

“QUALQUER SEMELHANÇA COM A
REALIDADE (NÃO) É MERA COINCIDÊNCIA”.
LA CONSTITUCIÓN DE LAS BASES
EPISTÉMICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA
(ARGENTINA) FRENTE A LA CONSTRUCCIÓN
ACTUAL DE LA DISCIPLINA¹

DR. EDUARDO GALAK

Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade
Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil)
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata
(La Plata – Buenos Aires – Argentina)
Departamento de Actividad Física, Deporte y Recreación, Universidad
Nacional de Avellaneda (Avellaneda – Buenos Aires – Argentina)
E-mail: eduardogalak@gmail.com

RESUMEN

El presente texto se desprende de las consideraciones finales a las que se arribó en la tesis de Doctorado, escrito que resultó de un análisis histórico de cómo se originó el campo de la formación profesional de la Educación Física argentina a partir de observar cómo emerge a finales del siglo XIX una materia escolar dentro de los currícula del Sistema Educativo, cómo desde principios del XX se constituye su quehacer en una práctica y se institucionaliza su oficio, y cómo por todo ello resultan dos doctrinas distintas que se disputan los sentidos disciplinares. El esfuerzo epistemo-metodológico se centra en realizar una genealogía que permita comprender las continuidades y rupturas a partir de las cuales resultan los cimientos de la Educación Física argentina contemporánea.

PALABRAS CLAVES: Formación Profesional; Educación Física; Epistemología; Campo

1. O presente trabalho contou com apoio financeiro do Conselho Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) da República Argentina para sua realização.

PRESENTACIÓN

Es desconcertante pensar que siendo la educación física una sola, como concepto básico, y una sola, la evolución constructiva del organismo humano, pueda tener tantos derivativos la ciencia que lo educa y enseña a perfeccionarse (AMAVET, 1932, p. 1).

Estas reflexiones proponen repensar las significaciones de los procesos históricos que dieron nacimiento a la Educación Física argentina, para pensar aquellos elementos constitutivos que surcan constantemente la disciplina y que condicionan las prácticas hasta el presente. Vale remarcar de entrada que el conjunto de afirmaciones aquí esbozadas se desprenden de las conclusiones a las que arribó la investigación de tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, en la cual se analizaron las legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en el proceso de institucionalización del oficio de “Profesor en Educación Física” desde sus orígenes a finales del siglo XIX hasta el primer tercio del XX.

En esta dirección se esbozan tres razonamientos conclusivos que parten de los hechos y discursos indagados en dicha investigación, para establecer los signos con los que se estructura el campo de la formación profesional en Educación Física en Argentina, y que la configuran hasta la actualidad.

DE LA LEY Y LA NORMA

Una primera consideración a realizar, que es a la vez vertebral a todas las otras, es que la Educación Física, en tanto disciplina tal como se la reconoce en la actualidad, no nace como muchos autores han indicado² estrictamente con la Ley 1.420 “de Educación Común” de 1884 que da origen al Sistema Educativo argentino, sino que es resultado de un doble proceso contiguo conformado por la fundación y fundamentación de su práctica y por la institucionalización de su oficio, como modos de reproducción de sentidos disciplinares *relativamente homogéneos y autónomos*. Es decir, lo que la Ley permite es el surgimiento de un espacio curricular especial a la “educación física”, en sentido lato, que se constituirá en “Educación Física” cuando se homogenicen, sistematicen y generalicen sus contenidos reunidos bajo una misma denominación, lo cual habilita, recién desde allí, a afirmar que existe una práctica propiamente dicha, cuestión que ocurre dos décadas más tarde. Esto es, la Ley 1.420 funciona como punto de partida cronológico de la educación de los cuerpos

2. Confróntese esta afirmación con los trabajos de Jorge Saraví Riviere (1985; 1998) y con la compilación *Apuntes de historia para profesores de Educación Física* realizada por Rodolfo Rozengardt (2006), entre otras.

en las escuelas mas no implica el comienzo del sentido lógico de la Educación Física: la legislación estatal genera el denominado sintagma “educación física”, en tanto la garantía de su reproducción, y por ende de la producción de prácticas disciplinares, es resultado del surgimiento del oficio. Como corolario de este desarrollo emerge el llamado oxímoron “Educación Física” –la disciplina propiamente dicha tal como se la reconoce en la actualidad–, y que resulta de la conjunción de dos elementos *supuestamente* contrarios, o por lo menos así se desprende de los discursos analizados, como son las nociones de “cultura” y de “naturaleza”: la Educación Física se origina entonces con el signo de ser vehículo de culturizar la naturaleza física de los educandos.

