



FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Carrera: Licenciatura en Actividad Física y Deporte

Cátedra: Trabajo de Investigación

Año: 2017

**Concepción del cuerpo que tenían los Profesores de Educación Física
(referentes históricos del área) y tipos de prácticas corporales que
desarrollaban entre 1976 y 1983 durante la última dictadura cívico militar en
Argentina.**

Nombre y Apellido: Bárbara Florencia Rodríguez

Legajo: 11709

E-Mail: flor_rodriguez@hotmail.com

Tutora Metodológica: Mag. Valeria Gómez

Tutor Temático: Lic. Mauro Zungri

“La memoria es contradictoria, como nosotros. Nunca está quieta. Con nosotros cambia. A medida que van pasando los años, y los años nos van cambiando, va cambiando también nuestro recuerdo de lo vivido, lo visto y lo escuchado. Y a menudo ocurre que ponemos en la memoria lo que en ella queremos encontrar” (Galeano, 1997:18).

Índice

Resumen.....	1
1. Primera Parte: Delimitación teórica del objeto de estudio.....	2
1.1. Área temática, rama y especialidad.....	2
1.2. Tema y subtema.....	2
1.3. Introducción.....	3
1.4. Problema.....	4
1.5. Antecedentes y Justificación.....	5
1.5.1.Estado del Arte.....	5
1.6. Relevancias.....	10
1.6.1. Propósitos.....	13
1.6.2. Marco Referencial.....	14
1.7. Marco teórico.....	15
1.7.1. Capítulo 1: Contexto Argentina 1976-1978.....	15
1.7.2. Capítulo2: Educación en Argentina 1976-1978.....	27
1.7.2.1. Educación Física.....	34
1.7.2.2. Profesores de Educación Física.....	37
1.7.2.3 Capítulo3: El Cuerpo.....	41
1.7.2.4 Capítulo 4: Prácticas Corporales.....	54
1.8. Objetivos.....	61
2. Segunda Parte: Material y Método.....	62
2.1.Tipo de diseño	62
2.2. Matriz de datos.....	65

2.3. Fuentes de datos.....	69
2.4.Población y muestra	71
2.5. Instrumentos de recolección de datos.....	72
2.6. Plan de actividades en contexto.....	74
2.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos.....	76
3. Tercera Parte: Análisis y Conclusiones.....	77
3.1. Análisis y exposición de resultados	78
3.2. Conclusión.....	84
3.3. Discusión.....	88
4. Anexos.....	89
4.1. Anexo 1: Preguntas de la entrevista.....	89
4.2. Anexo 2: Entrevistas a los profesores.....	91
4.3. Anexo 3: Información académica de los entrevistados.....	151
5. Bibliografía.....	154

Resumen.

El presente trabajo invita al lector a navegar en una investigación que trae consigo la exploración de información brindada por profesores de Educación Física referentes en el área en cuanto a la concepción del cuerpo, sus prácticas y el entorno del área de la Educación Física como asignatura escolar en Argentina entre 1976-1983.

El trabajo aporta datos a través de las entrevistas junto a anécdotas y experiencias a referentes del área que se desarrollaron profesionalmente en la época.

Además, invita a la exploración del cuerpo y las prácticas corporales, relacionando el contexto, sus ideologías, paradigmas, y situaciones socio-económicas culturales y la necesidad de un cuerpo en pos de esa sociedad.

Palabras claves: HISTORIA - CUERPO – PRÁCTICAS CORPORALES – EDUCACIÓN FÍSICA – PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA – ARGENTINA 1976-1983.

1. Primera parte: Delimitación teórica del objeto de estudio.

1. 1.

Área Temática: Sociología

Rama: Sociología del Cuerpo

1.2.

Tema: Concepción del cuerpo y prácticas corporales.

Sub-tema: Concepción del cuerpo y tipos de prácticas corporales durante la última dictadura cívica militar en Argentina entre 1976 y 1983.

1.3. Introducción

La presente investigación se realiza con la búsqueda de información sobre la concepción de cuerpo (ya que en el campo donde me desarrollo trabajo con el cuerpo) y sus diferentes contextos, las dimensiones de éste en la sociedad, concepciones e ideologías que acompañan al mismo y a sus prácticas corporales.

En la misma, el cuerpo se sitúa como objeto de estudio. Esta idea fue surgiendo a partir de diversas materias cursadas durante el Profesorado de Educación Física, las cuales me llevaron a interiorizarme en el tema, tales como Cultura Física y Formación Corporal y en investigaciones y temas sociales los que son mencionados en el estado del arte.

A lo largo del trabajo de investigación podrán observarse dimensiones con respecto al cuerpo, las prácticas corporales, el contexto de Argentina durante 1976-1983, la educación en esa época, y a los docentes referentes históricos en el área que se desempeñaban como Profesores en diversos campos de la Educación Física. Todas estas dimensiones que luego se interconectarán para dar sustento al marco teórico de la investigación.

El trabajo va a tratar de dilucidar aquellos conceptos o ideas respecto a la mirada del cuerpo y a las prácticas corporales de los docentes Profesores de Educación Física referentes, que se desarrollaban durante 1976 - 1983 en la Argentina.

1.4.1. Problema.

¿Qué concepción de cuerpo tenían los profesores de Educación Física (referentes históricos del área) y qué tipos prácticas corporales realizaban entre 1976 y 1983 durante la última dictadura cívico militar en Argentina?

1.5 Antecedentes y Justificación.

1.5.1. Estado del Arte.

Para comenzar con este estudio, podemos decir que se indagaron y revisaron antecedentes los cuales pudieran dar conocimientos similares a los que propone esta investigación y aquellos conceptos relacionados al cuerpo y al contexto socio-cultural-económico y educativo entre 1976 y 1983 en Argentina para que sostengan y aporten ideas sobre dichas concepciones que aparecen a los largo de la investigación.

La primera tesis encontrada en trabajos de investigaciones de la web fue la de Galak (2010), el cual realizó una tesis para optar el grado de Magister en Educación Corporal “El concepto cuerpo en Bourdieu (2001) un análisis de sus usos, sus límites y potencialidades” la misma realizada en la Universidad Nacional de La Plata presentada en el 2010. El autor con estudios realizados en Educación corporal, ciencias sociales y su participación en el CONICET, realiza estudios en base al cuerpo y la relación con el contexto social, basándose a partir de un recorte bibliográfico sobre conceptos Bourdianos y la relación de los mismos.

Así el trabajo aporta conceptos sobre el cuerpo desde la mirada Bourdiana y de algunos autores similares a su pensamiento. La investigación presenta distintas posturas teóricas a cerca del cuerpo y en relación a su formación, su investigación y la construcción histórica social del contexto. A partir de aquí, el sustento de la concepción del cuerpo en cuanto a prácticas e imaginarios sociales. Brinda entonces, argumentos sobre los cuales se apoyan conceptos del habitus, y el capital simbólico los cuales están íntimamente vinculados a los contextos, intereses, formas de poder, dominación y practicas corporales y sociales.

Así el autor se enfoca en prácticas corporales como formas y configuraciones no solamente biológicas sino sociales e históricas

enmarcadas en un contexto las cuales le dan sustento a la significación del cuerpo. Así la investigación de Galak (2010), desde esa mirada sociológica del cuerpo códice con la intención de la nuestra la para abordar relación de conceptos corporales.

Siguiendo también con los conceptos que aborda sobre Bourdieu (1992), vamos a utilizar para la investigación lo que Galak (2010), resalta como la socio-historización y aquellas actitudes corporales que van a devenir de la encarnación de estructuras sociales y como éstas van a proyectarse en un cuerpo simbólico el cual va a ser utilizado en diferentes prácticas.

De esta manera el trabajo de Galak (2010), brinda un análisis de conceptos de Bourdieu, los cuales vamos a tratar y utilizar como fundamentación de esta investigación para profundizar en el tema principal del trabajo con respecto al cuerpo y aquellas cuestiones que hacen a su concepto.

Adentrándonos en las conclusiones del trabajo del Licenciado, se utilizarán conceptos que entraron en tensión entre Bourdieu y otros autores en los cuales se diferencia al primero, por darle un significado histórico contraponiéndose con el de naturaleza sobre el concepto de habitus, ya que el mismo es analizada su postura por Galak (2010) como un concepto que surge a partir de que el sociólogo posiciona su teoría del habitus en donde el mismo es construido históricamente y que las experiencias de los agentes sociales se acumulan incorporándose en los agentes, las cuales van a formar un habitus corporal y en donde sus acciones y su potencial va a ser limitado de acuerdo a las exigencias del medio social y en donde el cual a modo de aprendizaje será un habitus aprehendido (limitado y condicionado socialmente) y no aprendido como natural pero a su vez diferenciándose en que se imponen marcos pero a su vez de potencian y permiten buscar su alternativa al objetivismo propio del estructuralismo lo que sería más constructivista.

Otra de las investigaciones que utilicé como sustento de mi tesina, fue el trabajo de Scarnatto, Villagrán y Román (2010), sobre quienes presentaron: “Los jóvenes y la Ciudad en el campo de las practicas corporales en la Ciudad de la Plata”. Los autores son Profesores de Educación Física, y se encuentran en la actualidad dictando clases dentro de la Universidad de la Plata, donde presentan la Investigación.

Realizado en el año 2010, el trabajo presenta el desarrollo y descripción de prácticas y saberes corporales dentro de la Ciudad de La Plata, las mismas en torno a los jóvenes de dicha Ciudad.

Para dicha investigación los autores realizaron rastrillajes en cuanto a las prácticas brindadas en la Ciudad, la elección de los jóvenes en dichas actividades, una descripción etnográfica y social del lugar. A su vez, el trabajo presenta información sobre el desarrollo y las transformaciones de las actividades brindadas en el campo de las prácticas corporales las cuales son sostenidas por el capital cultural de dicha cultura realizando un despliegue de conceptos del cuerpo y la sociedad en cuanto a legitimación de diversas practicas. Dejando estrecha relación entre la transformación de la cultura corporal al concepto y valor del cuerpo, el movimiento, y su expresión. De esta manera, su rastrillaje interviene tanto en el campo de las prácticas corporales como en el área de la sociología citando autores como Bourdieu (1992) con conceptos como el habitus y el capital cultural y el área de la antropología como Le Bretón. Así, los resultados de la investigación se van a ir gestando a partir de indagaciones, observaciones, tareas exploratorias sobre actividades, ubicación de los sujetos, registros audiovisuales para la realización de prácticas corporales, las cuales vuelquen resultados en cuanto a tendencia y elección de los jóvenes de la Ciudad.

Lo interesante del trabajo de los Profesores para mi investigación es el aporte teórico que brindan en cuanto a las configuraciones sociales, la relación entre el capital cultural y las prácticas corporales, y significado, sentido y legitimación de determinados tipos de movimiento de

acuerdo a una cultura y contexto social histórico que trae entramados diversos tipos de concepciones y valores en el cuerpo.

Como tercer y cuarto trabajo de investigación, se utilizó aquellas que fueron obtenidas y analizadas de la biblioteca de la Universidad de Flores, de Zungri (2009) y Fiori (2006).

El primer trabajo hace un recorte histórico sobre desapariciones de deportistas y allegados a funciones en cuanto a la actividad física, durante el Proceso de Reorganización Nacional. Me aporó sobre diferentes autores que caracterizan y describen la situación social, económica y política de esa época, y sobre diversas situaciones vividas en Argentina, desarrollando el escenario en el cual me centre para mi trabajo de investigación. Por otro lado, el mismo trabajo cuenta sobre los deportistas de aquel momento y sus desapariciones durante el Proceso de Reorganización Nacional.

El trabajo de investigación de Fiori (2006) "Sociedad, Estado y Educación Física La constitución (política) de la Educación Física Argentina a través de sus teorías pedagógicas (desde 1900 hasta 1976)", fue una investigación que aportó a mi trabajo en cuanto a la descripción de situaciones sociales, económicas y políticas del contexto llegando al gobierno militar sobre la educación, más específicamente sobre la Educación Física. La investigación es tomada en cuenta para la proyección del trabajo, ya que describe el contexto educativo, la función del estado como legitimador de los intereses de las clases dominantes, la constitución de la educación en Argentina y la función de la escuela, concluyendo con la Educación en esa época con respecto a la Educación Física, sus concepciones, ideas, metodologías e intereses sociales y políticos al rededor de la misma. Si bien dicha investigación se apoya y centra en los entramados sociales, y el estado como fundamentación para delimitar el tema de la Educación, nos encuadra en una posición pedagógica y política con el contexto que elegimos abordar.

El trabajo de Zungri (2009) es tomado a partir de la

equivalente relación entre los contextos político – social que limitan su trabajo con el que se está desarrollando. Se centra así en Argentina entre el año 1976 y 1978 describiendo situaciones sociales en el país y de índoles políticas (persecución de personas que se creían de carácter subversivo para las políticas dominantes del contexto las cuales podían atacar contra sus ideologías políticas), las mismas llevadas a cabo mediante secuestros extorsivos, desaparición de estudiantes, muertes silenciosas, etc. Zungri (2009), como Profesor de la Carrera de Actividad Física y deporte, detalla aquellos deportistas que fueron víctimas del proceso de Reorganización Nacional.

El mismo trabajo realizando un análisis retrospectivo del contexto vivido entre 1976 y 1983, en la Argentina, y dando relación a las víctimas relacionadas al Deporte y el área de Educación Física y su participación social.

1.6. Relevancias.

Social:

A raíz del trabajo junto a cuestiones corporales con el cual trabajamos diariamente como Profesores de Educación Física, es que comenzó mi intriga sobre los conceptos que tenemos los docentes que trabajamos el cuerpo y que realizamos prácticas corporales, y la vinculación con paradigmas, ideologías, valores e intereses que se entrelazan en diferentes contextos para que el concepto sobre el cuerpo vaya "mutando" ya que se parte de que la formación del concepto sobre cuerpo tiene una íntima relación con el contexto social y lo que se desarrolla en el mismo.

Los conceptos extraídos a raíz de esta investigación pueden dar noción de concepciones anteriores alrededor del cuerpo y las prácticas corporales que hacen que hoy en día entendamos dicha concepción, ya que las ideas de hoy en día fueron formadas a través de concepciones anteriores con nuevos objetivos, necesidades e intereses que se adaptan al contexto actual. Nos permite de este modo entender dichos pensamientos en cuanto a las prácticas corporales de hoy en día y la historicidad de las mismas.

Por otro lado, el hecho de que la investigación se centre en los Profesores de la Facultad de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores, puede dar lugar a entender (si bien hoy tienen otras concepciones sobre cuerpo) las similitudes y diferencias durante su desarrollo docente en diferentes ámbitos de prácticas corporales y los puntos de vista que puedan dar ellos en cuanto a sus experiencias en dicho contexto (Proceso Militar en Argentina).

Además si nos centramos en los docentes y en sus cátedras, los mismos pueden brindarles a los alumnos información sobre las concepciones del cuerpo, compararlas con otros contextos e identificar las variaciones sobre este concepto junto a los alumnos y problematizar sobre los paradigmas y concepciones actuales en diversos campos de la Educación Física.

Cognitiva:

Dado los antecedentes encontrados, se cree importante realizar una investigación en torno a los Profesionales de la Educación física, quienes son protagonistas del cuerpo estimulando y trabajando con él, concepto que debemos develar. Se observó en el Estado del Arte investigaciones referidas al contexto que aborda la nueva investigación (Argentina 1976-1978), al concepto del cuerpo y la sociedad, y a los Profesores de Educación física afectados en la época, pero no se hallaron investigaciones en cuanto a la relación concepto del cuerpo y prácticas corporales de los profesionales durante ese período, cuya información va a permitirnos abordar de forma más compleja cuestiones en cuanto al cuerpo en el desarrollo del mismo y su relación con el contexto, cubriendo nichos de posibles indagaciones sociales.

A partir de los diferentes datos que puedan presentarse, conclusiones o concepciones, se espera que se puedan lograr nuevas investigaciones que se apoyen en ésta sobre las diferentes concepciones del cuerpo y las prácticas que se realizan y como se juegan estas variables de acuerdo a las necesidades e intereses que se mantienen legítimas en determinada sociedad teniendo íntima relación con el contexto. Entendiendo las dimensiones del cuerpo y su relación cuerpo- contexto podemos acercarnos a un enfoque o basarnos así, ya no en un concepto de cuerpo acabado en lo anatómico, sino en el cuerpo y las prácticas del mismo en sus múltiples dimensiones atravesado por un contexto socio-político-económico, abriendo camino a nuevas investigaciones apoyadas en este paradigma.

Para cerrar, las investigaciones y conclusiones aportadas por los Licenciados de la Universidad de Flores, fueron extraídas de búsqueda de archivos en el cual obtuvieron información realizando un recorte en contextos, el caso de Fiori (2006)

aporta un recorrido, y en el caso de Zungri (2009), se enfoca en archivos, documentos y relatos del período, los cuales fueron utilizados de igual manera para el armado del marco teórico pertinente de nuestra investigación.

1.6.1 Propósitos.

- Brindar información a docentes y futuros Profesores de Educación Física sobre los conceptos a cerca del cuerpo y prácticas corporales en el contexto Argentina 1976-1978 para comprender la relación cultura – sociedad y cuerpo.
- Que los Profesores de Educación Física puedan a través de estos datos, analizar otros contextos y la relación social con concepciones sobre cuerpo y prácticas corporales.
- Permitir que a través de los conocimientos brindados se puedan realizar nuevas investigaciones en cuanto a todos los factores que condicionan el uso del cuerpo y sus prácticas corporales.
- Aportar información para la reconstrucción histórica de miradas corporales en Argentina.
- Promover nuevas ideas y enfoques en el marco de instituciones educativas sobre cómo abordar el cuerpo y las prácticas corporales de acuerdo a su historicidad.
- Estimular la reflexión crítica de los docentes a rever sus prácticas corporales actuales realizando un análisis retrospectivo del concepto sobre el cuerpo en la educación física de 1976/1978, a fin de que puedan revisar las huellas históricas que aún tienen.

