando. De la mano del desarrollo del fútbol como campo profesional, orientado a la eficiencia y al desempeño, basado en la formación sistemática de deportistas y en la investigación técnico-táctica, se iba ampliando cada vez más la brecha con un fútbol uruguayo que seguía descansando en la confianza en todos aquellos factores que no podían ser controlados: la lucidez, la improvisación, la “garra” y la fe en el poder de la “mística” para desbalancear los resultados. De esta manera, se invisibilizaban también las posibles causas de los frecuentes éxitos deportivos internacionales de los clubes: la solvencia económica de estos, que no estaban urgidos por desprenderse de sus jugadores más valiosos, y la estabilidad de los planteles que constituían verdaderos equipos –como el Peñarol de los años 60– integrados por jugadores que se conocían bien entre sí y que jugaban de manera sincronizada.

Esta pauta de invisibilización de los aspectos racionales y controlables y de exacerbación de lo místico, tuvo otro momento privilegiado en el Campeonato Mundial de México en 1970. El cuarto puesto obtenido por la selección uruguaya –razonable, y hasta celebrable, en vista del lugar que ocupaba el país en el mundo de entonces– rompe con la fantasía de la predestinación uruguaya de ganar un mundial cada veinte años y, en esa medida, el resultado es vivido como una auténtica derrota. Pero si bien ese resultado pone en cuestión el mito, no lo liquida definitivamente. Los uruguayos no lograron procesar el duelo por un fútbol que ya no era ganador, porque todavía no percibían que ese tipo de fútbol había muerto. El simbólico certificado de defunción se lo extendió Holanda cuatro años después, en 1974, cuando “la naranja mecánica” derrotó en Alemania por dos a cero a un Uruguay apabullado por un estilo de juego preciso, eficaz y endiabladamente ágil. El tanteador no llega a expresar la distancia futbolística de las dos selecciones, que era abismal. Derrotada también ante Suecia, la selección uruguaya quedó última en su grupo y no pasó de la primera fase. El fútbol uruguayo debía cambiar.

Pero Uruguay se encontraba entonces en plena dictadura militar. El golpe de Estado de 1973 rompió con la prolongada tradición democrática del país, y se instauró un fuerte sistema de control ideológico que alcanzó a todas las manifestaciones de la sociedad y la cultura. Consciente de la importancia del fútbol como factor aglutinante y tomando nota –a partir del éxito argentino del Mundial 1978– de los efectos de las victorias deportivas en el ánimo de los pueblos, el régimen militar se apresuró a organizar un pequeño torneo de fútbol, en el que participaron las selecciones ganadoras de copas del mundo, en conmemoración del aniversario número cincuenta del primer campeonato mundial en Montevideo. La selección uruguaya obtuvo el primer puesto, y el mito renació de nuevo.

Los años 80 marcan importantes cambios en el fútbol mundial. Tres factores en particular merecen ser destacados:

a) La consolidación del desarrollo económico europeo con el consiguiente retorno a su lugar protagónico en la cultura occidental, en la cual el fútbol es un elemento central.

b) La expansión del deporte espectáculo a escala global, lo que convierte al mundo en el escenario para la exhibición de unos estilos futbolísticos que, desde la diversidad anterior a la aparición de la televisión, van convergiendo poco a poco hacia estilos de juego más similares, regidos por la formación de deportistas profesionales guiada por criterios de eficacia.

c) La aparición de las grandes empresas transnacionales como actores de primera importancia en la financiación y el apoyo de los espectáculos futbolísticos, como modo de promoción y de expansión de sus marcas en el mercado global.

Los tres procesos dejan a Uruguay mal parado. Como país empobrecido, con menos de tres millones de habitantes, no constituye un mercado apetecible, y su fútbol no es una buena vidriera para las marcas. Pero además, como todo el fútbol periférico, en el terreno de los hechos el fútbol uruguayo comienza a estar cada vez más condicionado por factores externos a su región, y, sobre todo, por el ascenso del capitalismo global. La compra de más jugadores –y de los mejores– por parte de Europa erosiona la estabilidad de los grandes equipos del fútbol uruguayo, y rompe la hegemonía que hasta entonces mantenían Nacional y Peñarol en el ámbito local. Hasta entonces, los buenos jugadores cumplían con un recorrido que los conducía de los equipos “chicos” a los grandes, luego a la selección nacional y por último a equipos del exterior. Urgidos por la venta de nuevos talentos, las emergentes empresas contratistas se saltean los pasos intermedios y colocan a los jóvenes jugadores directamente en Europa, vaciando a los equipos tradicionales de jugadores talentosos y con una cierta experiencia. A diferencia de otros países, que lograron capitalizar a sus clubes como consecuencia de la venta de jugadores (Argentina

o Brasil, por ejemplo), el sistema uruguayo no permite convertir los ingresos por concepto de ventas –que se reparten entre el contratista y el jugador– en beneficios para los clubes, que pierden así progresivamente, poderío económico y futbolístico. Mientras tanto, en Uruguay, la suerte de los “emigrados” es seguida domingo a domingo en los noticiarios deportivos, manteniendo viva la llama de la esperanza futura basada en la imagen de estas tierras como cantera inacabable de talento individual.

Si de lo que decíamos más arriba se desprende que el fútbol internacional de las últimas décadas está dominado por una tríada entre fútbol-empresas-televisión, en Uruguay la misma está compuesta por la televisión, los contratistas y los clubes. En los hechos, conforma un círculo cerrado cuyo aspecto más destacable es el virtual monopolio del poder económico futbolístico en manos de un solo contratista, que además de ser el principal del medio, es también propietario de la empresa Tenfield, titular de los derechos exclusivos de transmisión televisados de los partidos de los clubes locales y la selección nacional. Pero el mismo empresario también juega un papel casi monopólico en el mercado de pases al extranjero. La escasa transparencia del proceso de otorgamiento de la exclusividad para la explotación de los derechos de televisación, el silencio de la Asociación Uruguaya de Fútbol (AUF) ante las impugnaciones de ese proceso, y la acentuada dependencia de los clubes en relación con esta única y controvertida figura, han contribuido a tensar la relación de la empresa con algunos de los principales clubes y a generar un cierto escepticismo en la población acerca del fútbol institucionalizado. No obstante, como ya se sabe, la pérdida de fe en las instituciones religiosas no vulnera, en los hechos, la fuerza de la fe.