En síntesis, la hipótesis que guía estas líneas es que la Educación Física surge de un doble proceso paralelo que implicó, por un lado, su constitución en tanto práctica, lo cual conlleva la existencia de diversos comunes acuerdos que permitieron designar lo mismo cuando se la nombra, y, por el otro, la posibilidad de su reproducción, proceso que compromete entender los mecanismos que desencadenaron la institucionalización de su profesión como vehículo de uniformidad de sentidos. En definitiva, el pasaje del sintagma al oxímoron supone un punto de inflexión crucial en la “historia interna” de la disciplina ya que perfila el nacimiento del campo, en tanto establece las condiciones para la emergencia de una denominación común, de un idioma compartido para el diálogo y de un terreno propicio para la conformación de sus disputas constitutivas.

No obstante la importancia que tuvo la mencionada Ley, la Educación Física argentina se desarrolla *en los márgenes* del Sistema Educativo, en el *entre* de la pedagogía oficial y las prácticas corporales institucionalizadas en diversos órdenes. Afirmación que se sustenta en dos argumentos articulados: por un lado, si bien al igual que la mayoría de las asignaturas escolares que se incluyeron en los *currícula* argentinos nace *por fuera* de las escuelas, y más aún cuando sus principales contenidos (gimnasias, juegos y deportes) no le son *propios* sino que fueron incorporados tras un *proceso de escolarización*, lo cierto es que la Educación Física es eminentemente escolar. Dicho de otro modo, el impulso *necesario* para su constitución provino de la institucionalización estatal de la educación pública, incluso cuando hasta el presente pervive en el ideario pedagógico la marca, con la cual fue concebida, de ser una materia complementaria. Por el otro, si bien es heredera y reproductora de los principales postulados pedagógicos progresistas, y aún cuando germina como asignatura escolar, la primera manera de profesionalizar en Educación Física no proviene del seno educativo estatal, ni aún de la matriz civil, sino que resulta de una dependencia del Ejército: la Escuela de Gimnasia y Esgrima [en adelante Escuela], nacida en 1897, resultando ser un establecimiento fundamental para la

gestación del oficio de profesores en la disciplina durante el primer tercio del siglo XX. Más aún, la primera versión escolar de una instrucción física nació, a tono con la coyuntura pedagógica de conformación de los Estados-Nación, con la marca castrense: la denominada “gimnasia militar argentina” que postuló Domingo Faustino Sarmiento, el “padre argentino del aula”, es una de las primeras manifestaciones de *pedagogización de los cuerpos* en la historia nacional. Esta cuestión, junto con el suceso que significó la fundación de la Escuela de Gimnasia y Esgrima, *da por tierra* la afirmación de que la disciplina *sufrió* por momentos la “intrusión militarista”: para el caso argentino, aún la Educación Física escolar porta características que conjugan postulados pedagógicos con criterios de orden militar.³

Aún interponiendo esta disensión histórica inicial, si el primer gesto en pos de institucionalizar el oficio provino del ámbito militar, el principal impulso es resultado de un requerimiento material que significaba cubrir los puestos de trabajo de la *nueva* materia del currículum escolar y reemplazar a los *sabios-amateur* que hasta entonces enseñaban sin formación específica. Esto último resultó el estímulo crucial para desarrollar las particularidades de la disciplina, como los contenidos que debiera incluir o los modos didácticos que debieran usarse para instruir a los alumnos. Es decir, el paso fundamental para establecer los *límites* y las *finalidades* de esta Educación Física *con mayúsculas* procedió del movimiento que tiene por consecuencia el principal órgano pedagógico-civil: el Instituto Nacional Superior de Educación Física [en adelante Instituto], de la mano del Dr. Enrique Romero Brest y gracias al apoyo político especialmente de Pablo Pizzurno. En definitiva, el surgimiento de la disciplina refleja que su “historia interna” es una cronología de cortes y continuidades, de rupturas y recurrencias, de constantes movimientos ondulatorios *entre* momentos donde priman argumentos filo-militaristas y otros en los que prevalecen razonamientos cívico-pedagógicos, *entre* encuentros y desencuentros de agentes con discursos *lo relativamente* convencidos de sus verdades como para posicionarse y *lo relativamente* potentes como para disputarlas.