1.6.2. Marco Referencial

A lo largo del presente trabajo, encontraremos distintas posiciones teóricas basándonos en las conceptualizaciones de cuerpo y prácticas corporales, como así también su enfoque crítico.

Todo esto se irá analizando a lo largo de las políticas educativas imperantes en el llamado Proceso de Reorganización Nacional, haciendo foco del desarrollo entre 1976 y 1978.

Para ello se ha realizado una búsqueda bibliográfica en conjunto con tres entrevistas a referentes claves en el campo de la Educación Física.

Para poder contextualizar el trabajo, entonces me dedicaré a abordar los temas del cuerpo y las prácticas corporales en torno a los Profesores de Educación Física en el entorno educativo entre 1976-1983 con temas incluidos como los económicos, relaciones de poder social, cultura, exposiciones curriculares que puedan servir de antecedentes en la historia educativa de la Educación Física y demás temas relacionados que aporten a la investigación.

1.7. Marco Teórico.

Se sitúa el marco teórico cuatro capítulos: El contexto económico, social, político y educativo entre 1976-1978 de Argentina, los profesores de Educación Física, el cuerpo en Educación Física y las prácticas corporales.

1.7.1. Capítulo 1. Contexto Argentina 1976-1978

Para poder abordar un análisis sobre el contexto las situaciones y cambios transitados durante 1976 en Argentina, podemos comenzar hablando sobre el proceso de reorganización Nacional.

Durante sus últimos meses, avasallado por la dinámica misma de una crisis múltiple, el gobierno peronista de Isabel estuvo inmerso en un proceso precipitado de desgaste y deslegitimación, que se manifestaba en un profundo descontento social y en la permanente amenaza conspirativa de los militares.

A medida que los rumores avanzaban, el apoyo de la sociedad hacia el gobierno disminuía y las chances a una salida institucional se agotaban. El país se encontraba sumergido en una crisis económica de suma gravedad que se expresaba a través de una inflación galopante que desvirtuaba los índices económicos. En consonancia, se profundizaba una significativa crisis social, ocasionada por el alto grado de descontento de amplios sectores de la sociedad que se manifestaban a través de protestas u otros tipos de movilizaciones.

Por otro lado, el contexto internacional no era precisamente una expresión de buenos augurios, en el plano político, el subcontinente latinoamericano evidenciaba un claro desplazamiento de gobiernos democráticos por regímenes de facto. El mapa político de América latina,

hacia 1976, se encontraba signado en gran parte de su territorio por dictaduras militares.

Para entender sus causas es necesario tener presente, en principio, dos elementos centrales. Por un lado, cierta “legitimidad” de origen a la intervención de los militares en la vida política del país. Esta es una característica estructural propia del sistema político argentino gestada a partir de las mismas intervenciones militares. Como sostiene Quiroga (2004), a partir de 1930 se fue conformando un sistema político “pretoriano”, que incorporó en su interior a las Fuerzas Armadas como un componente esencial y permanente. Se constituyó, de esta forma, una cultura política que aceptaba la politización de las fuerzas castrenses; las cuales se desplegaban en el escenario político como un actor singular que, debido a su fuerza militar, definía el juego institucional. Por lo tanto, la injerencia de éstas en la vida democrática del país se fue tornando, para la sociedad, como una alternativa siempre posible.¹

Una vez en el poder, el nuevo gobierno de facto dio inicio al denominado Proceso de Reorganización Nacional (PRN) que tenía como meta central realizar una intensa reestructuración del cuerpo social y del Estado. A fines de realizar un reparto equitativo de poder y evitar cualquier personalización del mismo, se conformó un cuerpo colegiado integrado por los comandantes en jefe de las tres armas (Ejército, Marina y Fuerza Aérea): la Junta Militar.

No obstante, las Fuerzas Armadas se erigían como la autoridad unívoca que ostentaba el monopolio de toda decisión política. Se dispuso la disolución de todos los partidos políticos y se estableció el cese inmediato de toda acción política.

¹ El pretorianismo implica la aceptación de la participación de los militares en la esfera política del país. Así, el sistema político argentino, entre 1930 y 1983, funcionó en la realidad histórica a través de una articulación que combinó en superestructura los gobiernos militares con los gobiernos civiles.

La Junta Militar, integrada por el teniente general Jorge Rafael Videla, el brigadier Orlando Agosti y el almirante Emilio Massera, emprendió el “reordenamiento”.

También se dio a conocer públicamente el Acta que precisaba a través de sus ejes centrales los objetivos básicos para el iniciado PRN: a) restituir los valores esenciales del Estado; b) erradicar la subversión; c) promover el desarrollo económico de la vida nacional basado en el equilibrio y participación de los distintos sectores; d) posteriormente, instaurar una democracia, republicana, representativa y federal, adecuada a la realidad y exigencias de solución y progreso del Pueblo Argentino.

A raíz de este gobierno de facto comienzan nuevas acciones políticas subversivas, la violencia desplegada se tornó implacable y avanzó hacia la sociedad en su conjunto por medio de prácticas ilegales que tenían la finalidad inmediata de procurar, según las metáforas utilizadas por los propios militares, la “extirpación “del “cáncer “alojado en lo más profundo del “tejido” social.

La violencia por parte del Estado no era una novedad en la historia argentina, y esto puede ser rastreado fácilmente, pero lo inédito fue la fuerza descomunal que desplegó a partir de marzo del 76´, que, como sostiene Calveiro (2006), se constituyó en un poder desaparecedor que avanzó sobre lo material y lo simbólico, sobre los cuerpos y las ideas.

Siguiendo la autora, podemos decir que las acciones tomadas por las fuerzas armadas y la violencia generada, avasallo controlando tanto las ideas y conceptos de los integrantes de la sociedad como sus cuerpos.

La posibilidad de que la “lucha antsubversiva” tuviera un carácter abierto y legal fue evaluada pero finalmente descartada por los altos mandos militares. Ellos contaron con el asesoramiento de oficiales de inteligencia de los ejércitos de los Estados Unidos y Francia que les transmitieron sus experiencias en las guerras de Vietnam y Argelia. Además tomaron en cuenta la

experiencia cercana de la dictadura del general Augusto Pinochet, instalada en Chile desde septiembre de 1973.

Los jefes militares acordaron que además de los cambios en la normativa legal era necesario desarrollar una estrategia clandestina de represión y que los opositores no sólo debían ser “neutralizados” sino también “exterminados físicamente”.

El sistema represivo era llevado adelante por “grupos de tareas” constituidos generalmente por oficiales y suboficiales, policías y también civiles. Luego de la selección del sospechoso, el modus operandi consistía de un operativo para conseguir su detención, generalmente de noche, sobre el domicilio, lugar de trabajo o en la misma calle. Así, en el mejor lugar y momento se producía el secuestro, y el inmediato traslado de la víctima hacia algún centro clandestino de detención. Una vez allí, se confeccionaba una ficha o expediente donde se consignaba y evaluaba la información obtenida del preso. A continuación comenzaban los interrogatorios, que implicaban un largo período de torturas físicas y psicológicas a las que se sumaban como parte constantes vejaciones y violaciones. El paso posterior era la desaparición del cuerpo, decisión que correspondía a los más altos rangos entre los oficiales que se encontraban al frente de la represión.

Los modos fueron múltiples y variados: desde el entierro en fosas comunes hasta los tristemente célebres “vuelos de la muerte”. Estos últimos eran una de las prácticas macabras de desaparición utilizada por la Marina, que consistía en el traslado en aviones de prisioneros previamente sedados con “pentonaval” (como denominaban al barbitúrico Pentothal) para ser arrojados al mar.

De esta manera podemos ver cómo se tomaban atribución y atentaban en un primer momento contra la persona en su integridad tanto psíquica como física (a través de la privación ilegítima de la libertad, y de las torturas o violencias ejercidas contra su cuerpo), culminando con el desecho o

desaparición del cuerpo quien carga consigo huellas de actividades realizadas en él.

La metodología que le permitió a la dictadura a realizar este genocidio fue planeada y aplicada del mismo modo en todo el país, un esquema que respondía a una cadena de mando vertical cuyo vértice era la junta de Comandantes, por su carácter ilegal y clandestino, los grupos operativos que realizaron la represión actuaron con una relativa autonomía.

La represión tuvo un carácter sistemático metódico, para el conjunto de la sociedad civil las acciones represivas aparecían como hechos arbitrarios e incomprensibles y, por eso, reforzaban el temor y el miedo. Como no había reglas que permitieran discriminar entre las conductas “permitidas” y las “desviadas”, la mayoría de los ciudadanos pasaron a percibirse como potenciales víctimas.

Entre las víctimas se contaron los sindicalistas, políticos, sacerdotes monjas, empresarios, profesionales, periodistas, novelistas, estudiantes, niños, parientes o amigos de las víctimas, un obispo y hasta un embajador nombrado por el propio gobierno de facto.

El gobierno militar implementó su acción en dos frentes: Por un lado, el militar, tendiente a barrer con los actores que dentro de la población, potencialmente o de hecho, se comportaban, en sus palabras, “subversivamente”. Por otro lado, el económico, que implicaba terminar con el modelo de sustitución de importaciones y así desterrar definitivamente el sistema obrero industrial consolidado bajo el peronismo. El cambio fundamental consistió en la erradicación y modificación absoluta de los sustentos estructurales e institucionales de los sectores populares, de tal modo que la experiencia de activación social, pasada y presente, no vuelva a repetirse. Por lo tanto, junto al aniquilamiento, desaparición y tortura de personas, se reubicó a la clase trabajadora, política e institucionalmente en una posición subordinada (Canitrot, 1980).

Siguiendo con la exposición sobre la situación que se atravesaba en el país, podemos encarar el contexto cultural y educativo, donde se observaba una censura y promoción de la autocensura, quema de libros y violencia contra profesionales de relevancia social (periodistas, párrocos populares, psicólogos, abogados, educadores, escritores, actores).

De esta manera, quienes integraban el gobierno, buscaban un control sobre aquellos conocimientos y transmisiones que pudieran "atentar" contra su forma de pensamiento, limitando sobre libros y despliegue social de los mismos.

El sistema educativo fue reformando sus matices las cuales iban en congruencia con el régimen y el formato que proponía. Entre esos mecanismos estuvieron la lista de antecedentes en los ingresos a las facultades, represión en los establecimientos, modificación del sistema pedagógico etc.

Los libros eran "transparentes", frívolos, en ellos no existían la mezquindad ni el crimen. Así mismo, la música también estaba reprimida los actos de protesta y los cantos populares estaban titulados en su totalidad como "subversivos".

A los universitarios, demasiados grandes para reformarse se los reprimía y exterminaba.

A partir de las medidas tomadas por el gobierno, y de los instrumentos de control, podemos ver como la educación se veía limitada a trascender, conocer y aprender sino que estaba sujeta de acuerdo a la necesidad y objetivos del gobierno militar. Los instrumentos de control no sólo se daban en situaciones dentro de las escuelas o universidades sino que también podían observarse en prácticas del ámbito recreativo ya que las mismas eran escasas y sólo eran aceptadas aquellas que no promovían ningún tipo de conocimiento, concepto o idea, por lo que podríamos entender que había una limitación también en los espacios a conocer o transitar de los sujetos de la sociedad.

Por otro lado, estas situaciones se veían sobre todo reflejas en los medios de comunicación que también recibían de censura:

Comunicado Nº 19, 24 de marzo de 1976.

"Se comunica a la población que la junta de comandantes generales que se ha resultado que sea reprimida con la pena de reclusión por tiempo indeterminado el que por cualquier medio difundiere o atribuida ha asociaciones ilícitas o personales o grupos notoriamente dedicados a actividades subversivas o al terrorismo. Será reprimido con reclusión de hasta diez años, el que por cualquier medio difundiere, divulgaré o propagare noticias, comunicados o imagines, con el propósito de perturbar, perjudicar o desprestigiar las actividades de las fuerzas armadas de seguridad policial."²

El discurso oficial, la manipulación informativa y aún la legislación de la dictadura permitieron dejan marcas (que aún hoy reconocemos) en la sociedad Argentina.

Las redacciones de las publicaciones opositoras fueron allanadas y clausuradas y el Ente de Calificaciones cinematográficas tuvo una participación activa prohibiendo o cortando escenas "inconvenientes" de los filmes y cuidado la moral y el buen gusto del público argentino. Los programas políticos, los noticieros y el cine eran espacios ocupados por "colaboradores" o personas consideradas inocuas para el régimen.

Así es como se puede ver que el gobierno de facto logra atentar contra las leyes de radiodifusión controlando los medios de comunicación para que no impartan comunicados que ellos no creían adecuados, o lograr a través de éstos la aceptación de la sociedad y la credibilidad del gobierno militar en pos de buscar un apoyo a su ideología:

² Ley de Radiodifusión Nº 22.285 de 1980.

“Quien conoce el pensamiento de estos hombres de armas (en referencia a los miembros de la Junta) sabe que no vienen a perseguir a nadie [...] Las Fuerzas Armadas saben perfectamente que lo suyo es una misión de reordenamiento y reparación de la República”.³

Se da entonces un instrumento poderoso de control y trasmisión de ideología utilizando la televisión, diarios y otros medios, para quedar fuera de alguna posible “ culpa” sobre su forma de actuar, argumentando sus iniciativas haciéndolas pasar por formas de “reordenamiento” sociales, económicas y políticas de bienestar social, un claro ejemplo lo podemos encontrar en el Mundial de 1978 organizado en nuestro país utilizando como instrumento para ocultar lo que pasaba en la sociedad y aquí es donde haremos un apartado para desarrollar brevemente lo que pasaba en 1978 en la Argentina con los medios de comunicación y el espectáculo deportivo.

Un hecho que no puede pasar desapercibido, es el del Mundial de Fútbol realizado en Argentina en 1978. La dictadura comandada por Videla encontró en el Mundial, el mejor telón para cubrir la obra macabra de la desaparición y la muerte.

Detrás de los gritos interminables de los goles de Kempes, estaban los gritos desesperados de los hombres y mujeres que desaparecían de sus casas, y eran torturados por las Fuerzas Armadas que gobernaban a la Argentina.

El fútbol, el entretenimiento, la fiesta, fueron los actores de un circo montado y manipulado por los militares. Una verdadera patraña nacida de los cerebros militares y ejecutados con el fin de desviar la atención, del mundo y del propio país, hacia el deporte.

El fútbol fue primordial en la agenda de la dictadura

³ Diario *La Razón*, 27 de marzo de 1976.

militar, ocupó un lugar importante desde el preciso instante en que Videla colocó un pie en la casa Rosada y puso en marcha el genocidio. Había que eliminar a las personas que pensaban diferente, a los subversivos que proclamaban las ideas anárquicas y a los militantes políticos que marcaban la contracara del poder reinante. La pelota girando en las canchas durante el año 1978, sería una pantalla apropiada para llevar adelante la idea original⁴

El Gobierno militar sabía que el fútbol era un deporte que movía pasiones y multitudes en Argentina. Contaban con esa ventaja para crear el mensaje que se emitiría durante la Copa del Mundo. El triunfo de la organización y, posteriormente, del equipo argentino, generaría un mayor consenso sobre el proyecto que imponía el Gobierno.

En Argentina muchos lo creyeron, en el mundo supieron mirar detrás de las bambalinas. En este sentido Gutiérrez (2004) hace una relación entre capital social (o cómo ampliaremos luego en términos Bourdianos capital simbólico) y el deporte, en el cual este valor social que atraviesa todas las clases sociales, es un instrumento poderoso de trasmisión y reproducción de determinado valor sobre el deporte.

En el caso del fútbol en el marco del desarrollo del mundial, podemos ver el fuerte capital simbólico en cuanto a la pertenencia y fanatismo de la Selección Nacional y una fuerte vinculación con el apoyo a los deportistas del país por parte de todos los ciudadanos (ya que participan desde los más pequeños en edad hasta los adultos mayores en todas las partes del país), pudiendo seguir y siendo parte del mundial no sólo con la presencia en los partidos, sino a través de los medios de comunicación “ Todos jugamos, todos somos Argentina”. Por lo cual, todo lo que se transmita o incentive en el evento mundial va a reproducirse en todo el país siendo un instrumento ideal a nivel político.

⁴ INFOBAE, “Una pantalla para esconder las atrocidades de la Dictadura Militar, MAYO 2013.

El Mundial se utilizó de propaganda del proyecto, un atractivo para las miradas emocionadas por el evento y una barrera concreta para tapar las muertes generadas por la dictadura.

Los medios de comunicación tenían terminantemente prohibido criticar la forma de juego de la selección nacional de fútbol y a su director técnico, César Luis Menotti.

Sin dudas, la propaganda es uno de los instrumentos más importantes que tienen los gobiernos dictatoriales para publicitar su ideología. Y, en ese sentido, el deporte siempre fue una herramienta útil para ocultar –por un rato- maniobras políticas ilegales. Así como los Juegos Olímpicos de Berlín, en 1936, fueron utilizados por Adolf Hitler en Alemania, el Mundial de 1978 disputado y ganado por Argentina permitió silenciar por varios meses lo que ocurría en el país con la Junta Militar y sus atroces crímenes de lesa humanidad, los gritos de gol en el Monumental y los festejos ante cada triunfo que acercaba a la Selección a la final del Mundial parecían tapar aquellos gritos desgarradores de quienes sufrían lo más cruel de la palabra las torturas de la dictadura militar más sangrienta que vivió Argentina ⁵

Los medios de comunicación tenían terminantemente prohibido criticar la forma de juego de la selección nacional de fútbol y a su director técnico, César Luis Menotti.