Hoy, no caben dudas acerca de la profunda crisis que vive el fútbol uruguayo. De los últimos cinco campeonatos mundiales de fútbol, Uruguay solo participó en dos: Italia y Corea-Japón. Desanimado por la falta de calidad de los espectáculos deportivos en los campeonatos

locales, el público que concurre a las canchas se ha reducido al mínimo, y no es raro que en todo un fin de semana no acudan a los diversos partidos más que unos pocos miles de personas. Sin embargo, la pasión no ha muerto, y contra todas las evidencias, la fe que anima los corazones de los uruguayos y los convence de que serán campeones de nuevo, algún día, sigue aún viva. Esto es lo que todavía está por ser explicado.

Una larga y dolorosa espera

Desde Huizinga para acá, muchas veces se ha puesto énfasis en la fuerza simbólica del espectáculo deportivo y de su carácter sagrado, excepcional e identitario, y de su capacidad de romper con el mundo rutinario, profano y carente de sentido de la vida cotidiana. También ha sido demostrado el carácter de “narrativa épica” que ha asumido la interpretación carismática del éxito deportivo en Uruguay, y el modo en que el peso de esa narración puede llegar a inhibir el buen rendimiento deportivo. Sin embargo, más que insistir en la descripción de estos fenómenos y en mostrar el rechazo uruguayo al camino de la racionalización de los procesos de formación de deportistas y de un fútbol profesional –y atribuirlo a la miopía, al autismo o a otros desórdenes físicos, neurológicos o psicológicos como metáforas de la persistencia en una irracionalidad que no se comprende (como en Bayce 2003)–, parece necesario encarar la tarea sociológica de pensar las teorías sobre lo religioso y el lugar de lo futbolístico en ellas, en el marco del peculiar proceso uruguayo de construcción de la nacionalidad, en estrecha relación con el impulso dado por la omnipresente y venerada institución estatal en un campo público secularizado.

Ninguna de las formas de autorrepresentación de los uruguayos se entiende bien si se deja al margen el poder que lo público estatal ha tenido a lo largo de su historia, y el vacío religioso que se genera en el espacio de lo público como consecuencia de la expansión acelerada de lo secular. El Estado uruguayo, que había monopolizado para

sí tanto los atributos del poder temporal como la mística aglutinante de una nacionalidad coextensa y coexistente, asumiendo el papel de padre omnipotente, bondadoso y proveedor, encuentra en la crisis de la posguerra los límites de sus intenciones providenciales. Es entonces cuando el fútbol –que ya se había convertido en una fuente alternativa de provisión de sentido vital y de satisfacción resultante del éxtasis del triunfo deportivo– encuentra su lugar en la elaborada construcción de una identidad imaginada, y alcanza allí su máxima funcionalidad. Y lo encuentra como elemento integrador de las distintas olas de inmigrantes; como proveedor de relatos, mitos, héroes y triunfos; como generador de hitos y de marcadores topográficos que dan orden, secuencia y orientación a las biografías individuales del habitante común. También en su calidad de formador de ocasionales ordenaciones y jerarquizaciones entre los hinchas de distintos clubes, en una sociedad hiperintegrada e igualitarista como pocas; así como de atajo hacia el bienestar material para los pobres, privados del promisorio pero largo y estrecho camino al reino de las titulaciones educativas; como el único campo en el que practicar una forma de debate público durante el largo ocaso dictatorial; o simplemente, como antídoto de la desazón de los lunes por la mañana.

Pero ninguno de estos papeles es tan importante en el imaginario uruguayo como aquel que le asigna el privilegio de constituirse en el lugar de lo inesperado, de lo sorpresivo, lo milagroso y mágico, de lo glorioso. La invisibilización de los factores técnicos, económicos, históricos y circunstanciales que explican los numerosos triunfos continentales y mundiales del fútbol uruguayo mediante una interpretación carismática del éxito futbolístico como demostración de un destino de gloria para una nación diminuta, es lo que mantiene viva la pasión por un espectáculo tan deslucido y tan poco gratificante como es el fútbol uruguayo en la actualidad. Casi cualquier habitante del país puede explicar hoy –aunque con distintos niveles de sofisticación– los defectos físicos, técnicos y tácticos de los equipos uruguayos, y puede exten-

derse también sobre los problemas de la AUF, los clubes, Tenfield y la televisión, el poder de la FIFA y de los clubes europeos, o sobre la enorme gravitación de la lógica mercantil en el fútbol global contemporáneo. Pero es difícil que ese uruguayo crea realmente que esos factores son los que agotan la explicación de las frecuentes derrotas de los equipos locales y de su selección nacional.

Si esto es así, entonces es comprensible que los reiterados fracasos no redunden en una búsqueda de otros medios y que la conciencia de la crisis no obligue a la reestructuración y racionalización del deporte. Si las causas son mágicas, entonces se debe persistir en la magia. La peregrinación al santuario de la Virgen de Lourdes cobra de repente una nueva pertinencia y una nueva significación.

Tal vez lo anterior ayude a comprender en parte el magro desempeño que muestran los más brillantes jugadores que se destacan en los planteles europeos cuando juegan en la selección uruguaya. No es solo el peso de la tradición o de la historia. Es también la secreta expectativa de que algo milagroso puede pasar; y es la vergonzante sospecha de que a diferencia de los “héroes” del 30 o del 50, quizás ellos no se encuentren entre los elegidos para un destino de gloria.