EL NACIMIENTO DEL CAMPO

Esta cuestión perfila la segunda consideración conclusiva: el campo de la formación profesional en Educación Física en Argentina emerge en los albores de la década de 1910 a raíz de las disputas doctrinarias que llevaron a cabo los miembros

3. Esta marca castrense en la Educación Física resulta más clara en el caso brasilero, teniendo en cuenta que a diferencia del argentino, el desarrollo disciplinar civil y militar no fueron paralelos (cf. CASTELANI FILHO, 1988; SOARES, 2004).

del Instituto y los de la Escuela (civiles y militares respectivamente). Esto indica que la historia del campo es la historia de las luchas por la legitimación de posicionamientos, cuyos límites (del campo) no pueden ser concebidos como definidos ni apriorística ni extemporáneamente ni como creación *ex nihilo*, sino que son consustanciales a su objeto, el cual, efecto de las disputas y de los posicionamientos, es conceptualizado según las prácticas que desarrollan los profesionales del área, mediadas por las continuidades y discontinuidades históricas que posibilitaron su reproducción.

Desde una perspectiva de análisis que sigue las lógicas esbozadas por Pierre Bourdieu (1999; 2003; 2007; GALAK, 2010), esta afirmación precisa dos especificaciones asociadas, una respecto a los límites del campo y la otra acerca de los posicionamientos de sus agentes. Sin estar las fronteras del campo rígidamente establecidas ni débilmente construidas, la Educación Física contribuye, a cada paso de su historia, al proyecto contemporáneo de Estado-Nación. Esto es, al ser la formación de profesionales una política estatal, y al haberse legitimado la disciplina a raíz de la institucionalización de su práctica en órganos públicos y oficiales como la Escuela y el Instituto, la Educación Física históricamente adhirió su evolución a vicisitudes externas a sus corrientes doctrinarias, supeditando constantemente la *relatividad* de su *autonomía* y condicionando las potencialidades limitadas de su devenir. En cuanto a lo segundo, las luchas simbólicas que estos centros superiores entablaron resultaron ser principalmente por el posicionamiento dentro del campo antes que por los pensamientos que efectivamente sostuvieron. Esta afirmación no implica que no existieron divergencias profundas sino que primordialmente se diferenciaron en las *formas* y secundariamente establecieron un *fondo* argumental distinto pero sobre todo distintivo.⁴ Tampoco debe comprenderse que decir que la disputa es por el posicionamiento relativiza las oposiciones, sino que, por el contrario, el posicionamiento simbólico materializa: las *contraposiciones* analizadas en la investigación (GALAK, 2012b) demuestran que el distanciamiento entre ambas posturas, además de en los pensamientos, es doctrinario, de *posicionamiento doctrinario*, opera en la reproducción de sus egresados, trasciende las elecciones y acciones individuales en prácticas políticas colectivas. Más aún, los posicionamientos, además de condicionar el ideario doctrinario, son constitutivos del argumento contrario. En efecto, este distanciamiento en las posiciones no es tanto retórico

4. Por ejemplo respecto al sentido de formar ciudadanos o preinscritos, o la concepción del profesional como docente-ejemplar o como superior-ejemplarizador. Cada doctrina se *contrapone* en referencia a la otra, oposición que se argumenta por el singular punto de partida: mientras que desde la Escuela la intención se centra en formar prebostes que, siguiendo el mandato institucional del Ejército, el cual es investido de carácter de Patria, apunten a educar una *raza perfeccionable*, desde el Instituto se procuró pedagogizar profesionales que reproduzcan la escuela republicana y democrática de valores progresistas *escolanovistas*, a tono con el ideario pedagógico de la época, fundidos en el liberalismo espiritualista que Romero Brest le imprimió a la institución que dirige.

como discursivo, *performativamente discursivo*: hay construcciones de sentido, lo cual implica comprender los procesos históricos no como producto de una causa para explicar los hechos sino, precisamente, como procesos, como discursos que operan en tanto se vuelven prácticas.⁵

En este sentido, sumado a la disputa constitutiva y a la consecuente *illusio* por el *convenio tácito* de que vale la pena la contraposición, el campo emerge por la conformación de un *suelo de creencias comunes* sobre el que se asienta el *nomos*, y el cual signa de allí en adelante la disciplina y su formación profesional. *Suelo de creencias comunes* que presenta como características que no implica necesariamente un común acuerdo –sino más bien todo lo contrario– y que estas bases operan hasta la actualidad. De esta manera, ese *piso compartido* genera que los profesionales en Educación Física reproduzcan la preeminencia de ser vehículo transmisor de un sentido higiénico específico, la relevancia del movimiento como recurso educativo y como medio de difusión de hábitos saludables, la disciplinarización de los individuos, de sus organismos y de sus conductas según mandatos colectivos superiores, la docilidad de los cuerpos para favorecer las enseñanzas intelectuales y morales –y con ello la propiedad de ser complementaria de otras asignaturas–, el ordenamiento del mundo social a partir de criterios psico-biológicos –como las cargas simbólicas que llevan impresas las edades, los géneros o las (a)normalidades–, entre otras condiciones.