Los mismos que se sintieron más argentinos con el triunfo de nuestro equipo en el mundial están dispuestos a aplaudir los resultados positivos del Proceso. Sus expectativas son bastante concretas: paz, bienestar para

⁵Sabrina Fajja, Clarín 2013.

todos, orden, libertad, seguridad, trabajo, salarios dignos y estabilidad.⁶

De esta manera es cómo un espectáculo deportivo atractivo a través de sus medios de comunicación aprovechando las pasiones sobre el deporte y sus seguidores es como se logra tapar aquella situación nefasta del país y la legitimación que termina teniendo dicha práctica ya que se termina reflejando como instrumento político del poder hegemónico.

Siguiendo con una descripción de las sensaciones en los ciudadanos, podemos decir con estas acciones a través de los medios audiovisuales se fueron provocando el individualismo el cual fue su ingrediente fundamental. La censura y la autocensura (se emitían avisos televisivos con la frase "El silencio es salud" como consigna) se combinaron con la nueva doctrina liberal impuesta desde el Estado.

"El silencio es salud", siniestra ironía escrita en carteles, para anunciar en un lugar donde se cometían aberraciones, en busca de quebrar el silencio heroico de las víctimas.

[...] Hubo un proyecto sistemático de meternos el terror en cada célula, en cada hueso, para que no nos acordemos de lo fundamental que significa querer ser, con autodeterminación, defensores de un proyecto nacional y popular. Querían quebrarnos esa capacidad de construir lo nuestro, ese derecho que tenemos a ser poder en nuestro propio país. Había que quebrar esa capacidad, había que imponer un modelo económico, social y cultural del sálvese quien pueda. Para sobrevivir había que mentir, había que desconocer la identidad, el de al lado era un peligro, era alguien que

⁶ Radiolandia 2000, marzo de 1979.

comprometía, había que pensar nada más que en uno, como si esa fuera la opción.⁷

Todas estas sensaciones fueron formando diferentes formas de actuar de los ciudadanos dentro del contexto donde se desarrollaban, auto limitándose en el pensamiento y en las actividades a realizar (el desenvolvimiento individual y social).

La sociedad ya no sólo extrañaba el hecho de poder votar, sino también el de poder decir lo que pensaban, tener ideales políticos diferentes a los impuestos.

La metodología y los efectos disciplinadores de la política económica y social lograron disgregar y destruir a las organizaciones populares y debilitaron profundamente los lazos de solidaridad y las formas de cooperación entre individuos o grupos.

De la manera en que se presentaban los hechos, parte de la sociedad decidió exiliarse, ya sea por razones políticas o laborales, en el exterior o, en otros casos, en las provincias, por lo que se vio reflejado el miedo de la sociedad de continuar siendo parte del contexto.

⁷ Víctor de Gennaro, Diario Página/12, 1996.

1.7.2. Capítulo 2: La Educación en Argentina 1976-1978

Uno de los apartados más interesantes y significantes para la investigación se diferencian de los anteriores ya que si bien la constitución de la Educación Argentina y la del contexto de la Dictadura Militar se forma a partir del contexto de aspectos de tipo social político y económico, los siguientes detalles de éstos aspectos van a estar íntimamente ligados a la influencia que tuvieron en el área educativa. En este apartado trataremos de describir la parte educativa del país durante el proceso de reorganización Nacional, ya que la misma nos reflejará la situación de las instituciones educativas, sobre quienes participaban del proceso de educación y de los conocimientos impartidos durante el mismo.

Podemos decir que la preocupación en éste ámbito fue importante para el gobierno, ya que en dichas instituciones de diferentes niveles educativos aparecían los Ciudadanos “subversivos” los cuales atentaban contra el gobierno de facto y en donde el gobierno utilizaría dichas instituciones para llevar a cabo sus diversos planes.

Podemos decir que entonces la escuela aparece como institución del Estado, cumple un papel fundamental en la transmisión de la ideología hegemónica, de acuerdo con Fiori (2006), mantiene al Estado como un conjunto de organismos que disciplina, unifica y concentra la dominación de clase, transmitiendo su concepción del mundo y creando las condiciones para la reproducción de la clase social hegemónica.

Y en donde las diversas materias y contenidos de la misma inclusive la Educación física fue desarrollándose con aspectos que tienen que ver en cuanto a la ideología de represión y privación de la libertad, los cuales conformarían el modelo hegemónico de aquel contexto en pos del gobierno de facto. Este modelo con rasgos moralistas, higiénicos, deportivistas, autoritario, disciplinador y represivo.

El autodenominado Proceso de Reorganización Nacional desarrollará sus políticas educativas, basadas en dos estrategias centrales: una represiva y otra discriminadora. La primera se asienta en una serie de inferencias que hacen de todo hecho social un hecho político, siendo todo hecho político un hecho subversivo que, por lo tanto, debe ser reprimido. Conllevando esto que “todo hecho educativo, en tanto hecho social, podía dar lugar a un acto de represión” (Pineau, 2006, p. 44).

La estrategia represiva tuvo como objeto al sistema tomando los elementos democratizadores que pudiesen contribuir al cuestionamiento del “orden tradicional” de cepa católica y oscurantista. Pineau (2006), muestra la forma en que se dio esta estrategia describiendo diversas medidas concretas adoptadas por el PRN; entre las que cabe que en 1978, al mando del coronel Agustín C. Valladares se llevó a cabo la “Operación Claridad”, como se denominó al espionaje e investigación de funcionarios y personalidades vinculadas con la cultura y la educación, quien mantenía reuniones con directivos de los establecimientos educativos a fin de lograr que se cumplieran sus órdenes (O'Donnell, 1984).

Por otro lado, el Ministerio de Educación publicó un documento denominado “Subversión en el ámbito educativo, conozcamos a nuestro enemigo”, que tenía por objetivo “erradicar la subversión del ámbito educativo y promover la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad de ser argentino”. Por resolución N° 538 del 27 de octubre de 1977, el folleto debía ser distribuido en todos los establecimientos educativos del país, entre personal docente, administrativos y alumnos, en caso de considerárselo adecuado.

Evidenciándose en ellos la capilaridad del control, el tratamiento microscópico con que el régimen buscaba “curar” al “enfermo cuerpo social”; afirmaciones éstas que el autor apoya en los escritos de O'Donnell (1984).

La estrategia discriminadora buscaba la modernidad de

la Educación utilizando las evoluciones científicas y tecnológicas, logrando una propuesta educativa de tipo tecnocrática (Pineau, 2006).

De esta manera, podemos dilucidar como se lograba llevar un control riguroso con la visita de un “Inspector” enviado por el ministro de las fuerzas armadas en las Instituciones Educativas con los docentes y directivos.

La dictadura militar cerró carreras universitarias, modificó planes de estudio, prohibió libros (desde El Principito de Saint-Exupéry, hasta los cuentos de Bornemann) y artistas populares como Mercedes Sosa y Atahualpa Yupanqui (quienes debieron exiliarse del país a causa de la triple A), también persiguiendo toda forma de organización docente y estudiantil. La escuela como formadora de las futuras generaciones era un espacio central para el disciplinamiento social. Para ello, y en palabras del mismo Jorge Rafael Videla “Por eso es nuestra intención, en nuestra acción de gobierno, afirmar los valores tradicionales que hacen a la esencia del ser nacional y ofrecer estos valores como contrapartida a toda ideología extraña que pretenda suplantar estos valores, y aún más, conculcarlos”.⁸

En este discurso de Videla, podemos ver como de forma explícita nombra a una “ideología extraña” sobre la cual la educación debería actuar en el momento de observarla, para corregir la misma “depositando” los valores legitimados por dicho gobierno.

Las instrucciones para el ámbito educativo, la campaña de presión sobre los docentes, la información a los padres para reconocer subversivos en la escuela, fueron herramientas que permitieron un mayor control de la educación, su desideologización y su adaptación a los proyectos a largo plazo del Estado genocida.

La escuela siguió siendo concebida como un escenario

⁸ <http://www.comisionporlamemoria.org/>

privilegiado de creación de los futuros ciudadanos, por lo que su formación tanto en contenidos como en valores debía ser constantemente monitoreada, controlada y reprimida.

El autoritarismo dentro de la enseñanza primaria, no sólo se manifestó a través de la prohibición de la literatura infantil, consistió en una férrea disciplina caracterizada por los controles curriculares, la quema de material bibliográfico importantísimo y la censura, persecución y desaparición de aquellos docentes y/o estudiantes que no consideraron a estos textos como subversivos (González y Maciel, 2010).

Hay que tener en cuenta, que también existió una fuerte oposición a los ámbitos colectivos, asambleas y elección de delegados, dentro del marco del proyecto denominado "Operativo de Claridad".

Centrándonos en este punto, de acuerdo al contexto vivido en Argentina durante 1976-1978 podemos decir que el gobierno militar con su ideología represiva contra pensamientos opuestos, limitación del conocimiento, y la privación ilegítima de la libertad nos fueron expresando la forma de educación que en su momento se impartía. Sumándole el último punto donde vemos que los contenidos en las Instituciones educativas eran monitoreadas y controladas para que las mismas dictaran conocimientos y valores en pos del gobierno.

Si nos tendríamos que preguntar como serían estos contenidos y de qué forma se daría el proceso educativo, podemos redimirnos a la situación del país y a los objetivos de los militares. Podemos pensar que aquellos contenidos van a estar relacionados con los pensamientos y actividades que realizaban en la sociedad: se dejaría de lado el conocimiento por interés libre de los alumnos, metodologías a favor de la autonomía de los mismos, análisis críticos sociales y políticos, actividades culturales que impliquen el desarrollo integral de la persona (cognitiva, psíquica, física y social), en contra de la libertad del movimiento en diferentes ámbitos para diversas prácticas (culturales, deportivas, sociales, recreativas, etc.), la falta de respeto y avasallamiento agresivo hacia las

personas y sus cuerpos, maltratando la corporeidad de los ciudadanos, etc.

Remitiéndonos entonces a la Escuela podemos describir su disciplinamiento de la siguiente forma:

- Constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar:
Aparición de la idea de un método para enseñar. Cómo enseñar se vuelve una disciplina.
Luego se reduce al campo escolar, y esto a su vez a lo curricular. Se impone racionalidad técnica.
- Formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas:
Los saberes pedagógicos se encarnan en los docentes. Tienen el monopolio de este saber: disciplina, control, calificación, test psicométricos.
A su vez estos sujetos deben ser moldeados en instituciones especiales del sistema educativo.
- El docente como ejemplo de conducta:
Además de portar las tecnologías específicas, el docente debe ser un ejemplo físico y biológico, moral, social, a seguir por sus alumnos, como en el poder pastoral. Docente como sacerdote laico. Modelo de copia de conducta.
Condiciones de trabajo deficientes y retribución "superior". Feminización de la docencia (Pineau, Dussel y Caruso, 2001).
- El docente y la evaluación:

Según Berstein (1998), la evaluación tiene la propiedad de condensar la totalidad del dispositivo por el sólo hecho de su aplicación: "El objetivo del dispositivo pedagógico consiste en proporcionar una regla simbólica general para la conciencia", un suceso en un tiempo-espacio crítico dentro del proceso en el cual, el sujeto real, entra en confrontación con el sujeto pretendido por el sistema, bajo la amenaza de exclusión.

En una formación social determinada, el Trabajo

Pedagógico por el que se realiza la acción Pedagógica dominante, tiene siempre la función de mantener el orden, o sea, de reproducir la estructura de las relaciones de fuerza entre los grupos o clases, en tanto que tiende, ya sea por la inculcación o por la exclusión, a imponer a los miembros de los grupos o clases dominadas el reconocimiento de la legitimidad de la cultura dominante y a hacerles interiorizar, en medida variable, disciplinas y censuras que cuando adquieren la forma de autodisciplina y autocensura sirven mejor que nunca a los intereses materiales o simbólicos, de los grupos o clases dominantes (Bourdieu y Passeron, 2001).

Para concluir con este apartado, podemos decir que la represión y desaparición en los educandos tuvo lugar en adolescentes y jóvenes quienes fueron las principales víctimas de terrorismo de Estado, para la implementación de un régimen basado en el terror. Para ello se desarrolló un plan sistemático de detención desaparición de personas, alrededor de 600 docentes fueron desaparecidos en todos el país.⁹

La Noche de los Lápices fue parte del plan sistemático de detención-desaparición de personas durante el terrorismo de Estado que tuvo como destinatario a los estudiantes secundarios. Comenzando el 16 de septiembre de 1976 en la ciudad de La Plata. Fueron desaparecidos Claudio de Acha estudiante del Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata, Claudia Falcone y Francisco López Montaner del Colegio de Bellas Artes-, Horacio Ungaro (17 años) y Daniel Racero (18 años) de la Escuela Normal N° 3 y María Clara Ciocchini ex alumna de la Escuela Normal Superior de Bahía Blanca. El responsable de sus secuestros fue el general Ramón Camps, jefe militar de la policía bonaerense a cargo del conocido “Circuito Camps” (Concentración de las fuerzas de seguridad como la Comisaría 5ta de La Plata, el Destacamento de

⁹ <http://www.educaciontuc.gov.ar/index.php/component/content/article/655.html>

Arana, la Brigada de Investigaciones de La Plata, la Subcomisaría de Don Bosco, COT I Martínez y la Brigada de San Justo.). Sin embargo, no fueron estos los únicos adolescentes desaparecidos en La Plata en septiembre. También fueron desaparecidos Gustavo Calotti, del Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata el 8 de septiembre; Víctor Treviño de la Escuela Media N° 2 el 10 de ese mismo mes; el 17 de septiembre fueron secuestradas Emilce Moler y Patricia Miranda, estudiantes del Bellas Artes y Pablo Díaz de la Escuela Media N° 2 el 21 de septiembre. Se estima que alrededor de 340 adolescentes y jóvenes fueron desaparecidos en todo el país. Los únicos sobrevivientes fueron Calotti, Moler y Diaz. Aproximadamente el 10% de los desaparecidos tenían entre 16 y 20 años.¹⁰

¹⁰ <http://www.educaciontuc.gov.ar/index.php/component/content/article/655.html>

1.7.2.1. Educación Física.

En cuanto a las funciones específicas de la Educación Física durante el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional, se trae un apartado de una investigación (Fiori, 2006). Los objetivos otorgados a la educación física infantil durante el período entre 1955 y 1976 trataron de orientarse a la integración de los factores psicológicos, el desarrollo de la salud y la educación del movimiento, con el propósito de alcanzar cierto nivel de desarrollo físico-motriz, que se constituía en torno a tres finalidades específicas: “encauzar el placer por el rendimiento y el afán de superación, el ajuste fisiológico y psicomotor; y el perfeccionamiento de la técnica para el aumento del rendimiento” (DNEFDyR, 1966: s/n).¹¹ Los avances dentro del ámbito del entrenamiento deportivo y el alto rendimiento fueron incorporados en la enseñanza curricular, aportando al modelo hegemónico autoritario, moralizante y disciplinador, matices tecnocráticos ligados al rendimiento y a la competencia, conceptos que aparecerán de ahora en más muy fuertemente ligados a la práctica de la educación física escolar.

En este sentido, y ligado a las concepciones que venimos expresando, podemos decir que tanto la escuela de forma implícita en los docentes sobre la moral, el respeto y la disciplina, también aparecerá en la Educación física aspectos de la misma índole ligados a rendimientos deportivos con aires de competencias, esfuerzos físicos, cuidados de la salud, perfeccionamiento de la técnica y acondicionamiento de las habilidades motoras.

Los métodos y las enseñanzas didácticas van a estar relacionadas en torno de métodos conductitas, observación, seguimiento, control y evaluación de las habilidades y el desarrollo motriz de los alumnos. Lograr inculcar la necesidad de rendimiento óptimo y eficaz, como la importancia de la disciplina,

¹¹ La posición oficial tomada por la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR, 1964: 2)

autodisciplina, seguridad, respeto, obediencia, etc.

Algunos de los significados que se le otorgaron al cuerpo mediante los criterios de evaluación, la introducción de una expresión ideológica cuyo origen se encuentra en muchos aparatos doctrinarios, también en el nazi-fascismo. No existe ningún criterio excepto bajo prácticas represivas o bajo valoraciones mercantiles que se le dan a los cuerpos.

Así, el movimiento del cuerpo, su uso e imagen, como mercancía de leyes económicas van a tener determinado valor simbólico.

La violencia simbólica que apuntó a funcionar sobre el plano de la conciencia, apuntó a convencer que los "no estéticos" no podían estar en ese espacio, reservado solamente para los cuerpos que les hubieran provocado agrado a los evaluadores.

Podemos traer un caso que tiene que ver con las expectativas que giraban en torno al cuerpo durante el mundial 1978:

La tradición lo que hacía era ubicar a las mujeres en un lugar absolutamente complementario, y también a los varones que se oponían al modelo, a los varones subversivos en términos de la estética del cuerpo. Los que no eran prolijos, no tenían un sentido de la fuerza y no representaban la masculinidad hegemónica, tradicional, eran tenidos como varones impostores. Entre las mujeres pasaba lo mismo (Scharagrodsky, 2010).

Por otro lado, centrándonos en la formación del Profesor de Educación Física podemos decir que las actividades y contenidos durante su desarrollo eran puramente físicos como el examen de ingreso como futuro docente, pero también había una orientación a un docente pasivo y poco crítico, para poder incorporar ciertas ideologías y valores en torno a los intereses del poder hegemónico.

A raíz de toda esta información sobre el contexto

social, cultural, económico, político y educativo es que encontramos información en cuanto a la dificultad de los Profesores de Educación Física en poder tener un análisis crítico de la época de la dictadura en cuanto a una retrospección de los contenidos que utilizaban, las metodologías y concepciones:

Muchos de los formadores de docentes no pueden indicar las teorías que enseñan, tienen dificultades para citar bibliografía, repiten los programas de las materias que sus estudiantes van a tener que enseñar en un nivel inferior del sistema educativo, autocensuraron su bibliografía durante los años del proceso militar y no la renovaron con posterioridad, y tienen fantasías de fuga de sus tareas, sin posibilidades de concretarla en la realidad (Braslavsky y Birgin, 1992; Hillert, 1989). Como resultado de esa situación, quienes se forman para docentes en lugar de adquirir mayor distancia crítica respecto de la enseñanza, perderían parte de la capacidad de detección y análisis de muchos de los problemas de la misma a medida que avanzan hacia su habilitación (Braslavsky y Filmus, 1988).