Si los medios no importan, solo el fin queda en pie. La victoria es lo único que se busca, porque es lo único que se recuerda, aunque con ello se sacrifique la belleza y el estilo del buen fútbol. La victoria es aún lo único que importa obtener y lo que todavía se espera, porque puede venir en cualquier momento, como prueba indiscutible de unas cualidades mágicas y de un destino único.

Post scriptum
Mirando hacia atrás. La sociología
de la modernidad y otros tributos teóricos

Introducción

Hace ya treinta años del momento en que una estudiante de mi curso de Metodología de Investigación Social en la Universidad de la República, se acercara y me preguntara si estaba interesada en ayudar a un conjunto de profesores de educación física a hacer una investigación sobre su profesión. Fue mi primer trabajo profesional como socióloga egresada y, muy pronto, uno de mis primeros trabajos académicos. Como ya comenté antes, mis inquietudes sobre las peculiares contradicciones de la práctica docente de la Educación Física se mantuvieron mucho después de culminado el trabajo para ese grupo de profesores, y se convirtieron en el objeto de estudio para mi Maestría en Educación. Una cosa fue llevando a la otra, y al cabo de treinta años, recién estoy de algún modo cerrando el ciclo de aprendizajes sobre una temática que –debo confesarlo– todavía me desconcierta.

El resultado y los hallazgos de todos estos procesos, en perspectiva académica y tal como fueron redactados en su momento, están ante los ojos de los lectores. Pero el conocimiento que generé durante estos años va más allá de lo que he escrito y es posiblemente más relevante y más difícil de aceptar que todo lo que podría haber imaginado. Este *post scriptum* se propone reflejar, en forma breve y sintética, los aprendizajes que he venido haciendo –y muchas veces, difundiendo– sobre la educación física y el deporte, su práctica, los mejores modos de abordarlos sociológicamente, y también, claro, las consecuencias que nos vemos obligados a enfrentar los científicos sociales cada vez que nos topamos con esas verdades incómodas que no siempre es fácil comunicar. Comencemos por los hallazgos.

La singular vigencia de los clásicos

Con frecuencia, la dinámica de las ciencias sociales adopta, sin advertirlo, la lógica de las ciencias naturales según la cual importa, ante todo, recoger los últimos desarrollos teóricos o empíricos elaborados dentro de un campo especializado de interés. Por ejemplo, un artículo, un capítulo o un libro nuevo son tanto mejor evaluados en la medida en que recogen las últimas investigaciones, contienen una bibliografía más actualizada y se refieren más directamente al título del trabajo que se presenta. Si bien esto puede ser un recurso interesante a los efectos de generar acumulación sobre un tema y puede reafirmar la confianza en ciertos conocimientos mediante la replicación de una misma investigación en distintas circunstancias, lugares y momentos, no siempre posibilita el tipo de despegue y visualización teórica que permita comprender el fenómeno en sí como parte de un proceso social, económico, político y cultural de más largo alcance.

En esto juegan un papel central los autores más clásicos de las ciencias sociales. En las investigaciones que se presentan en este libro, reconozco varias líneas teóricas de largo alcance y alto nivel de abstracción que, en mi perspectiva, le dan un peculiar interés a los fenómenos más concretos que han sido examinados.

El juego y el espectro del tiempo libre: entre Johan Huizinga, Roger Callois y Norbert Elias

Entre los enfoques teóricos que más me ayudaron a analizar y entender los fenómenos que se describen e interpretan en este libro, deseo reconocer especialmente a dos. En primer lugar, *la conceptualización del juego*, sobre todo a través del trabajo de Huizinga y Callois, a los cuales recomiendo particularmente a lo largo del tratamiento de ese tema. A mi juicio, se trata de dos grandes pensadores que han sido injustamente olvidados o menospreciados por buena parte de una comunidad que ha cristalizado y naturalizado la instrumentalización del juego como medio para la enseñanza. La palabra juego ha resultado

ser más atractiva que el juego mismo, y sin duda se abusa de ella en los libros y textos de didáctica, que tal vez busquen volver atrayentes para niños y jóvenes unas actividades de aprendizaje que son prescritas y obligatorias, en un marco institucional formalizado y estructurado por la asimetría entre el estudiante y la autoridad pedagógica que enseña. Volvamos al juego en sí, y revaloricemos la idea de que aprender no siempre significa jugar, que a veces aburre y que hay un valor en sí en el desarrollo de la capacidad de la superación del aburrimiento en favor del aprendizaje de nuevas aptitudes, prácticas y conocimientos. Solo entonces el juego, el verdadero juego, podrá recuperar el poder de seducción y el encanto que le es propio.

En segundo lugar, me gustaría destacar la esclarecedora idea de la existencia de un *espectro del tiempo libre*, según la conceptualización de Elias y Dunning. De la mano de esta idea es posible percibir con claridad la insuficiencia de la dicotomía tradicional entre tiempo libre y tiempo de trabajo, que ha marcado una parte significativa del trabajo sociológico desde el inicio de la disciplina. Recordemos que los autores advierten que el tiempo libre está lejos de ser tan libre como se lo pinta. Por un lado, está lleno de obligaciones sociales tales como la participación en reuniones con vecinos, con maestros de los niños, con familiares cercanos a los que debemos asistir de alguna manera, etcétera. Además, forman parte de ese tiempo libre un conjunto de actividades que tampoco podemos obviar, porque son necesarias para nuestra subsistencia. No solo se trata de las tareas domésticas, las cuales ya son conceptualizadas como trabajo no remunerado y en su mayor parte realizadas por mujeres, sino de otras muchas actividades inevitables, tales como nuestra higiene corporal –bañarnos, cepillarnos los dientes, vestirnos– o el mantenimiento de nuestra forma de vida, como el tiempo destinado a comer, a esperar un autobús, a transportarnos, etcétera. Lo que permite mover la aguja dentro de este espectro del tiempo libre es ni más ni menos que la idea de rutinización de la actividad o su capacidad de desrutinización; es decir, de sacarnos de la

rutina. No es lo mismo cumplir con el ritual de ver a los suegros una vez por semana, que tener la oportunidad de ver a un primo que vive en otro país y con el que hace mucho tiempo que no nos encontramos.