Líneas aparte merece una cuestión que influye en todas las demás: ambas posturas fundantes, la de la Escuela y la del Instituto, se declararon eclécticas, sosteniendo esa característica como un valor. En efecto, sus conformaciones son heterogéneas: la civil, que seguía los lineamientos de Romero Brest como director del Instituto, por reunir elementos de diversas gimnasias en una “*episteme* sintética” para formular el “Sistema Argentino de Educación Física”, en tanto que la militarista en un principio toma argumentos especialmente de las gimnásticas alemana e italiana, luego incluye el pragmatismo y naturalismo del *herbertism* francés, pero apoyándose en postulados pedagógicos progresistas. Este eclecticismo muestra, más que una virtud por la apertura a influencias diversas, una constante indefinición de sentidos,

5. Esta cuestión de la *performatividad del discurso* explica, por caso, porqué el pasaje del sintagma al oxímoron, porqué no se puede imputar a la Ley 1420 la *no inclusión* de la Educación Física o acusar al “padre del aula” de pretender una educación física más militarista que pedagógica –lo cual supondría, en cualquiera de los casos, un anacronismo y un forzamiento de las fuentes–. Más aún, lo discursivo no es menos material que simbólico: en efecto, el hecho que funda el campo está condicionado por la disputa por los cargos en el trabajo de profesionales en Educación Física y por la diferencia de criterios que para ello debieran seguirse. Esto es, el posicionamiento epistemo-metodológico seguido indica que deben observarse las (dis)continuidades históricas según el lenguaje contemporáneo, para ser pensadas según las herramientas presentes y así avizorar las potencialidades limitadas futuras, *performarlas*.

una convivencia de posturas y criterios contradictorios entre sí, cuestión que reafirma que la “historia interna” del campo está plagada de paradojas y contradicciones, las cuales se reproducen continuamente en la formación de profesionales.

LAS BASES EPISTÉMICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Ahora bien, una tercera y última reflexión, la más propositiva, la constituye el hecho de que ambas posturas reprodujeron los tres signos con los que nace la Educación Física en Europa –en el contexto de la “reforma de la gimnástica”, tras la oposición naturaleza-artificio y por un repliegue del *bios* sobre la *zoé* (cf. CRISORIO, 2007)–, aunque según traducciones locales. De aquellas marcas previamente desarrolladas con la que surge la Educación Física argentina, donde se conjugan postulados pedagógicos con criterios militaristas en reuniones eclécticas que articulan discursos distintos y hasta antagónicos, sumadas a las particulares interpretaciones del legado europeo, puede afirmarse que el campo de la formación profesional en Educación Física en Argentina emerge bajo los siguientes signos claramente definidos: “pragmática”, respetando los fines utilitarios que la coyuntura le indique, “pretendidamente científica”, como modo de autojustificarse y justificar sus prácticas, “pedagógica”, como método de *disciplinar* al alumno, “fragmentaria”, desmembrando sus partes y ponderándolas, e “integralista”, herencia del sentido educativo que permitió su fundación.

Antes de desarrollar en detalle cada uno de estos signos, cabe aclarar que, por un lado, la separación en estos principios es arbitraria y afín a los propósitos expositivos, ya que todos ellos presentan mutuas correspondencias; y, por el otro, que estas marcas condicionan todos los discursos que emergen desde el campo, aún hasta hoy. En efecto, esta última puntualización implica entender que estos signos fundan el *nomos* de la Educación Física y, paralelamente, condicionan el *suelo de creencias comunes* de la misma, fundamentan los argumentos constitutivos de cada concepto, cada sistema de pensamientos, cada práctica y cada teoría disciplinaria.

LA EDUCACIÓN FÍSICA ES “PRAGMÁTICA”

El rasgo distintivo de “pragmática” es producto de que, aún cuando el movimiento no es concebido como la finalidad de la Educación Física, las dos doctrinas constitutivas del campo *usan* esta disciplina como *medio para*. Mientras que para los romeristas la lucha es por imponer criterios científicos en detrimento del *militarismo empirista acrítico*, cuya utilidad radica en formar ciudadanos soberanos libres y autónomos que se ocupen de la salud individual y de la higiene colectiva,

para los militaristas la tarea consiste en forjar un utilitarismo “que sirva para”, en reemplazo del *intelectualismo estéril* del “Sistema Argentino” y del enciclopedismo que reina en las escuelas estatales, siguiendo para ello el legado de Hébert que indica que deben realizarse actividades físicas para “ser fuerte para ser útil” para la Patria.