1.7.2.2. Profesor de Educación Física.

En este apartado, intentaré definir el concepto de Profesor, ligando el mismo al rol del Profesor de Educación Física.

Para comenzar a describir el concepto de profesor y su función en el área educativa, podemos decir que fue mutando, y desarrollándose desde la era primitiva hasta la actualidad.

En las épocas primitivas la educación se realiza de manera espontánea y mimética, así de esta forma, niños y jóvenes aprenden de los mayores las primeras manifestaciones de una cultura reglamentaria, cuyo contenido se reduce a técnicas simples, tendientes a satisfacer necesidades básicas de alimentación, vestido defensa y a ciertas prácticas de iniciación social (Rodríguez, 1994).

Siguiendo a Rodríguez, podemos afirmar que los contenidos y necesidades en la transmisión de la enseñanza de un profesor, cambia según la época y su contexto.

La función del profesor comienza cuando se toma el rol de transmitir experiencias y conocimientos a las generaciones más jóvenes como una forma de enseñanza (cuyo contenido en un principio va a ser de supervivencia, y luego cambiara a la aceptación de reglas, la convivencia en sociedad, la historia, y la aparición de ciencias a conocer).

Así como los conocimientos a transmitir en el proceso de enseñanza fueron mutando, el rol del docente junto a corrientes de enseñanza, también fueron cambiando.

En lo que se conoce como educación tradicional, podemos decir que centraba su importancia en la enseñanza, el Profesor era el personaje central, él hablaba y el alumno escuchaba, el profesional de la

educación tomaba a sus alumnos como un saco vacío, al cual había que llenar de información. En la actualidad, se da más importancia al aprendizaje, y lo más relevante del proceso antes señalado, es la preparación del maestro que debe servir de guía para que el alumno construya su propio aprendizaje con la ayuda del profesor y en un facilitador de circunstancias que favorezcan a sus alumnos en la apropiación de los conocimientos (Fernández Navarro, 2009).

Ahora bien, adentrándonos a la concepción de profesor que más nos interesa, citamos a Freire (1970), pedagogo que expresa su idea en donde nos cuenta que el maestro o maestra es un ser comprometido con la transformación de la sociedad injusta y quien con una metodología de preguntas y diálogo, la convierten en una colectividad menos arbitraria.

Freire habla de una Pedagogía Liberadora, la cual es ejercida por los educadores: el maestro según la pedagogía liberadora de Freire se alza con un papel de sujeto dialogante que no impone su contenido sino que busca junto con sus estudiantes temas de interés que los lleven a un aprendizaje mutuo por el camino de una educación crítica frente al mundo que viven y las situaciones que se les presentan, convirtiéndolos en seres humanos pensantes y reflexivos, así dice Freire (1990):

El rol del educador consiste en proponer problemas en torno a situaciones existenciales codificadas para ayudar a los educandos a alcanzar una visión cada vez más crítica de su realidad. La responsabilidad del educador, tal como la percibe ésta filosofía, es por lo tanto mayor en todos los sentidos que la de aquel colega suyo cuyo deber consiste en transmitir información para que los educandos la memoricen (Freire, 1990, p.75).

De esta manera, el rol que concibe Freire tiene que ver con la del educador que a través de crear situaciones problemas, ayudar a los educandos a crear conocimientos en la situación de aprendizaje y que éstos

significados le sirvan de para encarar de forma activa, crítica y reflexiva su contexto y poder actuar con el mismo.

De esta manera y adentrándonos en el proceso de Educación y el rol que cumple el docente, utilizando los pensamientos de Freire podemos decir que el docente actuaría como mediador, o guía de conocimientos para el alumno, el cual toma un papel activo, crítico y reflexivo el cual interactúa con el medio social y tiene acción sobre éste.

Si hablamos del aprendizaje social, el cual nos adentra en un aprendizaje ligado al contexto (simbologías e intenciones) que tiene el mismo, y sobre el cual los agentes se relacionan y actúan con determinadas intenciones y formas las cuales van a tener íntima relación con las formas de aprendizaje, y pensamientos de la cultura.

Para adentrarnos en el docente de Educación Física es necesario entender de qué se encarga dicho concepto:

Es una disciplina que formando parte de las ciencias de la educación se aboca al estudio del acto motor (movimiento como manifestación corporal del sujeto, en determinado contexto socio-cultural y movimiento histórico), cuya especificidad en la enseñanza, acompañamiento y desarrollo de la capacidad de movimiento del sujeto. Teniendo como finalidad el mejor conocimiento de sí mismo con el propósito de favorecer la libertad y autonomía (Liotini, 2004).

El autor toma a la Educación Física como una disciplina que se encuentra enmarcada en el área de la Educativa. Habla del conocimiento del sujeto con respecto al movimiento y al conocimiento integral del cuerpo, y donde se encuentra enmarcada por una historicidad y que la misma va a tener su significado, intención y saber en el contexto socio-cultural que se encuentre.

Tomando entonces a los autores que se abarcaron

anteriormente en el capítulo, podemos decir que el Profesor de Educación Física sería un guía y/o mediador que interactúa con un alumno en un contexto el cual puede ser una institución educativa o no, que a su vez interactúa y aprende con los sujetos que están a su alrededor, y que aquellos conocimientos que adquiere le son significativos según sus intereses y conocimientos previos. Aquellos saberes que el docente intentará transmitir tienen que ver con "símbolos" (contenidos) sociales que el contexto y la cultura le exigen, en el caso de la Educación Física aquellos que estén ligados a manifestaciones motrices. El docente favorecería la libertad y autonomía del educando para que sea activo, reflexivo y participativo de su sociedad.

1.7.2 Capítulo 3. El cuerpo.

Como primera reseña tomamos al cuerpo tratando de tener un acercamiento a las distintas concepciones, por lo que tomaremos distintos autores para hablar del mismo desde una perspectiva social crítico-política.

Aparecen cinco autores centrales en este capítulo para la investigación: Marx (1975), relacionando al cuerpo como una herramienta socio-económica para la producción cumpliendo los intereses del poder hegemónico. También se utilizó el texto del sociólogo francés Bourdieu (2001), "Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo" y otros textos, donde la concepción del cuerpo es de producto social atravesado por la cultura y sus relaciones de poder, políticas y económicas. El filósofo Foucault (1992), quien se centra en el concepto del poder disciplinario el cual atraviesa los cuerpos y graba la norma en las conciencias, construyendo así un cuerpo legítimo; Nievas (2010), quien escribe un libro en torno a concepciones utilizadas por los autores nombrados anteriormente y por último Rozengardt (2008), quien analiza los cuerpos en la escuela.

Siguiendo a Marx (1975), empezaremos hablando de un cuerpo que a lo largo de la historia (y centrándose en el Capitalismo) fue desarrollándose una domesticación del cuerpo -efecto de la técnica- y de la moral social del hombre y que la misma condición histórica deben añadirse las articulaciones de intereses que cada orden político le concede al papel del cuerpo de las personas, puesto que esta reciente categorización, con su valor ideológico, acaba por condicionar el trabajo en las fábricas y la vida misma del obrero. El autor relaciona así al sujeto con la fuerza de trabajo que debía desarrollar para un sistema, para generar ganancia a través de él, realizando una limitación de un objetivo exclusivo sobre su desempeño motriz y la debilitación de sus posibilidades para conocer e integrar otras dimensiones de su motricidad (Marx, 1975,p.27).

De esta manera siguiendo con las ideas del autor, podemos ver cómo relaciona directamente el desarrollo motriz y la utilización del cuerpo, con el orden político-económico y los intereses del mismo. Así, el desarrollo del cuerpo enfocándose en los medios de producción, privilegiando diferentes propiedades del cuerpo (como rapidez y eficacia), conceptualizando una forma de utilización del mismo.

Para el autor, en la lógica capitalista, el grupo social legitima un modelo económico, de producción, por lo tanto lo hace también con el desarrollo de los movimientos del cuerpo (más adelante lo llamaremos prácticas corporales). De esta forma se va articulando una legitimación que abarca un modo de producción social y todo lo que ello concierne, formas de pensar y actuar que forman al individuo con su grupo y clase social.

Siguiendo con el tema de la legitimación en los modos de actuar o en la utilización del cuerpo como herramienta de trabajo, podemos decir que legitimando este modelo en la sociedad (el cual tiene un objetivo específico, una forma de actuar, de moverse de percibirse individual y socialmente) podemos reproducir el mismo en el seno de otras instituciones (concebidas como organizaciones sociales) ya sean educativas, militares, científicas, etc.

Así, es como vemos que dentro de esa legitimación, se acepta, se naturaliza y reproduce socialmente a los modos de utilización del cuerpo y todo lo que a él le concierne (tipos de movimientos, aplicación de técnicas, usos, prácticas corporales, tiempo de movimiento, cuidado del mismo, imagen, etc.).

Bourdieu (1986), utiliza un término que abarcaría la definición de esta forma de legitimación/ aceptación/ normalización, el cual lo llama habitus en los agentes que participan en dicha reproducción en cuanto al cuerpo.

“[...] el sistema de disposiciones duraderas y transferibles (que funcionan) como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos [...]” (Bourdieu, 1986, p.178).

Siguiendo a Bourdieu (1972), podemos decir que el habitus aparece en el cuerpo como una disposición duradera en las concepciones y prácticas del mismo sin ser consciente en las personas que hacen utilización de él. Al respecto en sus textos, también habla del concepto de “campo” como lo social hecho cosa, (lo objetivo) un lugar donde se permanece socialmente y el “habitus” como lo social inscripto en el cuerpo (lo subjetivo) un conjunto de disposiciones duraderas que determinan nuestra forma de actuar, sentir o pensar, apareciendo así una dinámica entre las posiciones objetivas que ocupan dichos individuos en un grupo social y sus singularidades y subjetividades que constituyen (el habitus) las mismas apareciendo no sólo como formas indispensables las cuales deben desarrollarse, sino que llegan a verse naturales.

De ahí que el habitus tenga un carácter esencial en el mundo práctico y sirva como experiencias aprendidas y pre adaptadas socialmente. El habitus es una recopilación de relaciones incorporadas a los agentes, dice el autor, el cual a su vez, conforma un sistema de relaciones con el campo. Por otra parte, el campo que está compuesto por una estructura de relaciones, es una construcción histórica y social. Las posiciones ocupadas por los diferentes agentes en los campos poseen una dimensión histórica, es decir, son el producto de luchas históricas, que a su vez, se encuentran inscriptas en los cuerpos y son parte constitutiva del habitus de los agentes (Galak, 2009).

De esta forma, tomando el concepto de Bourdieu (1986) y la relación de Galak (2009) entre el campo y habitus junto al cuerpo, se instaura un habitus que nos dirige a la forma en la que el sujeto tiene una correspondencia determinada con su propio cuerpo, el cual tiene una concepción (implícita), un

interés, una forma de desarrollarse y en donde hay una profunda relación con el campo donde se desarrolla (que tiene determinadas características de acuerdo al contexto: la cultura, intereses y necesidades educativas, orden político, demandas sociales, etc.), y quienes interactúan con él (los agentes o sujetos) . A su vez, la relación con el cuerpo que implica el habitus demanda una construcción de aprendizaje definido a lo largo de los años (una historicidad) y de acuerdo a como se dé dicha configuración de concepciones e ideas sobre el mismo será como concebiremos el cuerpo: como mero sustento, como instrumento servible para trabajar, como disfrute, como símbolo para el cuidado de la salud, como una bella imagen, etc.

Así, el habitus en determinado campo se configura con determinada concepción, pero el mismo no es estático sino que tiene un movimiento:

“Los habitus cambian sin cesar en función de las experiencias nuevas. Las disposiciones están sometidas a una especie de revisión permanente, pero que nunca es radical, porque se lleva a cabo a partir de las premisas instituidas en el estado anterior” (Bourdieu, 1999, p. 211).

Entonces, podemos decir que si las mismas configuraciones en cuanto al habitus del cuerpo cambian, y las mismas se apoyan en concepciones anteriores, es que podemos entender que las concepciones dadas (en relación al cuerpo) en un determinado contexto de un mismo campo con determinados agentes son base o son parte de concepciones de anteriores y posteriores contextos del mismo tema (el cuerpo).

De esta manera nos vamos refiriendo al cuerpo como una construcción social histórica:

“Hablar de habitus es efectivamente entender la historicidad de los agentes, que lo individual, lo subjetivo, lo personal, es social” (Gutiérrez, 1997, p.67).

Estando el cuerpo configurado por características de la

cultura, habitus, relaciones sociales, relaciones de poder y dominación, es que a través del cuerpo aparecen dichas características, “luchas sociales e intereses políticos” y que las relaciones de dominación no solo son entendidas en un sentido material y concreto, sino también en un sentido simbólico, en tanto un grupo social es capaz de crear sentido, articular y sostener el consenso de esa dominación y así legitimar conceptos en torno al cuerpo.

Por otra parte, podemos ver que no sólo se refleja en el cuerpo éstas características sino la percepción social que los sujetos tienen de él, es decir a los aspectos puramente físicos, se suman otros de tipo estético, como el peinado, la ropa, los códigos gestuales, las posturas, las mímicas, etc., que el sujeto incorpora para sí como un cuerpo aprehendido.

Las propiedades corporales, en tanto productos sociales son aprehendidas a través de categorías de percepción y sistemas sociales de clasificación que no son independientes de la distribución de las propiedades entre las clases sociales: las taxonomías al uso tienden a poner jerarquizándolas, propiedades más frecuentes entre los que dominan (es decir las más raras) y las más frecuentes entre los dominados. (Bourdieu, 1986, p.87).

Entonces se refleja en el cuerpo aquellas luchas sociales, relaciones de poder, cultura, dominación, y educación (enmarcando un contexto) como también las formas de percepción sobre el mismo (grupos a los que pertenece, tendencias que sigue, rituales, y prácticas). Aparecen también las desigualdades y diferentes condiciones sociales suscriptas en el cuerpo en forma de propiedades como modos de vestir, actividades corporales, formas de cuerpo, etc.; Se construye con todas estas propiedades una percepción que actúa como reproducción de cuerpo de los que dominan (cuerpo legítimo) y un cuerpo de los dominados (cuerpo ilegítimo o alienado), sumando las ideologías políticas que lo traspasan, ya que el cuerpo se desarrolla y mueve a través de un sistema político-económico, donde tomando las teorías de Marx (1975), el poder político va a proporcionar cierto espacio al individuo: un espacio donde comportarse, donde

moverse, adoptar una postura particular, sentarse de una determinada forma o trabajar continuamente.

Aquí es donde nos centramos en el aspecto político del cuerpo, aquellas fuerzas de poder que lo traspasan; Podría hablarse desde un aspecto político, para aludirse a la “invención” del cuerpo; de los dispositivos de disciplinamiento y regulación corporal, mecanismos y formas de objetivación del cuerpo, idea de un cuerpo desde el biopoder y condicionamiento del comportamiento motriz; La microfísica del poder permite determinar cómo el poder disciplinario atraviesa los cuerpos y graba la norma en las conciencias (Foucault, 1994).

Para Foucault (1992), el cuerpo desde lo más individual representa un pequeño poder, el cual lo denomina como micro-poder; este micro-poder entra en relación con otros micro poderes, los cuales se manifiestan en diversos campos, como por ejemplo: en el campo social, económico, político, religioso, cultural entre otros.

“De tales relaciones de los micro-poderes, resulta la creación de normas, contratos, convenios, acuerdos, formas de propiedad, en fin, diversas relaciones que involucran al cuerpo” (Montúa, 2006, <http://efdeportes.com>).

De esta manera y continuando con la idea de Foucault (1992) podemos entender que la relación del cuerpo con el poder incide en lo que antes hablábamos de un cuerpo legítimo, el cual lo traspasa una relación de poder, poder que es llevado desde la clase dominante, siguiendo las ideas de Marx (1975), hacia la clase dominadora el cual reproduce mediante su fuerza grabando normas en la conciencia, una idea o concepto de cuerpo que se reproduce en la sociedad.

Este poder puede condicionar el desarrollo motriz del cuerpo y disciplinar el mismo intrínsecamente hasta lograr un “orden” no sólo físico sino también moral; Si este disciplinamiento actúa de manera efectiva aparecerá lo

que llama Foucault (1997) cuerpo dócil (consecuencia de una operación de anatomía política) concebido como las marcas que la aplicación de las disciplinas producen en los cuerpos, lo que llamaríamos cuerpo alienado a favor de los intereses políticos (determinando formas de producción, prácticas motrices, seleccionando espacios y formas / relaciones sociales que éste sistema indique).

“El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una "anatomía política", que es igualmente una "mecánica del poder" está naciendo; define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos 'dóciles'" (Foucault, 1997, p.14).

Utilizando los conceptos del autor y relacionándolo con los de Bordieu (1999), podemos ver como este poder va concluir física y moralmente, formándose como un habitus inconsciente en las representaciones en torno al cuerpo; Dar cuenta que se configura una estructura (habitus) como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlo(Bordieu,1999, p.95).

Foucault (1997), también escribió sobre el castigo para el disciplinamiento de los cuerpos: la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora, que se fusionan en la aplicación de la técnica y una penalidad donde el castigo se asigna sobre pequeñas acciones que se constituyen por desviaciones de la norma, obteniendo así una funcionalidad correctiva, encauzadora; Entonces, aquellos cuerpos que no siguen determinadas formas o prácticas esperadas para ese sistema político son sancionados pareciendo como “naturales” aquellas “correcciones” para lograr el esperado desarrollo en pos del sistema.