Trasladada al campo profesional de la educación corporal, la idea de rutinización se acopla perfectamente a la de instrumentalización, funcionalización o degradación del juego como parte de la práctica docente. Con su reiteración y su encuadre dentro de los límites de la institución educativa, el juego pierde toda capacidad de desrutinización. En ese contexto, la lectura de un libro o la práctica de series de ejercicios repetitivos pueden llegar a ser más motivadoras, justamente porque son más infrecuentes. Se muestran de este modo las limitaciones de la función performativa del lenguaje: algo reiterado, que se ha convertido en rutina escolar, no se convierte en juego solo porque optemos por denominarlo así.

Además de estos dos conceptos, provenientes de autores que no son demasiado frecuentados por la teoría sociológica general, me gustaría destacar un fenómeno que ha enmarcado todos los trabajos del presente volumen, y que a mi juicio es indisoluble de la sociología como ciencia de las sociedades contemporáneas. Se trata de la idea de *modernización*.

La modernidad en nosotros: Max Weber, Anthony Giddens, Jürgen Habermas

La modernización ha sido tradicionalmente entendida como un proceso occidental –y ahora prácticamente global– de racionalización, universalización y escisión de esferas de valor. Como es evidente, me refiero acá en primer lugar, a la teoría weberiana en la cual se inspira la elaboración teórica sobre la educación física como sometida a tensiones y contradicciones entre polos caracterizados por distintas racionalidades: instrumental, valorativa y expresiva. Sin Weber, su definición de acción social y su clasificación entre la acción racional con arreglo a fines (instrumental), la acción racional con arreglo a valores

(normativa), afectiva (expresiva) y la acción tradicional –que, como el autor expresa, se encuentra en los límites de la acción significativa–, no hubiera podido examinar las contradicciones que causaban tanta angustia y anomia entre los profesores de educación física.

Por cierto, esta conceptualización no se agotó junto con la vida de Weber a comienzos del siglo XX. La primera generación de la escuela de Frankfurt, que desde el campo multidisciplinario pone en primer plano la crítica a la razón instrumental, y el planteo neokantiano de Weber, encuentran luego un desarrollo teórico del proceso de racionalización y sus distintas esferas de validez en Habermas. La hermenéutica habermasiana, que da prioridad a la objetivación del sentido subjetivo de los actores, viene a proveer herramientas interesantes y heurísticamente muy rendidoras para la interpretación del comportamiento y el significado de la acción de actores y agentes relevantes. Con estos instrumentos epistemológicos, teóricos y metodológicos me fue posible visualizar, en los discursos transcritos de los actores –los profesores de educación física– o en sus acciones –la peregrinación de la selección nacional de fútbol al santuario de la Virgen de Lourdes, por ejemplo–, el tipo de lógica que subyacía a dichos discursos y acciones.

Aunque me he referido acá solo a un aspecto de la utilidad de las conceptualizaciones sobre los procesos de modernización y racionalización, recordemos que otras líneas teóricas también nacidas con la aparición de la sociología y de otras ciencias sociales y humanas en el campo de la ciencia –el marxismo como filosofía política, o el positivismo durkheimiano como la búsqueda de métodos y supuestos científicos para una ciencia nueva–, formuladas en el siglo XIX, siguen generando insumos para pensar las sociedades actuales y su dinámica. Por ejemplo, es curioso que a pesar de las múltiples objeciones metodológicas que cabe realizar a su estudio sobre el suicidio, las tendencias allí señaladas por Durkheim parecen tener vigencia todavía hoy: en muchas sociedades, los hombres siguen suicidándose más que las

mujeres, los solos más que los que viven con familiares, etc., lo que parece confirmar la necesidad –o al menos, la conveniencia de recurrir de nuevo a los clásicos, a fin de acercarnos a problemáticas que son tan viejas como la especie humana.

Más allá de la vigencia de los clásicos, que nunca está de más reiterar, me interesa volver brevemente a la noción de modernización como *proceso de racionalización*.

Puesta en duda por las teorías posmodernas, la racionalización de los procesos económicos, sociales, políticos, culturales y personales, parece difícil de negar. No pretendo sostener que el impulso racionalizador alcanza por igual a todas las esferas de validez, pero sí parece indiscutible que todas ellas son afectadas por él de un modo u otro:

a) *El ámbito de la personalidad*, donde los procesos de reflexividad de la acción propios de la actividad humana se convierten en modalidades intencionadas de agentes que se valen –al decir de Giddens– de los medios más variados para lograr una mejor comprensión del sí mismo, de la situación en la que se encuentra, de las posibles salidas de circunstancias angustiantes o estresantes y, en definitiva, para la formulación de un proyecto del yo reflexivamente fundado. El surgimiento de la autoayuda a través de libros, –que el propio Giddens menciona en *Modernidad e identidad del yo* (1997), o en *Las transformaciones de la intimidad* (2006)– que ahora asume nuevas formas y vías de divulgación (YouTube, las redes sociales, y otras plataformas e instrumentos), muestran el interés de las personas en la adquisición de herramientas para pensarse a sí mismas, a sus circunstancias y a sus problemas concretos.