Más aún, además de pragmática en el sentido de utilitaria, la Educación Física porta como signo la (con)fusión entre teoría y práctica, dado que si teorizar sobre una actividad física argumenta la acción, la práctica es la garantía de su éxito: la “historia interna” de la disciplina muestra que generalmente toda teoría debe ser refrendada indefectiblemente en la práctica, tornándose ésta última primordial y condicionando a los fundamentos teóricos a responder *rápidamente* a la pregunta por “cómo se hace”, volviéndolos así modelos pedagógicos o fórmulas de ejercitaciones corporales.

LA EDUCACIÓN FÍSICA ES “PRETENDIDAMENTE CIENTÍFICA”

Teorización que halla sustento en el signo de “pretendidamente científica”: todo discurso sobre la Educación Física con ambición de *universalidad* debe ser desarrollado con lenguaje, parámetros y métodos científicos. Cabe resaltar la característica de “pretendidamente” porque si bien ambas doctrinas argumentaron sus prácticas en criterios científicos, lo cierto es que mientras que el “Sistema Argentino” sí postuló una propuesta científica –marcada por el liberalismo espiritualista de Romero Brest–, la postura castrense los utilizó como recurso de autojustificación, más ligado a un *cientificismo*.

Esta característica de la corporación militarista puede ajustarse a lo que Taborda de Oliveira (2003a; 2003b) denomina, para el caso de la Educación Física brasileña, como una retórica legitimadora de fuerte cuño científicista que opera como ideología, como una forma de pensamiento monóticamente verdadero, unívoco e inequívoco, de ordenamiento del mundo a través de las ciencias como único saber capaz de dar cuenta de la complejidad social, antes que como práctica erudita, investigativa o interpeladora de la cultura. Sin embargo, cabe alertar que, mientras que el ideario castrense demuestra evidentemente una apuesta política por justificar sus prácticas mediante recursos científicistas, es posible encontrar rasgos de *cientificismo* también entre quienes sostuvieron la postura cívica-romerista: aun cuando desde la inauguración del Instituto intentaron producir conocimientos a través del laboratorio de fisiología o desde la *Revista de la Educación Física*, cierto es que el “Sistema Argentino” es un método ecléctico que reúne elementos de diversas corrientes gimnásticas europeas y que, más allá de la retórica, no hace más que sintetizarlas, aún con contradicciones, ni genera una impronta particularmente

argentina, sino que reproduce postulados justificándolos en que llevan el sello de la ciencia y el halo de la civilidad (europea).

Sea efectivamente conocimiento científico o cientificismo ideológico, la condición de que todo discurso acerca de la Educación Física deba ser “pretendidamente científico” refleja la constante búsqueda de la disciplina por su consolidación académica y por su reconocimiento y *status* en el concierto pedagógico. De hecho esta cuestión *obliga* a que deba utilizarse lenguaje científico-racional para conceptuar cualquier práctica o teoría que se realice en nombre de la disciplina. Más aún, ese idioma es generalmente un tipo particular de idioma, producto de la *lengua* que se hablaba en la fundación del campo y que dejó su huella impresa como legado: el conocimiento positivista, con la intención de que todo debe ser refrendado por la experiencia, verificable por experimentos replicables y procurando que sus resultados sean universales.⁶

Todo ello produce, en última instancia, el *olvido* de que todo conocimiento científico y todo objeto disciplinar es histórico y políticamente contextual. Como afirma Valter Bracht, el campo académico cree precisar fundamentarse a partir de criterios científicos, pues el discurso científico acompaña y construye a la disciplina en un “(in)feliz casamiento” entre ciencia y Educación Física. Si bien lo expresa para otro contexto, puede aplicarse su pensamiento de que el fracaso de este vínculo, que muchos creen que en algún momento sufrió un *divorcio* —es decir que confunden que la disciplina nació con el signo de justificarse científicamente con que efectivamente se haya originado como ciencia—, es generador de la mentada “crisis de identidad” (2003, p. 10) que recorre gran parte de la bibliografía epistemológica de la disciplina durante las últimas décadas del siglo XX y primera del XXI (cf. BRACHT; CRISORIO, 2003). Para zanjar dudas: el campo de la formación profesional en Educación Física en Argentina no es ni ciencia ni científico ni colonizado por otras ciencias (médicas, fisiológicas, psicológicas, sociológicas, biológicas), el campo es un espacio de disputas entre agentes que luchan por imponer su interpretación del mundo social como *verdadera*, utilizando para ello como recurso discursos “pretendidamente científicos”. En definitiva, la retórica cientificista, antes que un medio pedagógico es una ideología doctrinaria que genera un idioma que se vuelve *relativamente universal*, un *suelo de creencias comunes*, un lugar reconocido y compartido, un *terreno fértil* para que se desarrollen las disputas del campo pero que también establece los límites del mismo.