Logrando así para el autor una mecánica del poder donde se busca que en determinada sociedad, el cuerpo no sólo actúe como se desea (según la intención del sistema político) sino también con las técnicas y eficacia que se requiera.

Es así donde se realiza un puente conector entre las teorías y concepciones de los autores analizados, tomando a Marx (1975) donde nos plasma que dentro de un sistema capitalista que busca generar mayor capital a través de la producción en masa, quienes tienen el capital (burguesía) y el proletariado (clase baja, obreros) mantienen una relación de poder dentro de una estructura socio-política- económica. En dicha estructura se van a conformar diferentes ideologías, intereses, pensamientos que van a dar forma al contexto social en el cual se va a desarrollar este sistema. Continuando con el autor y entrelazándolo con los conceptos de Foucault (1997), vamos a decir que en dicho sistema que traspasa el poder, quienes tienen el capital van a formar parte del poder dominante y quienes carezcan de él van a pertenecer al grupo de la clase dominada o alienada. De esta forma se va a dar lugar en la sociedad a conceptos legitimados pertenecientes al poder dominante y conceptos ilegítimos o alienados correspondientes a la clase dominada.

Se forma así, una relación en la cual quienes mantienen un poder mayor dentro de la sociedad van a legitimar o no, concepciones o ideas sociales que se van a mantener en forma de habitus, siguiendo a Bordieu (1992), en todos los individuos participantes de ella.

Adentrándonos en el cuerpo, podemos concluir que los tres autores conceptualizan al mismo como actor fundamental en la sociedad, y en donde el concepto, las ideas y la utilización del mismo fueron moldeándose según el contexto socio-político-económico y los intereses de quienes legitiman el mismo. Comenzando por Marx (1991), donde lo plasma al cuerpo en un sistema que es actual y en el cual el cuerpo es una herramienta de trabajo y debe poseer determinadas características como resistente, eficaz y dócil para que pueda

mantener un “orden” dentro del sistema del trabajo y otras características sociales y culturales para que sea aceptado e inconscientemente regularizado y normalizado como refleja Foucault (1997). A este cuerpo que es legitimado, Bordieu (1992) lo va a llamar “habitus” (en el cuerpo alienado) el cual según el campo en donde se sitúe (contexto) va a tener determinadas propiedades las cuales van a saciar los intereses del poder dominante. En el caso que este cuerpo se revele, o sea subversivo socialmente para este poder dominante, se procede a la utilización de mecanismos disciplinarios, en el cual se intenta corregir, modificar o encarrilar el cuerpo a la forma que se desea. Esta disciplina va a lograr aumentar su fuerza en términos económicos y disminuirla de forma moral y política en términos de obediencia. El cuerpo que no se revela, termina siendo el cuerpo dócil y útil que se espera.

Entonces, podemos decir que el cuerpo es una herramienta histórica y social, la cual no sólo su anatomía corporal sino la política y económica, van a ir mutando junto a varias características las cuales le van a dar una legitimidad a su esencia (formas de movimiento, limitaciones, concepciones, ideas, etc.) y a su utilidad en el contexto social que se encuentre.

Ahora bien, para delimitar en las concepciones en torno al cuerpo citaremos a Nievas (2010), en donde en el libro “El control social de los cuerpos”, el autor fundamenta sobre conceptos ligados al poder en el cuerpo de los cuales hablaba Foucault.

A raíz del libro, traemos concepciones en cuanto al cuerpo las cuales están ligadas al lineamiento del trabajo y que fundamentaremos su coherencia entre el poder, exigencias político-sociales del contexto y su función.

Se cree entonces, como explicamos anteriormente de la mano de los autores críticos presentados, que a distinta necesidad y diferente funcionalidad va a ser el tratamiento y uso del cuerpo. El cuerpo en el contexto del capitalismo, debe cumplir con diferentes aptitudes y capacidades las cuales le

permitan ser eficaz en el mundo del trabajo, de ello se encargará el disciplinamiento.

Es así como emergen dos tipos de cuerpo: El cuerpo dócil y el cuerpo obediente.

Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado. (Foucault, 1989; p.140)

A estas líneas, debemos agregar que el cuerpo dócil es aquel que es vencido, derrotado y desarmado moral, material e intelectualmente. El mismo tiene nulas posibilidades de revelarse a quien se presente disciplinándolo. Moralmente, no piensa que puede llevar a cabo un acto subversivo ni cree en su capacidad intelectual y su fuerza material para llevar a cabo dicho suceso.

El cuerpo obediente, es una forma de conducta de acción ante un mandato. Actúan dos mediadores a los que llamaremos dominador y dominado, donde el primero actúa sobre el segundo ejerciendo poder o mandato y en donde el segundo obedece. En este caso quien recibe el mandato, no sólo obedece sino que carece de opinión u desvalorización del mandato, en este caso no solo tiene la falta de posibilidad de revelarse sino que obedece legitimando el mandato del dominado como máxima conducta.

Es decir, ambos un cuerpo es correlativo del otro, en los tiempos capitalistas, el cuerpo ligado a las exigencias político-económicas-sociales y culturales, va a servir a los intereses del poder hegemónico, esto atrae a la necesidad de controlar dicho cuerpo disciplinando a través de la norma y la regla, en casos necesarios de la corrección o castigo social. En la primera categoría del cuerpo, entendemos que dicho sujeto puede interpretar diferencias con el poder dominante, sin embargo existen herramientas que logran su docilidad en conjunto al desarme moral, intelectual y material lo cual a través de exhaustivas técnicas que buscan su docilidad y así lograr que no permanezcan las posibilidades de

revelación contra el sistema que se le impone.

En la segunda categoría el cuerpo obediente esta tan disciplinado, que actúa a nivel de la conciencia de forma inconsciente en donde las normas son fijadas de manera tal que se ven como únicas e incuestionables, sin capacidad de crítica y reflexión, aceptando y haciendo más fuertes los mandatos impuestos.

Ahora bien, hasta ahora pudimos hablar de dos tipos de cuerpos que se intentan reproducir en la sociedad capitalista. Si bien nos parecen coherentes siguiendo con el lineamiento con el contexto a investigar creemos que existió otra categoría en cuanto a la concepción del cuerpo, a la que llamaremos cuerpo resistente.

El cuerpo resistente, en términos capitalistas, es el cuerpo contra-hegemónico o subversivo. Es cuerpo reflexivo, crítico y pensante, lo cual por sus características es una imagen de amenaza para los dominantes, el poder político o hegemónico vigente. Tiene la capacidad de poder revelarse, interrogar o actuar ante una situación o mandato, y lo más peligroso es que puede influir en otros cuerpos con fundamentos sobre su acción o pensamiento crítico.

Así es como vemos que estas concepciones de cuerpo, con historia social y cultural, traspasada por poder fueron apareciendo y entrelazándose entre diferentes contextos y épocas.

Hasta aquí pudimos hacer un recorrido de concepciones de cuerpo ligadas al poder, el contexto, la cultura y lo socio-político-económico y en donde este cuerpo sufrirá de un disciplinamiento el cual según la forma y método del poder dominante, tomará la fundamentación de algunas de las concepciones brindadas. Ahora bien, es necesario concluir el capítulo resaltando uno de los escenarios más importantes en donde se desarrolla nuestro actor principal, el cuerpo. No se puede pasar por alto, que como dijimos anteriormente para que este disciplinamiento se dé de manera correcta (según intereses del

poder dominante) es necesario un sujeto que se encargue de controlar que esto suceda, y un campo en el cual se desarrolle este adoctrinamiento. Es por ello que como en un capítulo anterior mencionamos, esta tarea le corresponderá a quienes trabajan con el cuerpo en el caso de nuestra investigación esa tarea se le debe al Profesor de Educación Física y el campo será el ámbito educativo formal.

La actividad escolar, entonces, promueve una combinación de las relaciones de poder: cierta “promoción de prácticas y de técnicas” que Feher (en McLaren, 1995) caracteriza como “un régimen político del cuerpo”.

“La escuela se ha ocupado siempre del cuerpo de los alumnos y las alumnas: del cuerpo de los futuros ciudadanos y ciudadanas, de los trabajadores y trabajadoras, de los futuros soldados y de las amas de casa, de los destinados a la administración y al gobierno del Estado” (Rozengardt, 2008).

Citando a Rozegardt (2008), podemos tomar cuatro modelos de cuerpo que ingresan en la escuela a través de la Educación Física:

“Un cuerpo para la disciplina”, a este cuerpo se lo vé como reproductor de rituales, tales como el silencio, la formación, la posición en hilera, la pulcritud y promueve la separación por sexo.

Lo más interesante de este cuerpo es la realización del ejercicio físico, y la capacidad para lograrlo correctamente. Se fija en la conducta del sujeto y eficacia del cuerpo. Este cuerpo está asociado a la gimnasia y el cuerpo.

“Un cuerpo deportivo”, Es un cuerpo cuantificador, se toma en cuenta cantidad de logros, mts, segundos, etc. Marca una diferenciación en las habilidades motrices, se busca el talento y los que son buenos o malos para el deporte o la Educación Física. Rendimiento y actividades diferenciadas por sexo. Modelos deportivos a repetir mediante técnicas de imitación. No hay crítica con respecto al deporte, importa que se aprenda de manera correcta las prácticas corporales de quienes dominan.

“El cuerpo que juega”, Se busca el disfrute y el placer por la actividad. No hay aprendizajes pautados. No hay contenidos explícitos puestos en juego. Sólo hay aprendizaje si surge un saber durante el desarrollo, la Educación Física como enseñanza no es importante.

“Un cuerpo a construir”, Un cuerpo que siente y se expresa durante la actividad motriz, aprende de su entorno con respecto a los movimientos y se nutre de quienes lo rodean. Aprende en su actuar con su cuerpo en el mundo, con los elementos que lo rodean y con los demás. Las prácticas motrices se realizan como aprendizajes de los contenidos que vienen de ellas estimulando su desarrollo motriz. Hay propuestas en conjunto entre el educador y educando para favorecer necesidades de aprendizajes propias.

Estos cuerpos descritos, las cuales son conceptualizaciones en donde el autor los enmarca en un ámbito educativo, al igual que la clasificación antes brindada sobre el cuerpo de Nievas (2010), (más el concepto de cuerpo resistencia como agregado a esa categorización), podemos decir que todas ellas se encuentran en un mismo marco social si las pensamos en términos de cuerpo construido social, cultural, económico, político y educativo (marco que utilizamos para argumentar la formación de la concepción del cuerpo). Todas estas conceptualizaciones con historicidad, las cuales habrá que delimitar y profundizar para entender según el contexto, ámbito, cultura, sociedad, los valores, intereses e ideologías de la época en la que se coloque al cuerpo.

1.7.2 Capítulo 4. Prácticas Corporales.

Con respecto a las prácticas corporales entendemos las mismas como “configuraciones particulares de movimiento”, según la cultura donde se exprese. De esta manera podemos citar a Elías (1998) el cual habla de una “configuración” de las prácticas, las cuales sus formas van a reflejar el contexto donde se realizan y todo lo que las traspasa (reglas, métodos, formas de desarrollo, características, ideologías, valores, intereses, etc.). La relevancia social de un juego, la danza, el deporte, modelado por una cultura particular, y condicionado por sus expectativas sociales regionales.

Aquí también aparecen las prácticas corporales como expectativas sociales, en pos de favorecer lo que dicha sociedad espera de la práctica o el aporte que esta misma tenga para el desarrollo esperado por el sistema.

Así, es que éstas prácticas tienen íntima relación con el concepto de “habitus” de Bourdieu (2001), el cual se da en el desarrollo motriz; Las prácticas corporales, adquieren sentido, proyección y significado para los sujetos porque están dirigidas por una matriz de percepción, pensamiento y acción lo que su poder organizador que opera como un factor disposicional o una estructura estructurante y que se concreta en el cuerpo.

De esta manera y de forma inconsciente, lo social en el habitus se interioriza y a través de sus propias disposiciones o, como prefiere el autor, lo social se interioriza, se incorpora, se hace cuerpo a través del habitus y se exterioriza a través de prácticas, prácticas que son producidas por los mismos habitus.

Siguiendo al autor podemos continuar la idea pensando que el cuerpo como construcción cultural a través de su percepción interioriza diferentes formas, pensamiento (significados, etc.) las cuales serán proyectadas a través de prácticas corporales (el habitus traducido en las prácticas).

Con respecto a las formas en las cuales estas se desarrollan podemos decir que las mismas son aprehendidas así como el *habitué*, Mauss (1934) concibe las prácticas corporales a partir de entenderlas en un punto como rígidas y en otro como flexibles: rígidas porque son cumplidas por los seres humanos, es decir que son prácticas que son inmanentes al conjunto de los hombres y las mujeres; y son flexibles porque son aprendidas, no de una vez para siempre, sino que son formadas y transmitidas según las experiencias individuales.

Entonces, las siguientes prácticas desarrolladas a partir de la configuración de un *habitus* y reflejando el mismo, aparecen como “flexibles”, formándose según la historicidad de cada agente, y el contexto en donde pertenece; y rígidas porque (como ya se explico anteriormente) las mismas se reproducen como formas de cumplimiento inconscientes y ya instaladas en los sujetos.

Siguiendo al autor, aplica la idea de técnicas corporales a las formas que tiene el cuerpo de realizar sus prácticas:

Las “técnicas corporales” son maneras de marchar, bailar, comer, beber: todas las maneras de hacer ligadas al cuerpo, que son aprendidas, transmitidas, y que son técnicas que los hombres según cada sociedad, hacen uso de su cuerpo (Mauss, 1934, p.388–389).

De esta manera, el autor nos invita a pensar que la técnica o práctica es aprehendida al igual que el *habitus* del cuerpo siendo la forma de expresión a través del movimiento y que estas formas se generan y tienen diferencias de acuerdo a la sociedad en donde se desarrolle el individuo y su cuerpo.

Estas formas de movimiento no varían sólo en los individuos y sus imitaciones, varían sobre todo entre sociedades, formas de educación, culturas y modas. En ellos, podemos ver las técnicas y la obra de la

razón práctica colectiva e individual y no sólo, del modo ordinario, el alma y sus facultades repetitivas; Por ser técnicas con un trasfondo en la tradición, transmitidas y aprendidas tanto implícita como explícitamente, las “técnicas corporales” parecen apuntar a una historia incorporada (Martínez, 2007).

Aquí entonces no se niega la historia de estas técnicas o prácticas las cuales si bien son flexibles, llevan consigo una historicidad que lleva a pensar que la misma historia hace de base conceptual a las formas actuales de prácticas corporales y su desarrollo, ya que las ideas y valores de las mismas (en su trasfondo) se van transmitiendo y van siendo aprehendidas en el mismo campo aunque vaya cambiando el contexto y su sistema, apareciendo de base a los nuevos “habitus” que dan lugar a los cuerpos y prácticas legítimas actuales.

En consecuencia de estas formas de movimientos que aparecen como “habitus” siguiendo los conceptos de Bordieu (2010) y que se van dando en diferentes culturas y contextos, podemos traer a la autora Arboleda quien habla del movimiento del cuerpo, y en donde articula directamente el movimiento con sus usos corporales y la mediación con la cultura. La cultura ofrece mecanismos comportamentales para vivir en sociedad; en consecuencia, los usos corporales, que comprometen la articulación con el entorno, están mediatizados por ésta. Se instaura así un código ético corporal, bajo la custodia de la cultura (Arboleda, 1995).

El movimiento del cuerpo refleja la historia tanto social como individual y en el cual podemos observar, leer e interpretar las huellas de la cultura, y la sociedad por la cual se ha movido. Por lo tanto el cuerpo muestra a través de sus movimientos (como forma de comunicación) su historia, los significados y símbolos que ha adquirido.

Por otro lado, si bien las transformaciones de las prácticas corporales pueden darse en diferentes ámbitos, tienen un sitio privilegiado, los terrenos conflictivos de la Educación Física en las Instituciones

escolares, como así también en sujetos particulares, los jóvenes como referentes empíricos que condensan los profundos cambios en la cultura corporal y quienes pueden dar muestras de las exigencias sociales y objetivos del sistema, y que pueden identificarse claramente en las tendencias de las modas, las preferencias sexuales, los hábitos corporales, los gustos deportivos, las estéticas corporales, la educación de imágenes corporales tecnológicas, y nuevos comportamientos corporales.

Se habla de los jóvenes ya que ellos son los que se encuentran más expuestos a las exigencias del sistema a través de los medios de comunicación y quienes se encuentran constantemente buscando y siguiendo tendencias sobre prácticas corporales actuales.

Se ve el desarrollo de las prácticas corporales más fuerte en las instituciones escolares ya que las mismas ofrecen variedad de prácticas (deportivas, recreativas, de expresión corporal, danzas, etc.) y es el sitio en el cual obligatoriamente (ya que es una materia dentro del sistema educativo ya sea inicial, primario y secundario) acceden a la Educación niños y jóvenes los cuales terminan teniendo a lo largo de su historicidad corporal un acercamiento y desarrollo de estas prácticas corporales escolares.

Ahora bien, dijimos que las Instituciones escolares son sitios en los cuales la reproducción de prácticas corporales en niños y jóvenes se va a dar fuertemente, y en donde la escuela va a ser un dispositivo de trasmisión y control para que estos modos de movimientos se produzcan y reproduzcan concretamente.

Respecto a esto, el filósofo Foucault apunta que la institución escolar es una estructura de poder para reprimir y domesticar el cuerpo social a fin de introducir sutiles mecanismos para mantener los privilegios y los grupos dominantes en el poder. La liberación de los instintos libertarios pasa por hacer pedazos cualquier forma de autoridad, especialmente la del docente (Jusmet, 2010).