De hecho, muchas veces brindan insumos que, al ser elaborados por especialistas, científicos o universitarios, ayudan a las personas a redefinir su pasado o su presente, y a proyectarse hacia el futuro de un modo más meditado, incorporando de modo más activo y sistemático la reflexividad que es propia de toda actividad humana. Retrocede

de manera proporcional, al menos en Occidente, la capacidad de las iglesias (en especial la católica) para imponer un consenso indiscutido sobre los modos en que las personas viven su religiosidad puertas adentro de su hogar. Como sostenía Berger décadas atrás, la religión no necesariamente debe desaparecer para que pueda hablarse de racionalización y secularización. Basta con que ya no se considere como una doctrina hegemónica y vinculante en el espacio público.

Si bien Uruguay tiene una larga tradición en materia de secularización y de separación del Estado y la Iglesia, es posible ver también en Argentina cómo se manifiesta, en el espacio urbano y político, un rechazo hacia la doctrina católica como nunca se había dado antes. El tratamiento de la despenalización de la interrupción voluntaria del embarazo, por ejemplo, aun cuando no haya logrado las mayorías necesarias en el Senado de la Nación, representó un hito de importancia inusual justamente en la medida en que las personas –sobre todo las mujeres– reivindicaron el derecho a decidir sobre sus propios cuerpos y sobre sus proyectos de vida. ¿No es esta, acaso, una evidencia del incremento de los procesos de reflexividad sobre la propia acción en relación con las normas sociales que se impugnan, y de una mayor intención de decidir racionalmente sobre la propia vida, aun cuando esas decisiones estén también informadas por aspectos emocionales y culturales? Y por otro lado, ¿es defendible la afirmación de que estas decisiones y discusiones están alejadas de los ámbitos profesionales de los docentes de educación física?

Se trata de hasta qué punto esa racionalización alcanza también al cuerpo como una construcción que es fruto, en parte, de influencias sociales que configuran un *habitus* –en sentido bourdieano– generado al impulso de valores, hábitos y urgencias propios de las distintas clases sociales, y en parte también, del proceso reflexivo individual a partir de la segunda socialización o en etapas más avanzadas de la vida. Es entonces cuando el cuerpo se convierte en un locus susceptible de ser racionalmente construido en beneficio de un modelo de persona,

de deportista, que los sujetos quieren para sí mismos y persiguen activa y reflexivamente. En estos procesos, la integración grupal, el desarrollo de aptitudes psicológicas, anímicas y sociales de cooperación y de competencia limpia, forman también huellas mnémicas que contribuyen a generar y desarrollar el modelo perseguido. Todo esto es indispensable para el deporte individual y de equipo, así como para el mejoramiento de su desempeño. Volviendo al ejemplo del capítulo sobre fútbol: no fue la Virgen de Lourdes, sino la racionalización de un proceso formativo corporal, ético y social llevado adelante por el Maestro Tabárez, lo que hizo posible el notable mejoramiento del desempeño de la selección nacional de fútbol uruguayo en las últimas tres copas mundiales.

Es necesario, claro, consignar que estos procesos no alcanzan de manera uniforme a toda la población, a todas las clases sociales ni a todos los países de Occidente; aunque toda la población, las clases sociales (hasta cierto punto) y los países tienen la capacidad de adoptar por sí y ante sí, modelos de vida más o menos aceptados o consagrados, pero que no se presentan a sí mismos como únicos, monopólicos, sagrados o inviolables. Por eso se trata de evaluar, en perspectiva comparada, el número, calidad y publicidad de debates sobre la libertad de adoptar las formas de vida privada que cada uno crea mejores, cuando hace pocas décadas, esas formas de vida estaban sometidas a doctrinas religiosas colectivamente aceptadas y, de hecho, indiscutibles. La cuestión no es que previamente no existiera el aborto como práctica rutinaria en todo tipo de sociedades; que no hubiera homosexualidad, transexualidad, eutanasia o muchos otros fenómenos impugnados por los dogmas religiosos, sino que estos modos de vida se independizan ahora de las prescripciones sociales orientadas por las religiones. A veces logran emigrar del mundo del “pecado”, e ingresan en el campo del debate público político, se dirimen mediante normas jurídicas que solo responden al pacto colectivo expresado en la Constitución, y se adoptan de modo público como opciones o como identidades reflexivamente asumidas y defendidas.

b) *El ámbito del sistema económico y productivo*, sometido a una racionalización global y avasallante. En coincidencia con la aparición de la tercera revolución industrial de los ochenta, la caída del bloque soviético ha llevado a calificar a esta racionalización como capitalista; pero si lo es, solo se debe a que ha sido el capitalismo el sistema económico triunfante de la guerra de paradigmas que marcó toda la Guerra Fría. Antes de eso, el industrialismo y el eficientismo –expresado típicamente en el estajanovismo– que regía la carrera espacial y en general la Guerra Fría, reinaban sin discusión también en la ex-Unión Soviética.

Hoy hay un solo orden económico mundial con sus propias reglas y su propia dinámica, que tiene como único fin la búsqueda del lucro y la concentración económica a través de la circulación mundial de flujos financieros. Las transacciones financieras ni siquiera requieren ya de la voluntad humana, sino que responden a algoritmos computacionales que operan en las bolsas y generan, con su ciego automatismo, enormes burbujas y crisis profundas que no pueden ser prevenidas por sujetos individuales y ni aun colectivos.

La lógica del sistema, de tipo instrumental, invade también el mundo de la vida y coloniza –al decir de Habermas– los estilos de vida de personas que buscan, cada vez más, la eficiencia, el logro económico y el rendimiento en todas sus formas. En el campo político, las contiendas electorales, que deberían ser los ámbitos privilegiados para el debate ético de ideas y de proyectos colectivos de vida, también están siendo sometidas a la lógica instrumental de la mercadotecnia. Los candidatos se venden como cualquier producto, y las ciencias computacionales y la informática logran incidir de modo dramático en los destinos de los pueblos, como bien han mostrado eventos de alcance mundial tales como el Brexit, o la elección de Donald Trump como presidente de los Estados Unidos.