6. Esta condición es también resultado de la reproducción de la herencia pedagógica: los discursos originarios del Sistema Educativo argentino están *hablados* en lenguaje científico-positivista (cf. TENTI FANFANI, 2011; DUSSEL, 2001).

LA EDUCACIÓN FÍSICA ES “PEDAGÓGICA”

No por pretender ser científica olvidó su impronta formativa, la que le permitió entrar definitivamente en el Sistema Educativo y, por ende, desarrollarse como práctica: la Educación Física es “pedagógica”, es vehículo para *disciplinar* al educando. El hecho de que sirva para *disciplinar* merece la aclaración de que, además de la corriente acepción de que ésta es la asignatura escolar encargada de *docilizar los cuerpos*, la Educación Física se ocupa de pedagogizar desde una lógica específica, utilizando como medio el movimiento y generalmente llevando a cabo sus clases en contextos distintos a los del resto de las materias escolares. En efecto, además de enseñar habitualmente en el patio o en el gimnasio de la escuela, es una de las pocas asignaturas escolares que enseña en diversos espacios con prácticamente los mismos contenidos, métodos y recursos didácticos que se utilizan dentro de las escuelas; cuestión que particulariza a sus profesionales, que generaliza los ámbitos laborales donde pueden desempeñarse y que reafirma que la Educación Física se desarrolla *en los márgenes* del Sistema Educativo.⁷

Este carácter de “pedagógica” compromete, a su vez, que los profesionales repliquen en los distintos entornos donde ejercen la docencia el sentido con que históricamente se ordenan sus enseñanzas: decir que la Educación Física es “pedagógica” es decir que es *psico-pedagógica*, que organiza su quehacer según criterios madurativos, supeditando su tarea a la biología de sus alumnos. De esta manera, es posible entender porque se avalan aquellos discursos disciplinarios que sostienen que los profesores deben seleccionar talentos o que deben preocuparse por desarrollar biológicamente al cuerpo como método para perfeccionar la raza, para fomentar la maduración psicológica o para favorecer los aprendizajes intelectuales y morales. Así, no resulta extraño que el aprendizaje sea un asunto de la *naturaleza individual*, en tanto que la enseñanza es una responsabilidad *política colectiva*, ni que, amparados en una lógica comeniana de enseñar todo a todos y al mismo tiempo, la Educación Física haya históricamente universalizado al sujeto y particularizado al contenido (cf. CRISORIO, et al, 2010), plegándose (sin desprenderse) a los postulados pedagógicos con que fue concebida y olvidando en el camino de su transitar, quizás por la constante búsqueda de soluciones modélicas, las particularidades de sus educandos y de los contextos de trabajo.

Esta cuestión de la individualización biológica produjo, a su vez, que la Educación Física *deba ser* transmisora de hábitos higiénicos, (con)fundiendo la

7. De allí que los centros de formación superior no enseñen pedagogías o didácticas distintas según los aprendices o según el contexto laboral, lo cual conlleva que los diplomados reproduzcan los métodos y conocimientos aprendidos para dictar clases en las escuelas.

enseñanza de prácticas corporales que signifiquen conductas saludables con ser un “agente de salud”. En síntesis, por la confluencia histórica de su nacimiento, en el marco de la Educación Física *disciplinar, pedagogizar e higienizar* resultan sinónimos; razón por la cual este signo compromete que todo discurso que refiera al campo contiene concepciones *higiénico-psico-pedagógicas*.

LA EDUCACIÓN FÍSICA ES “FRAGMENTARIA” E “INTEGRALISTA”

En cuanto a las últimas dos condiciones, “fragmentaria” e “integralista”, es cierto que los discursos disciplinarios descomponen y recomponen sus elementos. Dicho de otro modo, se apoyan simultáneamente sobre concepciones que fraccionan al cuerpo y al sujeto en partes pasibles de ser analíticamente pedagogizadas y sobre fundamentos educativos integralistas que entienden que el aprendizaje de los individuos se produce gracias a la reunión de las instrucciones intelectuales, morales, espirituales y físicas.