Así, podemos decir que en las instituciones escolares, quienes permanecen en ellas van a ser quienes se formen con determinadas conductas motrices y se amolden a las prácticas que les infieren quienes están a cargo (inspectores escolares, directivos, docentes etc.) los cuales dentro de la institución permanecen con el poder sobre los alumnos. Estas formas de movimiento que se van a formar y reproducir en la escuela van a incidir primera y fuertemente en los niños como formas de movimiento obligatorias a conocer y practicar. Las cuales, como hablábamos anteriormente van a ser sello de su historicidad motriz y formación de un habitus de movimiento.

No sólo se busca que se transmita dicho conocimiento, sino que actúe como un dispositivo que se encargue de que dichas prácticas se mantengan:

A partir de los siglos XVI y XVII, en el ejército, en las escuelas, los hospitales, los talleres y otros espacios se desplegaron toda una serie de técnicas de vigilancia y control, de mecanismos de identificación de los individuos, de cuadrícula de sus gestos y de su actividad que fueron conformando determinados tipos de productores (Foucault, 1997, p.25 - 26).

Foucault (1990), habla de técnicas de vigilancia y control las cuales se llevan a cabo en determinados sistemas para mantener la relación de poder hacia el cuerpo y moldearlo a las necesidades del mismo. Así como se controla, también se corrige. Estas técnicas no solo controlan las formas de desarrollo motor del cuerpo sino también el espacio por donde este se desenvolverá.

En Instituciones educativas o formativas estas técnicas parecen como naturales ya que no solo se aplican o se transmiten formas de movimiento sino que se enseñan formas adecuadas del mismo, por lo tanto también se corrigen para lograr el esperado aprendizaje.

De esta forma, podemos decir que la escuela participa

como agente de enseñanza, trasmisión y corrección (a través de las formas de movimiento que busca) de prácticas corporales y técnicas del cuerpo.

Entonces, las prácticas corporales se construyen en diversas sociedades y culturas, con un significado propio de cada una y una legitimación de acuerdo a las exigencias del contexto. Para cerrar, nombramos instituciones que se van a encargar de la reproducción de las mismas como lo es la escuela, en donde aparecerán estas prácticas corporales como fundamentales de acuerdo a cada ciclo siendo obligatorias junto a formas y técnicas de cómo deben ser empleadas.

Ahora bien, una vez conceptualizado las prácticas corporales, su acento social y su terreno de desarrollo de aprendizaje, es necesario ordenarlas a través de categorías para su reconocimiento.

Como bien dijimos son formas de movimiento expresadas por el cuerpo, Rozendgart (1999) al respecto, habla de que su sentido o expresión va a estar ligado a cada época. Para el autor las prácticas corporales y motrices se identifican como conjuntos de acciones socialmente validadas e históricamente.

Estas actividades se constituyen mediadas por condicionantes culturales del grupo.

Se utilizan desde tiempos remotos cinco clases de actividades:

- Las conductas de Juegos, los juegos.

- Las danzas.

- Desafíos y competencias ligados a ceremonias.

- Ejercicios preparatorios para las actividades de las guerras y la fortaleza física en función de las necesidades políticas o militares.

-Actividades desarrolladas para la preparación de fiestas populares.

Si bien el autor sólo caracteriza las cinco clases posibles de prácticas corporales, podemos decir que las primeras se van a encargar de actividades lúdicas corporales, (por éstas no interpretaremos juegos competitivos), aquellos momentos de juegos por el placer mismo de jugar.

En las siguientes actividades podemos ver las danzas, las cuales son movimientos ligados a la práctica del cuerpo en movimiento con características propias de cada danza en particular entrando en ellas múltiples categorías las cuales tienen su propio origen, ritmo, intención, vestimenta y música (tales como hip hop, danza clásica, samba, etc.).

Luego se puede encontrar el grupo de desafíos y competencias, aquí es donde podemos encontrarnos con diferentes disciplinas deportivas de diferentes épocas, (desde la lucha de gladiadores en el Coliseo Romano, hasta competencias mundiales de fútbol, rugby, etc.).

En la anteúltima categoría nos encontramos con ejercicios ligados al régimen militar, batallones, colimba, como así también ejercicios pre- militares escolarizados.

Y por último aquellas actividades de fiestas populares como el folclore como espíritu Nacional y popular, los carnavales, etc.

1.8 Objetivos.

Objetivos Generales:

Identificar la concepción que tenían los Profesores de Educación Física respecto al cuerpo y los tipos de prácticas corporales que se desarrollaban durante el proceso de Reorganización Nacional entre 1976 y 1978.

Específicos

- Describir las orientaciones emanadas de los lineamientos pedagógicos didácticos de la Educación Física como materia en el contexto educativo durante el período del Proceso de Reorganización Nacional.
- Identificar la concepción del cuerpo que se sostenía en Educación Física en el período de Proceso de Reorganización Nacional.
- Reconocer los tipos de prácticas corporales predominantes en el período de Proceso de Reorganización Nacional.

2. Segunda parte: Material y método.

2.1. Tipo de diseño: diseño adoptado es tipo exploratorio y se efectúa, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Los estudios exploratorios nos sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones (postulados) verificables (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Si bien como se menciono anteriormente en el Estado de Arte del trabajo, se puede hallar información, al buscar trabajos de investigación, en cuanto al contexto, el cuerpo o la Educación Física, se cree que todos esos núcleos conceptuales se trabajaron de manera aislada o no especifica con respecto a conceptualizar el cuerpo en el contexto elegido.

El diseño exploratorio encajaría en la investigación presente ya que viene a brindar una exploración profunda uniendo los conceptos extraídos de los capítulos para lograr nuevas hipótesis o conclusiones. También se cree que por el tipo de diseño elegido se podrá obtener conceptos en torno al cuerpo y las prácticas de determinados en un tiempo como inicio a nuevas conclusiones para el trabajo y para posteriores investigaciones.

Según el tiempo:

En este caso la investigación llevada a cabo es transversal ya que el estudio se circunscribe en un tiempo determinado y puntual, un segmento de tiempo durante el año a fin de medir o caracterizar la situación en ese tiempo específico (Hernández y Fernández, 2006).

En este caso, estamos hablando del año en el que se realiza la entrevista (2016) con visión retrospectiva en una época en particular (1976-1983) para recolectar datos de acuerdo a las variables que se analicen en el contexto elegido. Las mismas variables para describirlas o interrelacionarlas en el corte temporal elegido.

De esta manera desde una perspectiva temporal, el diseño es de tipo retrospectivo ya que se busca información sobre el cuerpo y las prácticas corporales durante el Proceso de Reorganización Nacional en Argentina.

Según el contexto del dato:

La investigación que se llevó a cabo es de campo. Este tipo de trabajo consiste en la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variables alguna (Arias, 2006). La investigación pertenece a este tipo ya que se recolectaron los datos directamente y personalmente de las entrevistas realizadas a los referentes de Educación Física.

Según la búsqueda de conocimiento:

La búsqueda de conocimiento para la investigación es Aplicada ya que se busca que se aplique en el campo de la Educación Física y que lo analicen Profesores de Educación física para su enseñanza. La investigación también recibe el nombre de práctica o empírica. Se caracteriza porque busca la aplicación o utilización de los conocimientos que se adquieren. Sin embargo, en una investigación empírica, lo que le interesa al investigador, primordialmente, son las consecuencias prácticas (Tamayo y Tamayo, 2004, p 145 -146).

Si bien el conocimiento que produzcan podrá generar

reflexiones en quienes lo lean, etc.; no es en sí misma una investigación aplicada, ya que no intenta resolver un problema de ese orden. Remite a un problema de orden teórico/histórico.

2.2. Diseño del objeto: Matrices de datos

Unidad de análisis: Los/as Profesores/as de Educación Física referentes en el área.

VARIABLE 1	VALOR	DIMENSIÓN	VALOR
Concepción de Cuerpo		Cuerpo Obediente	<ul style="list-style-type: none"> - Carece de valor o imposibilidad de revelarse. - Adhesión a mandatos impuestos. - Reproduce mandatos del poder dominante.
		Cuerpo Dócil	<ul style="list-style-type: none"> - Desarme moral, intelectual y material. - Identifica al poder dominante pero no actúa por incapacidad de revelación.
		Cuerpo para la disciplina	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduce rituales. - Pulcritud.

			- Separación por sexos.
	Cuerpo Deportivo		<ul style="list-style-type: none"> - Cuerpo cuantificado - Superación propia - Cuerpo entrenando sus capacidades físicas, la técnica y la táctica.
	Cuerpo que juega		<ul style="list-style-type: none"> - Disfrute y placer por la actividad - La enseñanza no es prioridad en el juego pero puede aparecer.
	Cuerpo a construir	Cuerpo Resistencia	<ul style="list-style-type: none"> - Se expresa e interactúa con su entorno y aprende mediante él. - Interioriza contenidos mediante su aprendizaje con sus pares y con su educador. - Crítico, reflexivo y pensante.
	Cuerpo Resistencia		<ul style="list-style-type: none"> - Crítico, reflexivo y pensante. - Con posibilidad de revelarse. - Contiene fundamentos y es crítico

		mediante su acción.	
Prácticas Corporales	Tipos de Prácticas Corporales	Danzas	<ul style="list-style-type: none"> - Movimiento artístico ligado a la música. - Características propias en el vestir, el origen, el significado, y la música.
		Competencias	<ul style="list-style-type: none"> - Prácticas deportivas regladas.
		Juegos	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades lúdicas por mero placer y elección.
		Ejercicios político militares	<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicios similares a los de la lucha o guerra. - Actividades dentro de instituciones o regímenes militarizados.
		Act. populares Fiestas	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades corporales con características

			ligadas a la historia Nacional y tradicional que tienen un significado social importante.
--	--	--	---

UA (N+1) Educación Física durante el Proceso de Reorganización Nacional.

VARIABLE2

VALOR

DIMENSIÓN

(Dato post facto)

Organización Institucional de la Educación Física	Dependencia jurisdiccional del área curricular.	

2.3. Fuentes de datos:

La fuente de datos utilizada es primaria (Samaja, 1993), ya que los datos obtenidos son "de primera mano", es decir, que surgieron a partir de ser generados a través de la realización de entrevistas a docentes de Educación Física referentes en el área que se desarrollaban entre 1976-1983, de forma directa y personal.

Fuentes primarias: "De datos de terreno o de laboratorio generados por el propio investigador mediante acciones tales como: observar, entrevistar, manipular variables y apreciar reacciones, etc. con las más variadas modalidades de abordajes instrumentales y de mecanismos de registros" (Samaja, 1993, p. 262).

Se seleccionaron las fuentes primarias a través de la realización de una entrevista persona a referentes históricos en el área de Educación Física (profesores), que se han desarrollado profesionalmente en el área entre 1976-1983 en Argentina.

De esta manera, la elección de la fuente de datos cumplió con las siguientes condiciones de accesibilidad, factibilidad y viabilidad:

Accesibilidad: A través de diferentes contactos de Profesores de la Universidad de Flores, y la relación de colegas que se habían desempeñado profesionalmente en la época histórica a estudiar, hizo que se tuviera contactos, teléfonos y direcciones de las personas a entrevistar. Además, la localización de los mismos para la realización de las entrevistas fue en un radio cercano entre los participantes.

Factibilidad: Se cumplió dicha condición, ya que se pudo lograr las entrevistas anheladas y los participantes accedieron a la misma sin inconvenientes.

Viabilidad: Los datos de las entrevistas tomados de forma personal con la población seleccionada, con la mayor sensibilidad posible en el tema y especificación en las preguntas seleccionadas criteriosamente.

Criterios de selección: La selección de datos va a ir de la mano con la cantidad de información obtenida y la calidad de la misma para dar sustento al trabajo de investigación:

- Calidad de datos proporcionados.
- Riqueza de los datos.
- Cantidad de datos.
- Economía de los datos.

De esta manera, podemos decir que la entrevista realizada pudo dar con los datos que se necesitaron, ricos en información, calidad y cantidad para poder cubrir y adquirir información para el análisis de datos y posteriores conclusiones del trabajo.

Para concluir, la siguiente recolección de datos fue a través no requirió gastos grandes, ya que se pudo acceder a los lugares de trabajo de los entrevistados cercanos entre sí. Se utilizó una grabadora para recoger la información por lo que los gastos fueron mínimos.

2.4. Población y Muestra.

El universo que se tomó en cuenta para el estudio, fueron los/as Profesores de Educación Física (referentes en el área) que se han desarrollado como docentes en el Argentina durante la última Dictadura Cívico-militar en Argentina entre 1976-1983.

En este caso se realiza una muestra no probabilística ya que se requiere de la selección de sujetos con determinadas características específicas en el planteamiento del problema.

Muestra intencional: Ya que para realizar la entrevista contamos con la limitación de que se necesitó como requisito que los profesores de Educación Física que se hayan desempeñado como docentes de Educación Física durante la última Dictadura cívico-militar en Argentina entre 1976-1983 . Se realizó la búsqueda de profesionales del área que sean representativos de la población en la investigación. Se ha tenido en cuenta el periodo histórico, el área trabajada su trayectoria académica y laboral para poder ser seleccionados.

Por lo cual, no todos los sujetos tienen la misma probabilidad de ser elegidos (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 84).

Selección de la muestra: Como no es una muestra aleatoria, sino por conveniencia, se utiliza una búsqueda de Profesores de Educación Física que se hayan desempeñado en el área entre durante la última dictadura Cívico-militar en Argentina entre 1976-1983, con una trayectoria significativa en el ámbito.

Simplemente casos disponibles a los cuales tenemos acceso (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2003). Por lo que a través de la revisión de antecedentes es que se los convoca a participar de la investigación.

2.5. Instrumento de recolección de datos.

El instrumento que se utilizó fue una entrevista.

La cual a través de una conversación cara a cara con el sujeto entrevistado (Profesor/a) de forma individual. Para recolectar estos datos se utilizó como estrategia para una mayor obtención de información, elementos como hojas para transcribir lo que nos contaba el sujeto y una grabadora para obtener mejor información cualitativa la cual se encuentra relacionada por la opinión, comentarios, experiencias e ideas políticas propias del sujeto. Esperando entonces respuestas abiertas las cuales con el contenido de su información se pueda dar cuenta de una posible respuesta hacia el problema.

Entrevista semi-estructurada:

Se eligió este tipo de entrevista para la investigación y recolección de datos ya que la misma se encuentra más organizada y focalizada en el objetivo. De esta manera, se establecen tópicos y orden de las preguntas, y a la vez permite en las respuestas recibir información que aporte a otras posibles preguntas (agregadas o no en el momento) o que den datos extras para la investigación.

De igual manera, se intenta que el entrevistado sienta confianza en las respuestas para poder relatar ampliamente en pos de la mayor recolección de datos. Además en la confianza se basará la forma de la entrevista ya que se trata de un contexto “delicado” en cuanto a los hechos sucedidos en la época y la implicancia social (situaciones que se creen prejuiciosas en la sociedad).

La entrevista tendrá una introducción que va a informar de forma amplia el objetivo de la entrevista sin informar o inducir a una posible respuesta. Explicar la coherencia entre la muestra elegida (el interés sobre la selección de la persona a entrevistar) y el contexto del problema.

Para llevar a cabo la entrevista se ordenarán las preguntas desde lo macro a lo micro. Se especificará el tema abordando en un principio el contexto, la formación del docente para llegar al los objetivos del problema.

Las preguntas a realizar son en su mayoría de tipo abiertas y semi-abiertas. Las cuales nos brindan la posibilidad de que se relaten anécdotas, hechos concretos, situaciones vividas, opiniones y puntos de vista. Como así también información concreta de acuerdo al nivel educativo, valores, normas establecidas y datos que ayuden a la investigación.

2.6. Plan de actividades de contexto.

Ámbito de recolección de los datos: De campo, a través de la transcripción escrita de la entrevista verbal personal y con una grabadora.

Contexto y posición del investigador:

Es necesario tener en cuenta que la investigación abarca una época de la historia en nuestro país crítica y sensible para muchas personas. Por lo que es necesario entender el contexto político, social e ideologías que pueden llegar a tener los profesionales de la muestra. Teniendo en cuenta esas características, es que se debe utilizar palabras durante las entrevistas que carezcan de sentido crítico hacia actores sociales en el período y que puedan confundirse con intención de juzgar actitudes.

También se tendrá en cuenta que los Profesores a entrevistar poseen una gran trayectoria en su campo, con un reconocimiento social importante, el cual se debe respetar en todo momento e interpretar su historicidad académica y Profesional al momento de obtener los datos (entender de donde y de quien proviene).

Por último, siendo importante interpretar este contexto tan significativo para la historia de nuestro país, el investigador se enriquecerá de historias, anécdotas y detalles característicos que quieran aportar al trabajo los entrevistados.

Cronograma de actividades:

- **Contacto con los entrevistados:**
- Una vez encontrados los referentes que puedan participar de la entrevista de acuerdo a las características que se buscaban como muestra, se realiza un contacto con una breve reseña (la cual fue mediante vía e-mail y telefónicamente), introductoria de la entrevista: Estimado, se lo contacta con el fin de solicitar su participación para un trabajo de investigación final

de Licenciatura de la Universidad de Flores, el cual busca recolectar información en cuanto al cuerpo, sus prácticas corporales y el desarrollo de los Profesores de Educación Física en Argentina 1976-1983. Se espera de su colaboración mediante una entrevista personal, en donde se pueda dar respuesta a la hipótesis de concepciones sobre el cuerpo y descripción de prácticas corporales de aquel momento.

Realización de las entrevistas:

- Jorge 03/08/2016
- Luis 08/08/2016
- Delia 12/08/2016
- Mariano 19/08/2016

2.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos.

El plan de análisis es el esfuerzo por explicitar, uno por uno, los procedimientos que se le aplicarán a la información que se produzca a fin de transformarla primero en dato, y luego asimilarla al cuerpo teórico de la investigación, sintetizándola e interpretándola (Samaja, 1993, p.285).

Realizando técnicas de recolección para brindar datos cualitativos, buscando la mayor información posible para dar sustento a la investigación.