Lo corporal sigue sin escapar a ello. No solo en el campo del deporte de alto rendimiento, donde todo lo que gira alrededor de la

actividad se construye de modo instrumental con el fin explícito del triunfo, a través de la incorporación del conocimiento científico y sus aplicaciones en los aspectos más variados: desde la indumentaria, sus materiales y diseño; los instrumentos (pelotas, redes, etc.) hasta el propio entrenamiento físico y mental, abrevan del conocimiento científico proveniente de la fisiología, la psicología y otras disciplinas científicas. En buena parte de los casos, estos esfuerzos están dirigidos también a atraer a las grandes audiencias a torneos deportivos que, aunque apelen a las viejas lides entre Estados, como recuerda Hui-zinga, tienen como objetivo principal el logro de lucro económico en beneficio de las nuevas élites del deporte global.

c) *La universalización de la ética y el reconocimiento de los derechos humanos.* Al contrario de lo que se suele sostener, la sociedad no necesariamente debe entenderse como un campo sometido a la fragmentación en aumento. La multiplicación de las identidades y el aparente debilitamiento de un cosmos de significación colectivo ligado a una ciudad, una región o un Estado, solo pueden tener lugar en la medida en que se consagre el derecho de todas las personas a asumir el tipo de vida que consideren conveniente o adecuado a sus gustos o preferencias. Si las personas pueden asumir distintas identidades a través de su afiliación a tribus urbanas, a modos diversos de vivir su sexualidad, cambiar de parejas y muchos etcéteras, es precisamente debido a que el ejercicio de tales comportamientos es hoy considerado como un derecho de alcance universal, que a nadie se le puede negar.

Como se comprenderá, me refiero aquí a la idea de diversidad, que no puede asimilarse jamás a la de desigualdad con la que frecuentemente es confundida. Vivir en la pobreza o en la indigencia, en condiciones miserables, carecer de bienes y servicios elementales para la vida, estar imposibilitado de acceder a los beneficios que el Estado debe brindar a todos, no puede ser considerado un modelo de vida digno de ser respetado o consagrado; nunca puede ser considerado como

parte de la diversidad. El tipo de elección a la que me refiero solo puede tener lugar en la medida en que se disfruta de un nivel de vida decoroso y humanamente digno. Pero también estos niveles decorosos de existencia constituyen derechos consagrados por las Naciones Unidas –alimentación, salud, vivienda, educación y tantos otros– y obligatorios para países que, como los nuestros, los han aceptado como base y fuente del ordenamiento jurídico nacional. Es justamente debido a la universalización de los derechos humanos desde la Carta de la ONU de 1948, que estamos no solo en condiciones, sino también en la obligación, de exigir para todas las personas que viven bajo un mismo Estado, el pleno respeto de todos sus derechos y el logro de la igualdad básica.

Es este argumento –el de la universalización de los derechos humanos y su alcance prácticamente mundial– el que permite visualizar el nivel de racionalización al que está sometido nuestro juicio ético cuando evaluamos realidades sociales, políticas, económicas o culturales que afectan en forma dramática las posibilidades que tienen vastos sectores de nuestra población de disfrutar de una vida digna, a partir de la cual tomar decisiones propias sobre su presente y su futuro. Que existan personas pobres o en condiciones de miseria es violatorio de una norma universal –y por tanto racional– que nos impone el deber de denunciar y de exigir su cumplimiento.

Invocar la universalidad ética de una norma internacional está lejos de implicar una identificación de este tipo de normativa con el dogma religioso que, al decir de Berger, constituía antes de la secularización “el dosel sagrado” que nos cobijaba a todos. El dogma religioso es, por definición, dogmático. Pretende ser la palabra proveniente de la divinidad, que solo algunos de sus representantes en la Tierra tienen el derecho de interpretar y que los restantes humanos no pueden cuestionar, sino únicamente acatar y obedecer. La defensa de la pretensión de la divinidad del mensaje cosmológico de la tradición judeocristiana convierte a esta cosmovisión en perfecta, eterna e inmutable.

Por el contrario, la normativa jurídica internacional –expresada sobre todo en la declaración de derechos humanos– es fruto de un proceso de elaboración y negociación dialógica, que mantiene al documento en permanente revisión y reformulación. Desde su redacción original, se ha producido el reconocimiento de un número creciente de derechos, que acompañan la toma de conciencia sobre los mismos a partir del estudio de distintos tipos de poblaciones y realidades en el mundo. Es, por tanto, un documento humano, imperfecto, provisorio y cambiante.

En suma: no hay duda de que vivimos en un mundo moderno, racionalizado y globalizado, bajo criterios que –desde un enfoque de derechos– nos han permitido ampliar nuestras esferas de decisión personal y la persecución de nuestros sueños, aunque dentro de un sistema económico también racionalizado que con frecuencia actúa en sentido contrario. Habilitante y constreñidora como la estructura misma, la racionalización moderna nos da libertad y nos la quita, y solo podemos entender los dilemas y conflictos de las personas de hoy si tomamos en cuenta cómo actúan en su vida esas tensiones contradictorias, tan hermanas como rivales.

El trabajo, el juego y la vocación: así se expresaron, en nuestro estudio, las tensiones, contradicciones y paradojas de este proceso de racionalización que estructura, inadvertidamente, la vida de personas entregadas a la docencia, regidas por el rendimiento, confiadas en el juego como método, incapaces de percibir, en toda su magnitud, el enorme valor de la construcción corporal como parte de un proyecto personal de los estudiantes, que puede durar toda la vida y mejorarla de manera significativa.