Específicamente respecto a la primera, partiendo de comprender que el desglosamiento del cuerpo y del sujeto en elementos significó un medio crucial para favorecer los aprendizajes de los alumnos, es “fragmentaria” producto de la sumisión de la formación del “ser social” a finalidades (externas, *eufemizadas*, naturalizadas) que trasciendan no sólo al educando que realiza la actividad motriz, sino que también a la propia actividad. Así, apoyada sobre dualismos, sobre la subordinación social del cuerpo, sobre la indefinición entre comprender al cuerpo y al sujeto como partes y como *todo homogéneo*, y sobre la sumisión de éstos a la mente, al espíritu o a la salud, la Educación Física es concebida por los discursos del propio campo como una disciplina a la vez desmembrada y secundaria, beneficiosa para objetivos pragmáticos externos. En síntesis, fragmentar, para luego ponderar sus partes, significó el recurso necesario para pedagogizar el cuerpo y el sujeto a través de la Educación Física.

Por último, la disciplina reproduce el legado “integralista” con el cual fue concebida, y que la justificó – en términos de que el alumno debe *integrar* la educación intelectual, moral y física (cf. GALAK, 2012a). Mientras que colabora con la educación intelectualista en funcionar como descarga energética de la máquina humana, al tiempo que reduce lo mental a lo biológico, ayuda a la moralista en la transmisión de valores regidos por un *ethos* particular que se ajusta a los parámetros “espirituales” de la época. En esta dirección, la Educación Física argentina se asienta en ser complementaria y procura afirmarse, ante todo, como educativa. En definitiva, signada por el carácter de “pedagógica” y de “integralista”, la Educación Física se auto-propone como asignatura que reúne la triada moral, intelectual y física y como medio de unión de las partes y de conformación del hombre cabal.

CONSIDERACIONES FINALES

Por último, no está de más explicitar la doble intención que subyace la exposición de este trabajo en el *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte* (CONBRACE) y *Congresso Internacional de Ciências do Esporte* (CONICE) 2013: una sincrónica y otra diacrónica. Respecto a la primera, la pretensión de socializar estas consideraciones con un público crítico pero *criado* en un contexto distinto, como es el brasileiro, lo cual posibilita confrontar dos realidades históricas contextuales diferentes. En cuanto a la segunda, la búsqueda de socializar las conclusiones de la tesis de doctorado, de manera tal de, a partir de reconstruir las bases epistémicas de la disciplina, construir mejores prácticas actuales ligadas a la Educación Física, que a la vez trasciendan los circuitos locales y que permitan concebir un *suelo de creencias comunes* disciplinar *relativamente universal*.

En este sentido, caben destacarse dos cuestiones: por un lado, las constantes continuidades que existen entre las concepciones originarias del campo y la Educación Física argentina actual, lo cual supone un seguimiento genealógico de cierta contigüidad, aún cuando las vicisitudes locales y contextuales hayan sido completamente diferentes; y, por el otro, que empero las realidades coyunturales brasileiras respecto a la formación profesional hayan sido tradicionalmente distintas (cf. GOELNER, 2008; ASSBÚ LINHALES, 2006; BOMBASSARO, 2012), existe en la actualidad una base epistémica posible de ser equiparada con la Argentina. De allí que, como reza el título de la ponencia, *qualquer semelhança com a realidade (não) é mera coincidência*, en el sentido de que no es azaroso que puedan equipararse dos países con procesos disímiles pero con prácticas actuales asemejables, al mismo tiempo que es llamativa la reproducción a la que se asiste de los argumentos con que nacieron las prácticas de la disciplina, aún cuando ni las prácticas ni la disciplina sean, en *stricto sensu*, las mismas.

Cabe una afirmación última para reflexionar: teniendo en cuenta la búsqueda de la *identidad disciplinaria* que se viene sosteniendo progresivamente desde su nacimiento y exponencialmente en las últimas décadas del siglo XX, y más aún con las tendencias que vienen postulando una modificación del nombre “Educación Física” por otros que incorporen o la reformen con conceptos como “ciencia”, “cultura” o “humana”, “movimiento” o “motricidad”, “cuerpo” y todas sus muy disímiles variables (“corporalidad”, “corporeidad”, “psicomotricidad”), entre otras, el sentido propositivo de estas líneas indica que para que estos cambios tengan efectos políticos *relativamente universales* y *duraderos* se hace necesario interpelar estos principios para que no sean reproducidos en el orden simbólico que se pretende construir.

"Any Similarities with Reality is (not) a mere Coincidence". The Constitution of Epistemics Foundations of Physical Education (in Argentina) Face to Current Disciplinar Construction

ABSTRACT: This text it's a recompilation of the conclusions arrived in the PhD thesis, which was an historical analysis of how was originated the higher education field of Physical Education in Argentina, how it emerges in the late nineteenth century as a school subject in the educational system, how from the early twentieth was institutionalized his profession, and how as a result of all this arises two different disciplinary doctrines. The epistemological and methodological effort focuses on making a genealogy study for understanding the continuities and ruptures which make contemporary Physical Education foundations.