El instrumento utilizado, la entrevista, pudo dar información propicia a la exploración del tema con anécdotas, historias, recuerdos, expresiones y emociones de los sujetos entrevistados los cuales acrecentaban los datos a obtener sobre las concepciones en cuanto al cuerpo y sus prácticas corporales.

3. Tercera parte: Análisis y conclusiones.

El objetivo es analizar tanto la parte cualitativa como la cuantitativa de la investigación para poder obtener resultados y poder desarrollar conclusiones y recomendaciones.

Se analizarán las respuestas de los cuatro entrevistados sobre las variables del trabajo, para poder obtener la información necesaria, resaltando y citando las respuestas más llamativas y comentando sobre las mismas.

De esta manera, al analizar las variables, interpretaremos y conoceremos las respuestas para posteriormente analizarlas con el marco teórico.

3.1. Exposición de resultados.

Cantidad de entrevistados: (4)

Para comenzar a analizar y exponer los resultados, trabajaremos sobre la **Variable1 Concepción del cuerpo.**

Al realizar el análisis de las respuestas, podemos ver que todos los entrevistados coinciden en que la concepción de cuerpo que tenían los profesores de Educación Física durante sus clases escolares en la época 76´-83´ tiene relación con el cuerpo deportivo (Valor R1).

En cuanto a las respuestas en torno a los contenidos que se trabajaban, se puede dar cuenta que todos los entrevistados coinciden en que el desarrollo de las actividades físicas concebían un cuerpo eficaz, que tuviera una aptitud física adecuada, enmarcada en el área biológica y preparado para competir.

La mayoría de los entrevistados se refiere a que la respuesta motriz del cuerpo debía ser homogénea, es decir admitía solo una única respuesta. Además, los ejercicios físicos debían ser medidos mediante test para mejorar su aptitud física, sus capacidades, para evaluar su rendimiento orgánico. El cuerpo debía alcanzar técnicamente lo esperado para el desarrollo de las prácticas deportivas.

Se citan a continuación, algunas frases textuales de las entrevistas realizadas, que dan sustento a lo anteriormente expresado:

- “Que fuera hábil deportivamente”.
- “El cuerpo ejecutor sería el concepto, porque lo deportivo lo solicitaba”
- “Eran como seis test que se tomaban. Lo logrado y lo no logrado”.

En la concepción de cuerpo a la cual refirieron la mayoría de los entrevistados, se puede visualizar en las respuestas que todos relacionan este cuerpo deportivo con un cuerpo que debe tener una única respuesta, que debe reproducir movimientos, que debe alcanzar valores de aptitudes físicas y de competencias ganadas según

lo requería el sistema educativo en el cual se desarrollaban. Por lo cual diremos que el cuerpo deportivo integra la concepción de cuerpo obediente, ya que en las características del cuerpo deportivo que describían los entrevistados aparecían estas aristas en cuanto a la particularidad del cuerpo deportivo y su obediencia al resultado.

Podemos afirmar lo argumentado anteriormente en los siguientes ejemplos que se desprenden de las entrevistas:

- “Uno lo que esperaba era que hubiera, frente a este estímulo, tenía que haber esta respuesta, no varias, ESTA. Y si no, se insistía hasta que se llegue a esa respuesta única”.
- “La tendencia de la época, sintetizando, yo diría, se construía las materias y una educación física escolar fuera del profesorado, en todo el sistema de la educación física en Argentina, se construía una educación física totalmente a espaldas de los sujetos que eran los directos participantes e interesados en la materia. Por ejemplo se los obligaba a hacer una gimnasia que nos les gustaba, a correr o a hacer un deporte que no elegían”.
- “En ese sentido algunas cosas de Foucault en cuanto al disciplinamiento a través del cuerpo son perfectamente pertinentes. Había una posibilidad de rendimiento académico en función de un proceso mucho más autoritario”.

De acuerdo a las respuestas sobre la concepción de cuerpo, podemos concluir en que la mayoría de los entrevistados recuerda sobre la fuerte concepción de un cuerpo deportivo, y que el mismo se caracterizaba por su rendimiento y sus características de cuerpo obediente que reproduce formas de movimiento y características acabadas y triunfales que se esperan en sus prácticas corporales.

A su vez, se puede distinguir que dentro de la misma concepción de cuerpo deportivo, todos los entrevistados coinciden en que dentro de esa mirada del cuerpo, había una categorización distinguida entre las mujeres y los hombres. Lo

que quiere decir que dicha concepción deportiva se va a ver reflejada distinguiéndose en las prácticas corporales que realizaban los diferentes sexos.

Al respecto, señalaba uno de los entrevistados: “Estábamos separados mujeres y varones. Eso te da una idea de la diferencia en lo que concibe la sociedad del cuerpo de la mujer y del hombre”.

Junto a la división de sexos, pulcritud en el uniforme de Educación Física, orden por hileras, etc. Podemos referenciar en tercera instancia de acuerdo a lo relatado por los entrevistados a un cuerpo para la disciplina, el cual también permanece dentro de las categorías anteriores.

Prácticas corporales

Para poder obtener información precisa sobre los tipos prácticas corporales se les pidió que realicen una escala ubicando desde las más frecuentes o de mayor acento en el área hasta llegar a los menos frecuentes preguntando sobre las prácticas que se encontraban en el marco teórico. Como así también se les preguntó que de manera abierta contaran anécdotas, prácticas, experiencias y contenidos que trabajaban en Educación Física para poder visualizar el tipo de práctica más común.

El cien por ciento de los entrevistados coincidió en que la práctica que más se realizaba en el período seleccionado, era el deporte lo cual de acuerdo a la categorización realizada en la matriz de datos, corresponde a las competencias. Si bien esta respuesta se replicó en todas las entrevistas, también se pudo visualizar que todos remarcaron que la disciplina **Gimnasia** se deportivizó y resultó ser la práctica deportiva más frecuente en el área de Educación Física.

Entre anécdotas y comentarios acerca de los contenidos que se trabajaban en la época, podemos ver cómo todos los entrevistados coinciden en que la competencia en Educación Física era una parte fundamental: la realización de

torneos competitivos, las presentaciones o galas exhibiendo la gimnasia deportiva la cual debería presentar a los mejores cuerpos, técnicas y esquemas.

- “Parecía que el deporte debía ser el contenido predominante, porque tenía más éxito, porque coincidía con lo que la época buscaba”.
- “Se privilegiaba el deporte”.
- “Preponderancia un 70%, 80% lo deportivo”

Al mismo tiempo, con respecto a la práctica corporales de competencia, también se analizó que en todas las respuestas, los entrevistados hicieron hincapié en un rendimiento motriz para poder participar de la competencia, la categorización de aptitudes por niveles y a su vez la distinción de la práctica corporal competitiva según el sexo.

Se puede visualizar claros ejemplos en las siguientes citas de las entrevistas:

- “Había pruebas de atletismo que las mujeres no hacían”.
- “Había niveles intermedios y avanzados”.
- “En aquel momento, durante muchos años, hasta los 80, existían los torneos nacionales intercolegiales, regionales, zonales, lo que ahora es los torneos Évita, en ese momento eran los intercolegiales”.
- “Las mujeres hacían cierto tipo de cosas, entonces estaba visto como que el varón era más fuerte, nosotros hacíamos Rugby y las chicas no”.

Se pudo dar cuenta también, que en un segundo lugar todos los entrevistados destacaron que era común en la época la realización de danzas y actividades populares festivas.

En las respuestas hicieron hincapié en que se trabajaban contenidos de danza, movimientos estéticos y bailes los cuales estaban ligadas a las mujeres profesoras de la época, quienes se encargaban de mostrar y dirigir dichas actividades.

En cuanto a las actividades festivas populares, los entrevistados relacionaron dicho concepto con danzas folclóricas, conmemoraciones, actos y galas de gimnasia.

Ambas prácticas resultan de las entrevistas como prácticas que se desarrollaban comunes en el área de Educación Física en la época, las cuales no eran privilegiadas pero que formaban parte del marco educativo.

A continuación se citan respuestas:

- “Si tuve danza folclórica como 3 años, pero se hacía muy poco, por ahí en las fiestas de fin de año”
- Las chicas hacían por un lado danza, pero los varones no”
- “En ciertos momentos, cuando venían los actos conmemorativos. 9 de Julio, 25 de Mayo, los desfiles cívico militares, formación en fila, en escuadra”
- “ Era una cuestión muy fuerte y se replicaba en las fiestas de Educación Física Nacionales”

Por último, podemos decir que se encontró similitud de respuestas en la argumentación sobre el juego, el mismo aparece como nulo o sin importancia en la Educación Física de ese entonces.

Variable2 Organización Institucional de la Educación Física

Dentro de esta variable se buscó la obtención de información desde los diferentes niveles de planeamiento curriculares, lineamientos y orientaciones pedagógicas didácticas de la Educación Física como asignatura escolar en nuestro país en el período citado.

De las entrevistas realizadas fue posible definir que, la Educación Física enmarcada en el sistema educativo Nacional pertenecía a la Dirección Nacional de Educación Física de la que emanaban los contenidos y las concepciones

anteriormente descritas. Por lo tanto, se puede ver que no existían niveles de planeamiento jurisdiccionales adaptados a los diferentes contextos regionales.

Se argumenta lo expresado en la siguiente cita de una de las entrevistas:

- “La dirección Nacional de Educación Física, que bueno, la Dirección Nacional creo que desaparece en el año 91, 92 que fue cuando ya había un gobierno constitucional, y ahí empieza una formación educativa la descentralización, los gobiernos federales de Educación Física, desaparece la Dirección Nacional”.

Es a partir en esos años, que desde la Ley Federal de Educación y la Ley de Transferencia Educativa comienzan los principales cambios a nivel educativos.

3.2. Conclusión.

Como parte de la conclusión, además de darle formato al cierre de los análisis expuestos, se relacionarán algunos conceptos con el marco teórico de la investigación y se visualizarán reflexiones personales a cerca de los mismos.

Como se ha visto a lo largo del trabajo, el motivo de la realización, cuenta con intención de explorar en torno al cuerpo entre 1976-1983 en Argentina con respecto a sus concepciones, prácticas y la obtención de información en cuanto al área de Educación Física como asignatura, en la cual se desarrollaban los aspectos en torno al mismo, a través de entrevistas a referentes en el área.

En el marco teórico se desarrollaron ejes como el cuerpo, las prácticas corporales, el contexto seleccionado y la relación que se forma entre las prácticas y concepciones del cuerpo con el contexto en donde se desarrolla el mismo.

Al realizar las entrevistas a los referentes que se desempeñaron profesionalmente en el área de Educación Física, pudimos dar cuenta, como se vislumbra en el capítulo de análisis de datos, concepciones en cuanto al cuerpo, prácticas corporales más habituales e información en torno a la Educación Física como asignatura escolar (área curricular, jurisdicción que abarcaba, lineamientos didácticos-pedagógicos, etc.).

Ahora bien, los resultados dieron cuenta por parte de los entrevistados, sobre la concepción en torno a un cuerpo deportivo y a una disciplina, gimnasia, quien acompañaba este concepto y se disciplinaba deportivamente en el marco de apelar al cuerpo deportivo.

Es llamativo encontrar a lo largo de las entrevistas, características ligadas al cuerpo, las cuales no sólo manifiestan un cuerpo competente, habilidoso, eficaz, rendidor, técnico- deportivo, sino también compuesto por ciertas características distintivas según el sexo (la fuerza o elasticidad), y en donde sus respuestas motrices permanecen acabadas, limitadas, testeadas y disciplinadas. Un cuerpo que obedece a la imagen corporal que se le exige (pulcritud, estética, vestimenta)

y a la respuesta corporal que se espera de él, como así también la necesidad de que sea un cuerpo estructurado a través de planteos didácticos directivistas en prácticas conducidas. Por lo tanto, de acuerdo a lo expresado en el marco teórico es que se lo relaciona conceptualmente a un cuerpo obediente.

Podemos ver como se afirma en el marco teórico sobre la coherencia de la utilización y concepción del cuerpo junto a las exigencias del contexto socio político, económico y social claramente en una respuesta:

“Al decir foucaultiano, cuerpos dóciles para cumplir con una función precisa más que nada, yo creo que en el fondo estaba la idea del cuerpo disciplinado”.

Teniendo en cuenta que todos los entrevistados afirman la concepción de cuerpo deportivo (según la categorización de nuestro marco teórico), dicho cuerpo, será el legitimado socialmente, tomando las ideas de Marx, se legitima en pos del desarrollo político-económico del poder dominante de la época. La idea del cuerpo obediente y su forma de disciplinamiento, puede observarse en la aceptación, naturalización y reproducción de la utilización del cuerpo. Dicha naturalización de la concepción de cuerpo que fueron formando los profesores en el campo donde se desarrollaron, en palabras de Bordieu (1986), explicadas anteriormente son el habitus, construido social e históricamente (y moviéndose, en cuanto a su forma cambiante) a través de los años, junto a su historicidad previa, y el contexto de la época posterior. Con todas las características que incidieron en él (luchas sociales, poder económico, relaciones de poder, cultura, necesidades educativas, demandas sociales).

Con respecto a las prácticas motrices, si bien en todas las que se citaron en el marco teórico para los entrevistados son conocidas y fueron realizadas a lo largo de su profesión, todos coinciden en que las prácticas más importantes eran las competencias a través de torneos/encuentros, los cuales estaban dentro del curriculum escolar que se les ofrecía y que las mismas eran realizadas en diferentes eventos populares como intercolegiales, interbandos, torneos evita, etc.

También se nombró mucho la palabra gimnasia, disciplina la cual se realizaba como, según los entrevistados, práctica corporal como entrada en calor, o parte esencial de la clase, y que luego fue rotando su práctica utilitaria hacia el deporte, lo que algunos hablaron de la deportivización de la gimnasia.

La mayoría de los referentes cree que era de gran importancia la competencia en la asignatura, como así también el triunfo según la exigencia de cada institución. De ahí, que se destaca la cotidianeidad de la categorización motriz para la participación o no de la competencia (todos aseguraron que iban los más aptos motrizmente según la disciplina). Por lo tanto no sólo hablamos de una exigencia deportiva para la participación de un evento, sino también una discriminación motriz hacia quienes no “contenían” determinado acervo motor para realizar un deporte.

En las anécdotas se puede visualizar las diferentes experiencias que tuvieron todos los profesores referentes con respecto a las prácticas deportivas competitivas en las cuales puede distinguirse una mirada negativa hacia el tipo de competencia, la categorización motriz y distinción por sexo, en la cual coinciden en que en la época no se replanteaban o criticaban el tipo de práctica y el paradigma competitivo en el cual trabajaron.

Como se menciona en el análisis de los datos, se da a conocer un dato post facto el cual no fue investigado en el marco teórico de la investigación, información sujeta a las respuestas de los entrevistados. En este caso, de acuerdo a la organización institucional de la Educación Física, los profesores entrevistados nos comentaron que quien se encargaba de la jurisdicción del área de Educación Física era la Dirección Nacional de Educación Física.

Ahora bien, también se informó sobre la continuidad en los siguientes años de la Dirección Nacional y su desaparición como única jurisdicción. Al respecto, y comparativamente, se puede decir que los niveles de planeamiento actuales a partir de la ley de educación nacional N° 26206 y algunas resoluciones del consejo federal de educación se aprecia que las diferentes jurisdicciones

presentan diseños curriculares propios adaptados a las realidades socioeconómicas y culturales de sus provincias respetando las diferencias que le permitirá a cada institución educativas a través de su PEI y PSI concebir la educación física desde su heterogeneidad para así abarcar y trabajar desde sus necesidades educativas. Evitando la homogeneidad de las diferentes problemáticas y favoreciendo la integración e inclusión de los intereses y posibilidades de cada educando.

Para realizar un resumen entre las variables sobre la concepción del cuerpo, prácticas corporales y la Educación Física de la época, podemos decir que las mismas dadas en un contexto determinado, van a ser utilitarias o en pos del contexto social en las cuales se desarrollan, no están aisladas, como tampoco son ahistóricas. Dichas concepciones están apoyadas en anteriores o similares contextos, y de intereses futuros, se apoyan y cambian al igual que su campo macro (el contexto). Las diferentes instituciones, en este caso las educativas van a reforzar dichas características a través de técnicas para que la concepción de cuerpo legítimo y sus prácticas se reproduzcan. Obedeciendo así el mandato del poder dominante del período histórico.

3.3. Discusión.

A raíz del período seleccionado a investigar junto a los Profesores de la época que se encontraban trabajando en el área de Educación Física es que se presenta el primer problema a solucionar.

La cantidad de profesores que se podían contactar para poder realizar la entrevista era reducida, ya que muchos se encontraban fuera de la actividad y en un radio lejano, los contactos que buscaba tenían direcciones o teléfonos desactualizados, etc. Lo cual llevó a replantear la investigación en busca de referentes donde su palabra tenga “peso” a través de su recorrido y experiencias en el área de la Educación Física.

Una vez fijada la unidad de análisis, se procede a contactar a los Profesores y realizar la entrevista. Durante la misma al ser una investigación retrospectiva es que me he encontrado con falta de información ya que los entrevistados acudían a su memoria en respuestas concretas y anécdotas las cuales por el paso de los años por momentos no eran claras o no se podían contestar inmediatamente, ya que se requería un tiempo para recordar la respuesta en la época. Además, puede notarse en una de las entrevistas la confusión entre el pensamiento actual, luego de un recorrido de años en el área de la Educación Física junto a aprendizajes y pensamientos o conductas pasadas.

Otro punto a discutir es, que si bien es una muestra no probabilística en donde sus miembros fueron seleccionados, la cantidad de profesores entrevistados puede o no ser significativa en su contenido de información de sus datos para ésta u otras investigaciones.

Por último, en los anexos aparece información sobre la trayectoria de los Profesores que participaron de la investigación, la cual puede o no ser cuestionada sobre la pertinencia como profesional referente.