Adriana Marrero, junio de 2019

Bibliografía

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Archer, M. (2003). *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Arendt, H. (1993). *La Condición Humana*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Barrán, J. P. (1991). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 2, El disciplinamiento (1860-1920)*. Montevideo: EBO-Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Baudrillard, J. (1993). *De la seducción*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Bayce, R. (2003). Cultura, identidades, subjetividades y estereotipos: preguntas generales y apuntes específicos en el caso del fútbol uruguayo (pp. 163-177). En P. Alabarces (Comp.) *Futbologías: fútbol, identidad y violencia en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO-Asdi.
- Bell, D. (1977). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid: Alianza.
- Berger, J. y Offe, C. (1992). *La dinámica evolutiva del sector de servicios*. En Offe, C.
- Berger, P. (1971). *El dosel sagrado. Elementos para una sociología de la religión*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1990). ¿Cómo se puede ser deportista?. En Bourdieu, P., *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. et al. (1980). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Brinkhoff, K.P. (1998). *Sport und Sozialisation im Jugendalter*. Schorndorf: Hofmann.
- Caillois, R. (1979). Sobre la naturaleza de los juegos y su clasificación. En Lüschen, G. y Weis, K., *Sociología del deporte*. Valladolid: Miñón.
- Carbonell Sebarroja, J. (1993). ¿Cómo son los profesores? Imágenes y dilemas. *Cuadernos de pedagogía*, 220.
- Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista*. Madrid: Akal.
- Comisión Nacional de Educación Física (1988). *Proyecto de Plan de Estudios del ISEF*. Montevideo, mimeo.
- Cousinet, R. (1955). *La formación del educador*. Florida: Gadi.
- De M. Mocker, M. C. (1994). Las concepciones de la enseñanza en la licenciatura en educación física de la Universidad Federal de Santa Catarina. *Nexo Sport*, 136.
- Doll-Tepper, G. y Scoretz, D. (eds.) (2001). *Proceedings. World Summit on Physical Education*. Berlin: ICSSPE/CIEPSS.
- Dunning, E. (1979). El dilema de los planteamientos teóricos en la sociología del deporte. En Lüschen, G. y Weis, K., *Sociología del deporte*. Valladolid: Miñón.
- Dunning, E. (1992a). La dinámica del deporte moderno: notas sobre la búsqueda de triunfos y la importancia social del deporte. En N. Elias y E. Dunning (Ed.), *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: FCE.
- Dunning, E. (1992b). El deporte como coto masculino: notas sobre las fuentes sociales de la identidad masculina y sus transformaciones. En N. Elias y E. Dunning (Ed.), *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: FCE.

- Elias, N. (1992). La génesis del deporte como problema sociológico. En N. Elias y E. Dunning (Ed.), *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: FCE.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992a). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: FCE.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992b). La búsqueda de la emoción en el ocio. En N. Elias y E. Dunning (Ed.), *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: FCE.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992c). El ocio en el espectro del tiempo libre. En N. Elias y E. Dunning (Ed.), *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: FCE.
- Esteve, J. M. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos de pedagogía*, 220.
- Federación Internacional de Educación Física (FIEP) (1970). *Manifiesto Mundial sobre la Educación Física*. UNESCO. Recuperado el 13 de abril de 2020 de: https://www.bizkaia.eus/Kultura/kirolak/pdf/ca_manifiesto1970.pdf?hash=f3258879aa54c81725e0643dfdde82e1&idioma=EU
- Forner, A. (1993). Los maestros que vienen. *Cuadernos de pedagogía*, 220.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité, T. I, La volonté de savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1979). Poder-cuerpo. En Foucault, M. *Microfísica del poder*. Madrid: De La Piqueta.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1986). *El nacimiento de la clínica*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- García Ferrando, M. y Lagardera Otero, F. (1998). La perspectiva sociológica del deporte. En M. García Ferrando, N. Puig Barata, F. Lagardera Otero (Comps.), *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A. (1995a). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (1995b). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Giddens, A. (2012). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Cátedra.
- Goffman, E. (1970a). *El ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Goffman, E. (1970b). *Estigma*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gomensoro, A. (1994). Del curso al instituto de profesores de educación física. *Nexo Sport*, 134.
- Goodson, I. y Dowbiggin, I. (1993). Cuerpos dóciles. En Ball, S. J. (Comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1989). *Ciencia y técnica como «ideología»*. Madrid: Tecnos.
- Hacking, I. (1991). *La domesticación del azar*. Barcelona: Gedisa.
- Huizinga, J. (1984). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Jiménez Cobo, B. (1995). El derecho a la tristeza y el privilegio de la libre expresión. *Cuadernos de pedagogía*, 237.
- Jones, D. (1993). La genealogía del profesor urbano. En Ball, S. J. (Comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Krawczyk, Z. et al. (1979). La dialéctica del cambio en el deporte moderno. En Luschen, G.; Weis, K. *Sociología del deporte*. Valladolid: Minon.

- Ley del Deporte, Normas para su fomento y promoción.* Versión taquigráfica de la Sesión de la Comisión de Educación y Cultura del Senado, Montevideo, 27 de mayo de 1987.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío.* Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber.* Barcelona: Anagrama.
- Marrero, A. (1990a). El profesor de educación física: lo que se espera de él. *Nexo Sport*, 92.
- Marrero, A. (1990b). Observaciones sobre un intento de aproximación al perfil profesional del profesor de educación física. *Nexo Sport*, 88.
- Marrero, A. (1993). *El ciclo básico único desde la perspectiva de los estudiantes.* Informe de investigación al Consejo de Educación Secundaria, Montevideo, Uruguay.
- Marrero, A. (1996). *Trabajo, juego y vocación. Las antinomias de la educación física en Uruguay.* Montevideo: FCU.
- Marrero, A. (2004). La crisis de la educación física y el auge del deporte-espectáculo: dos manifestaciones de la modernidad tardía (pp. 465-481). En Álvarez Souza, A. (coord.) *Turismo, ocio y deporte.* La Coruña: Universidade da Coruña-FES.
- Matza, D. (1973). La juventud actual. En Faris, R., *Los grandes problemas sociales*, T. II de *Tratado de sociología*, Barcelona: Hispanoeuropea.
- Matza, D. (1981). *El proceso de desviación.* Madrid: Taurus.
- Merton, R. (1964). *Teoría y estructura sociales.* México: FCE.
- Musgrave, P. (1972). *Sociología de la educación.* Barcelona: Herder.
- Offe, C. (1992a). *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro.* Madrid: Alianza Universidad.
- Offe, C. (1992b). ¿Es el trabajo una categoría sociológica clave? En Offe, C. *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro.* Madrid: Alianza Universidad.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar.* Barcelona: Laia.
- Pérez Gómez, A. (1994). La cultura escolar en la sociedad posmoderna. *Cuadernos de pedagogía*, 225.