KEYWORDS: Higher Education; Physical Education; Epistemology; Field.

"Qualquer semelhança com a realidade (não) é mera coincidência". A constituição das bases epistêmicas da Educação Física (Argentina) frente a construção atual da disciplina

RESUMO: Este texto resulta das considerações finais da tese de doutorado, que foi uma análise histórica de como se originou o campo da formação profissional da Educação Física argentina, como emergiu no final do século XIX uma disciplina escolar no sistema estatal de ensino, como a partir do século XX se institucionalizou a sua profissão, e como tudo isso gerou duas doutrinas diferentes que jogaram as formas disciplinares. O esforço epistemológico e metodológico se concentra em fazer uma genealogia para a compreensão das continuidades e rupturas, das quais surgem os fundamentos da Educação Física contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Profissional; Educação Física; Epistemologia; Campo.

REFERENCIAS

AMAVET, A. La Educación Física y el Deporte. *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 23, n 266, p. 1-2, 1932.

ASSBÚ LINHALES, M. A escola, o esporte e a 'energização do caráter': projetos culturais em circulação na Associação Brasileira de Educação (1925-1935), 2006, 267 f. Tese (Doutorado) - Programa da PósGraduação em Educação, Faculdade de Educação, UFMG, 2006.

BOMBASSARO, T. A Educação Física no Estado de Santa Catarina: a construção de uma Pedagogia racional e Científica (1930-1940). Florianópolis: Dioesc, 2012.

BOURDIEU, P *Meditaciones pascalianas*, Barcelona: Anagrama, 1999.

BOURDIEU, P. *Campo de Poder, Campo Intelectual. Itinerario de un Concepto*. Buenos Aires: Quadrata, 2003.

BOURDIEU, P. *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007.

BRACHT, V. *Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Unjuí, 2003.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

CRISORIO, R. Educación Física y Biopolítica. *Revista Temas & Matices*, Cascavel, Paraná, Brasil, año VI, n 11, p. 67-78, 2007.

CRISORIO, R. et al. *Cómo investigar la educación corporal: una propuesta de transmisión y formalización*. Proyecto del Programa de Incentivos a la Investigación (H550), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata, 2010.

DUSSEL, I. ¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX. In: PINEAU, P., DUSSEL, I.; CARUSO, M. *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires: Paidós, 2001. p. 53-91.

GALAK, E. *El concepto cuerpo en Pierre Bourdieu*. Un análisis de sus usos, sus límites y sus potencialidades. 2010, 151 f, Dissertação (Mestrado) – Programa de PósGraduação em Educación Corporal, UNLP, 2010.

GALAK, E. Del sintagma al oxímoron. La construcción del currículum y del oficio de Educación Física en la Argentina de fin de siècle XIX. *Revista Educación Física y deporte* (Colombia), vol. 31, n 1, p. 777-787, 2012a.

GALAK, E. *Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina*. Legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX. 2012, 329 f, Tese (Doutorado) – Programa de PósGraduação em Ciências Sociais, UNLP, 2012b.

GOELNER, S. 'As mulheres fortes são aquelas que fazem uma raça forte': esporte, eugenia e nacionalismo no Brasil no início do século XX. *Recorde: Revista de História do Esporte*, vol. 1, n 1, junho, 2008.

ROZENGARDT, R. (comp.) *Apuntes de historia para profesores de Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.

SARAVÍ RIVIERE, J. *Historia de la Educación Física Argentina. Siglo XIX (notas para su elaboración)*. Buenos Aires: Impresiones Agencia Periodística Cid, 1985.

SARAVÍ RIVIERE, J. *Aportes para una historia de la Educación Física. 1900 a 1945*. Buenos Aires: Impresiones Agencia Periodística Cid, 1998.

SOARES, C. *Educação Física. Raízes Européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. *Educação física escola e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência*, São Paulo: EDUSF, 2003a.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. Sobre a experiência e a história: a busca pela consolidação acadêmica da Educação Física brasileira. In: FERREIRA NETO, A. (org.) *Leituras da natureza científica do Colegio Brasileiro de Ciências do Esporte*. Campinas: Autores Associados, 2003b. p. 27-44.

TENTI FANFANI, E. El oficio del maestro: contradicciones iniciales. In: ALLIAUD, A.; DUSCHATZKY, L. (comp.) *Maestros: Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011. p. 63-111.

Recebido em: 7 abr. 2013

Aprovado em: 7 ago. 2013