- Prat, J. A. (1994a). El deporte de alto rendimiento en el contexto del deporte para todos. Primera parte. *Nexo Sport*, 135.
- Riesman, D. (1964). *La muchedumbre solitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Searle, J. (1980). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Turner, B. (1989). *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. México: FCE.
- Varela, J. (1991). El triunfo de las pedagogías psicológicas. *Cuadernos de pedagogía*, 198.
- Varela, J. P. (1910). *La educación del pueblo*. Montevideo: Dirección General de Instrucción Primaria-El Siglo Ilustrado.
- Veblen, T. (1953). *The Theory of the Leisure Class*. Nueva York: Mentor Books.
- Velázquez Buendía, R. (1991). La evaluación de la educación física. *Cuadernos de pedagogía*, 198.
- Weber, M. (1944). *Economía y sociedad*. México: FCE.
- Weber, M. (1985). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.
- Weis, K. (1979). Desvío y conformidad en la institución del deporte. En Lüschen, G. y Weis, K., *Sociología del deporte*. Valladolid: Miñón.
- Wright Mills, Ch. (1951). *White Collar. The American Middle Classes*. Oxford, Oxford University Press.
- Wright Mills, Ch. (1964). *Poder, política, pueblo*. México: FCE.

Acerca de la autora

Adriana Marrero (Montevideo, 1958), es Doctora “Sobresaliente Cum Laude” en Sociología de la Educación por la Universidad de Salamanca, Magister en Educación (CIEP-IDRC), Licenciada en Sociología (FCS-UdelaR) y Profesora con Medalla de Oro de Educación Media, del Instituto de Profesores “Artigas”, de Montevideo, Uruguay.

Fue Profesora Titular de Teoría Sociológica y Sociología de la Educación en el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República Oriental del Uruguay, y Profesora Titular y Directora del Departamento de Sociología y Economía de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la misma universidad.

Fue Visiting Fellow del Institute of Knowledge de la Universidad de Londres, y profesora invitada de múltiples universidades de Europa y América, entre las que se encuentran las de Brighton, Manchester, las españolas Autónoma de Barcelona, Complutense de Madrid, Salamanca, Valencia y Granada; las portuguesas de Porto y Coímbra; las mexicanas UNAM y de Guadalajara; U. de Los Andes en Colombia; U. de Guayaquil en Ecuador; las brasileñas Universidad Estatal de San Pablo, Federal de Río de Janeiro, Federal de Pernambuco, las argentinas U. de Buenos Aires, Nacional de La Plata, Nacional de Córdoba, Nacional de Entre Ríos, Nacional de San Martín, 9 de Febrero. Ha impartido seminarios de doctorado y conferencias en múltiples universidades y ha dictado Conferencias Inaugurales en Congresos Internacionales, además de otras múltiples actividades académicas y de

enseñanza. Ha sido consultora para múltiples organismos internacionales, entre los que se destaca la Unión Europea y el PNUD.

Su producción reúne unas 170 publicaciones académicas entre artículos, libros y capítulos de libros, en el campo de la Sociología de la Educación y la Teoría Sociológica. Entre sus libros se destacan: “Introducción a la Sociología”, “La formación docente en su laberinto”, “El bachillerato uruguayo”, “La universidad transformadora” y “Trabajo, Juego y vocación. Las antinomias de la Educación Física en Uruguay”.

Actualmente se desempeña en la actividad privada, como Consultora y Conferencista.

e-mail: Adriana.marrero.fernandez@gmail.com.uy

Este libro reúne una versión actualizada del texto canónico “Trabajo, Juego y Vocación” con otros ensayos que representan un aporte crucial para la problematización de temas específicos del campo de la Educación Física y el Deporte, abordados con el rigor conceptual y la claridad que caracteriza el estilo comunicativo de Adriana Marrero. A partir del desarrollo de conceptos claves de la teoría sociológica clásica y contemporánea sobre la modernidad y su radicalización, se analiza la práctica docente concreta del Profesor de Educación Física, las particulares contradicciones que lo atraviesan y sus efectos en las subjetividades de sus actores. El planteo da cuenta de la dificultad de armonizar exigencias y expectativas provenientes de un concepto altruista y vocacional de la docencia, por un lado, con las duras condiciones laborales del campo y su lógica instrumental por otro, sobre el trasfondo de poderosas representaciones sociales y culturales de la Educación Física, que asocian el juego y la recreación con el ocio y la falta de esfuerzo. En ese recorrido, se interpreta e incorpora al análisis sociológico y educativo para la Educación Física las tensiones que la filosofía moderna en Occidente describe en los procesos de racionalización y de secularización de la modernidad. Asimismo, en este volumen se analiza el deporte de masas como espectáculo para el consumo, la enseñanza curricular de prácticas deportivas y corporales, y la relación entre el desarrollo del fútbol de masas y constitución de la identidad nacional uruguaya.