4. Anexos.

4.1 Anexo 1: Encabezado de la entrevista.

Esta entrevista es personal, individual y sólo será utilizado con fines informativos para la realización de la investigación. Sus respuestas serán muy útiles para las conclusiones del trabajo. Desde ya muchísimas gracias por su colaboración.

Preguntas de la entrevista.

La introducción será la misma que el contacto hacia los entrevistados.

- ¿Dónde estudió la carrera de Profesor de Educación Física?
¿En qué año se graduó?
- ¿Cuáles fueron los primeros lugares donde se desempeño profesionalmente?
- En el caso de trabajar en el ámbito escolar, ¿de quién dependía el área a la que pertenecía durante el proceso de Reorganización Nacional?
- ¿Cuáles eran los requisitos administrativos con los que debía cumplir?
- ¿Se acuerda del tipo de planificación que realizaba (si es que la realizaba)? ¿La misma era controlada o corregida por alguien?
- ¿Cuáles eran los contenidos primordiales que se trabajaban?
- ¿Cuándo trabajaba en el área, cuál era su concepción o fundamento sobre el cuerpo y su educación?
- ¿Cuáles eran los contenidos importantes en torno al cuerpo que debían tener los alumnos al finalizar la materia?
- ¿Se acuerda tipos de prácticas corporales de sus clases más comunes de la época?
- Durante la clase de Educación Física, ¿realizaban momentos de reflexión crítica sobre las actividades corporales realizadas?

- Los alumnos, ¿tenían la posibilidad de elegir actividades o contenidos de acuerdo a su interés o necesidad?
- ¿Qué importancia tenía la competencia en Educación Física?
- Si pudiéramos hablar de las actividades predominantes en la época: qué lugar tenían las actividades deportivas, las danzas, juegos, ejercicios militarizados y prácticas festivas populares en la clase de Educación Física?
- ¿Cuáles cree que eran los valores que se legitimaban en esa época en cuanto al cuerpo en un plano social?
- Para cerrar, ¿tiene alguna anécdota sobre clases que pueda contarnos? Alguna descripción sobre cómo se enfocaba, los objetivos, contenidos, metodologías y quienes participaban en ellas.

4.2. Entrevistas realizadas.

Entrevista a Mariano.

Referencias: P: Pregunta / M:

P: ¿Dónde estudió la carrera de profesor de educación física y en qué año se graduó?

M: San Fernando, 1961.

P: ¿Cuáles fueron los primeros lugares donde te desempeñaste profesionalmente?

M: En el mismo instituto, y en colegios secundarios.

P: Bien. En caso de trabajar en el ámbito escolar, de quién dependía el área que pertenecía durante esa época desde 1974?

M: ¿A partir del 74 en qué instituciones trabajé?

P: Si, si trabajaste en el ámbito escolar...

M: en el 74, en el Instituto de Educación Física Romero

P: ¿Y de quién dependía?

M: De la Dirección Nacional de Educación Física.

P: ¿Cuáles eran los requisitos administrativos que debías cumplir como profesor? Presentar programas, contenidos...

M: Presentar programas, tomar exámenes, asistir a los alumnos; lo habitual en un instituto superior de educación física con una clara filosofía terciaria.

P: ¿A quién le presentabas esos papeles?

M: a la Dirección.

P: ¿Cuáles eran los contenidos que se trabajaban? ¿Te acordáis?

M: Eh... eso dependía de la materia que diceses, yo daba gimnasia y gimnasia deportiva.

P: Bien ¿te acordás la concepción o fundamento que tenías sobre el cuerpo y la educación en ese momento? Cómo concebías el cuerpo y cómo lo trabajabas con tus alumnos...

M: En su triple versión, el cuerpo apto desde el punto de vista de la salud, apto y eficaz; desde el punto de vista las ayudas para las categorías cognitivas, para el aprendizaje intelectual; y el cuerpo como posibilidad de expresión y relación, el cuerpo como posibilidad de expresarse con él y relacionarse con los otros y con el mismo sujeto. O sea, todo lo referido al desarrollo cognitivo, al desarrollo emocional y corporal.

P: Bien, perfecto. ¿Qué contenidos creés que eran importantes, que tenían que tener tus alumnos, en cuanto al cuerpo, al finalizar la materia?

M: Había comenzado la desvalorización y la no enseñanza de la gimnasia, ya había comenzado la invisibilización de algunas escuelas de gimnasia, y la exageración en el desarrollo de otras escuelas o métodos de gimnasia. Así que mi preocupación fundamental era en el profesora, desde luego, demostrar que había un contrasentido entre las escuelas y métodos de gimnasia que se invisibilizaban y las escuelas y métodos que predominaban, que se exaltaban desde la misma formación de los profesores. Es decir, todo lo que era dado por la sociedad se invisibilizaba, por la sociedad y la cultura; y todo lo que nacía de las concepciones particulares de los profesores de los profesorados se exaltaban... se exaltaba todo lo que fuesen las visiones deportivas de la gimnasia, rítmica, deportiva y artística y acrobática, y la mayor cantidad de los horarios estaba destinada a la enseñanza de eso, que ahora continua igual o prácticamente igual. Se invisibilizaba todo lo que estuviese con el trabajo con la gimnasia escolar y todo lo que significase trabajar con el grueso de la población, el 97% que no podía hacer una práctica

que no consistiese en las técnicas de la gimnasia. Así que... y eso sucedía por una serie de factores, pero principalmente porque se privilegiaba el deporte, tendencia que había comenzado en el mundo y en Argentina a partir de los años 60.

P: O sea que se utiliza la gimnasia, se le da una imagen deportiva, se la modifica...

M: La gimnasia que más se enseñaba en los profesorados, pensando en la función de los profesores del Romero, era formar profesores para enseñar gimnasia, bueno... la gimnasia que se privilegiaba eran las vertientes deportivas de las gimnasias. Eso sucedía en el Romero pero sucedía en los otros institutos existentes en la Argentina, a mí me parece que era una contradicción en sí misma, que lo que más se demandaba social y culturalmente no se enseñaba y estaba dirigido a un núcleo muy pequeño de la población, que eran los que podían practicar las técnicas social deportivas. Por qué sucedía eso, porque en ese momento, a partir de los años 60, en el mundo y acá como te dije, se privilegiaba el deporte, la viejísima lucha porque triunfase la enseñanza de un contenido en la educación física, que había comenzado con una clara inclinación por la gimnasia, a partir de 1960 aproximadamente empezó a revertirse, también por otra serie de razones y se privilegiaba el deporte. Tanto es así que las escuelas de educación física empezaron a llamarse escuelas de deporte, algunas, en el mundo; cambiaron su nombre, lo que marcaba claramente cuáles eran las tendencias que predominaban en las posiciones de aquella época.

P: Vos dentro de tu cátedra ¿te exigían que tengas esa mirada deportiva?

M: No, cada profesor, igual que hoy, hacía lo que se le daba la gana. Lo que sucedían eran situaciones, en todo caso, muy llamativas, que se presentaban los programas siguiendo un marco teórico de referencia, pero en las cátedras cada profesor hacía lo que le daba la gana. El que tenía mayor conocimiento, mayor saber y suponía que era más importante la vertiente deportiva que la gimnasia, enseñaba... y los que tenían más concepciones de otra forma de gimnasia, porque

dominaban más esa forma, enseñaban lo que más les gustaba y lo que creían más importante. Pero no predominaba el criterio de formar para lo que la sociedad y la cultura estuviesen demandando.

P: ¿Te acordás tipos de prácticas corporales más comunes que tenías en tus clases? Como ejercicios, si podés decirme algo...

M: Eran 2 cosas bien distintas en las que, desde la misma materia, se trataba de una gimnasia de deporte. Yo tenía gimnasia que en un principio se llamó "gimnasia en aparato", después se llamó "gimnasia deportiva", que ahora se llama gimnasia artística, todo lo mismo; yo la tenía como materia, y además tenía otra materia que se llamaba "gimnasia", entonces las enseñanzas eran, en cierto sentido, distintas. La gimnasia en aparatos eran aparatos de hombres y mujeres en todo caso, en la época se enseñaba nada más que los aparatos de hombres, lo que había en la sala de aparatos eran de hombres, no había de mujeres, entonces se enseñaba la gimnasia artística actual de mujeres. Yo enseñaba las dos cosas... y lo que enseñaba no eran las técnicas rigurosas de la gimnasia artística de mucho nivel, sino enseñaba cómo usar todos los aparatos para lo que eran las posibilidades de niños y adolescentes que estuviesen la posibilidad de entrar en una sala de aparato. Entonces enseñaba todas las habilidades básicas que tenía que ver con aparatos de hombres y mujeres y que podían servir como proceso de iniciación y desarrollo en los comienzos de ese deporte que se llamaba "gimnasia artística", porque el planteo convencional era comenzar con las técnicas de la gimnasia artística sin las habilidades básicas que debían ser dominadas antes de comenzar con las técnicas de artística. O sea, como me había formado yo había sido directamente comenzar los aparatos con las técnicas más avanzadas de los aparatos, todo el proceso básico que iba a culminar en la técnica no se enseñaba, entonces estaba dirigida mi enseñanza a eso en esa materia. En la otra, en la cátedra de gimnasia, estaba dirigida a que conociesen las técnicas de las distintas escuelas y que podían ser usados con niños, adultos, viejos, gente que no era deportista. Y toda la gimnasia formativa para enseñar lo que era necesario en... y todo lo que se podía hacer con viejos. Así que esa era la enseñanza en la cátedra

de gimnasia. Una mezcla de gimnasia formativa, gimnasia para la tercera edad y los métodos que servían para eso; el análisis y estudio de los métodos y técnicas y escuelas que habían trabajado, por ejemplo, la gimnasia yoga, la austriaca, que eran métodos especialmente dirigidos a niños y adolescentes y todas las técnicas que estaban comenzando...

P: bien, bueno... durante las clases ¿realizabas algunos momentos de crítica y reflexión sobre lo que realizaban tus alumnos?

M: Si...

P: No sé si a nivel muscular, porque hay como una diferencia entre reflexión y crítica más consciente y otras más biológicas, sobre los músculos que se trabajan, elongar...

M: En esos dos niveles van, pero en cuanto a crítica en base a los problemas que ellos, como futuros profesores, debían ayudar a solucionar, estaba fundamentalmente dirigido lo que yo enseñaba a solucionar un problema que me pareció urgente en aquel momento y aún hoy sigue siendo urgente, que es que se comprenda definitivamente, una cuestión de forma buenos ejecutantes que hacen técnicas, sino era preciso encontrar gente que fuese capaz de desarrollar en los estudiantes o en cualquier tipo de participante de cualquier edad, que fuese capaz de desarrollar en ellos un proceso de placer por el ejercicio, que lo llevase a practicar, a relacionarse con el cuerpo durante toda la vida y no transformarse en un sedentario. En aquella época estaba muy de moda, como método, el (aerobismo) de Cooper, entonces había comenzado con el sedentarismo y demás... y lo que, algunos que tendríamos la materia gimnasia, era que además del (aerobismo) de Cooper se dominasen otros métodos que sirviesen para que cada gente se relacionase con su cuerpo de una manera tan placentera, tan, diría... tan alegre, tan novedosa, como para que quisiesen seguir practicando gimnasia toda la vida. Para eso no hacía falta un ejecutante maravilloso, sino hacía falta un maestro del cuerpo, entonces la primera preocupación era convencernos de que no era mejor maestro del cuerpo el que fuera mejor

ejecutante, que algunas técnicas había que dominar para ser maestro del cuerpo, pero que no era preciso ser un eximio ejecutante que hiciese determinadas técnicas...

P: no solo un profesor que exhibe...

M: y lo otro más, te diría más abstracto, era que ellos habían elegido una carrera porque tenían sus motivos y tenían bien en claro por qué... o medianamente claro, porqué habían elegido, y que tenían medianamente en claro el sentido de la educación física, el sentido de la enseñanza que tenía la especialidad para ellos mismos como futuros maestros de educación física, pero que lo trascendente era ayudar a que otra gente, que no había construido una relación con su cuerpo, con sentido y significado, fuese capaz de construirla. En una palabra, ustedes van a tener claro porqué enseñan educación física, pero lo importante no es lo que ustedes tienen claro, sino lo que los estudiantes logren construir como educación física significativa, para lo cual el placer era fundamental.

P: el disfrute sí...

M: ahora, cuando hablaba de diversión, el problema era que todo lo que era diversión era acusado de ser inútil, y que tenía que ser reemplazado por lo utilitario, pero esa educación física utilitaria, sobre todo esa gimnasia utilitaria, había sido un fracaso y cada vez se hacía menos gimnasia. O sea que el proceso que llevó a que las clases no fuesen divertidas, fuesen utilitarias, fuesen para que sirvieran para algo, habían alejado a los estudiantes de todas las edades, de la gimnasia completamente. Y parecía que el deporte debía ser el contenido predominante, porque tenía más éxito, porque coincidía con lo que la época buscaba y porque era mejor recibido por los participantes. Entonces eso era el conjunto de desafíos fundamentales que...

P: que vos tratabas que ellos reflexionen en eso...

M: si...

P: Bien. ¿Tenían la posibilidad de elegir actividades o contenidos dentro de tu cátedra?

M: Tenían posibilidades de elegir, eh... contenidos en función de las comprensiones que pudiesen tener en esa época... pero tenían muchísimas posibilidades de elección, planteo que fracasó totalmente. Ellos tenían posibilidades de elegir contenidos pero tenían posibilidades de elegir tipo de exámenes, contenidos de los exámenes, momentos de dar los exámenes, la inteligencia de que no todos tenían el mismo tiempo de aprendizaje de las mínimas destrezas que yo les pedía en aquella época; todos tenían tiempos de aprendizajes diferentes, entonces cuando estaban en condiciones de dar las distintas destrezas, todos los días... no había un tiempo de examen sino un tiempo de aprendizaje, todos eran tiempos de ir rindiendo las distintas pruebas de destreza que tenían que rendir ellos, que son esas mínimas destrezas que consideraba que un profesor de educación física tiene que tener, absolutamente mínimas. Un profesor tiene que saber moverse en lo que son las habilidades motrices básicas y en lo que son las mínimas habilidades motrices específicas de la gimnasia y de la gimnasia en aparatos. Pero era un nivel absolutamente elemental, ahora, ellos elegían cuáles eran esas cosas que consideraban lógicas, y elegían los tiempos que necesitaban para entrenarse y aprender, inclusive participar en la nota que se merecían, pero el planteo fracasó rotundamente.

P: ¿Qué pasó?

M: Como era la única materia...

P: te iba a decir, es muy difícil que ellos se adapten, porque... digo, no todas las cátedras se movían de la misma manera, no todos los profesores tienen...

M: no... no... tanto es así que terminó en que renunciase todas las horas que había ganad por concurso, me fui. Empezaron a especular con una materia como esa, que no tenía obligaciones obligatorias, para decirlo de alguna manera, no cumplían, no leían, la inmensa cantidad de material que les daba no leían, y como

sabían que participaban en la construcción de la nota y de todo el proceso de enseñanza, en la materia mía empezaron a no rendir de la manera que yo esperaba. Yo esperaba que fuesen capaces de aprender en el manejo de la liberad pero no eran capaces, en esa época no tenían más remedio que vivir un proceso autoritario para que estuviesen...

Les ponían fechas y niveles, si no daban determinadas destrezas no pasaban, y las destrezas las fijaba el profesor. La tendencia de la época, sintentizando, yo diría, se construía las materias y una educación física escolar fuera del profesorado, en todo el sistema de la educación física en Argentina, se construía una educación física totalmente a espaldas de los sujetos que eran los directos participantes e interesados en la materia. Por ejemplo se los obligaba a hacer una gimnasia que nos les gustaba, a correr... a hacer un deporte que no elegían...

P: quizás no era habilidoso en esa parte pero era habilidoso en otras cosas, te excluye al final...

M: claro, al construirse una educación física en el profesorado y fuera del profesorado, totalmente a espaldas de los directamente implicados, lo único que se considera conseguir es una participación mecánica...

Por imposición, en ese sentido algunas cosas de Foucault en cuanto al disciplinamiento a través del cuerpo, son perfectamente pertinentes, aunque él hablaba en contextos totalmente distintos, pero había más una posibilidad de rendimiento académico en función de un proceso mucho más autoritario que con un proceso más democrático, de construcción de los aprendizajes diferentes. Todas las instituciones, luego el Romero también, funcionaba en torno a eso, a tener que hacer los programas antes de conocer a los alumnos que teníamos, para los cuales estaban destinadas. Ahora no ha cambiado en absoluto, en muchos órdenes, y se ha agregado la estupidización máxima de que los programas de aptitud física se piensan en Nueva Zelanda o Brasil o Estados Unidos y se bajan a los alumnos argentinos. Se reproduce aquello en un sistema de comercializar u producto que se fabrica en otro lado y se vende como si fuese

un producto de supermercado, así que el construir algo que tiene que ver con el cuerpo en forma totalmente ajena a los directamente involucrados en el proceso, sigue existiendo.

P: Bueno ¿tenía importancia la competencia dentro de lo que era la educación física?

M: La competencia sí tenía importancia...

P: se mandaban a torneos a los chicos, dentro del profesorado se hacían torneos... o dentro de las cátedras se daba énfasis en competir, no sé...

M: Vamos a suponer que de los contenidos de la educación física, los clásicos, tenemos la gimnasia, el juego, los deportes, las prácticas de la naturaleza y las acuáticas. No era de aquella época, habría que pensar si la danza no está también en la discusión de aquella época, los contenidos eran esos. De esos contenidos, los que tienen más relación con la competencia entendida como competencia contra otros o con otros, eh... son el juego y el deporte. Yo diría que para dar una respuesta al tema, en aquella época se enseñaba el juego pero no se enseñaba a jugar, a los futuros profesores se les enseñaba juegos –de correr, de saltar-, pero no se les enseñaba a jugar, que significa enseñar el sentido de la regla. Al no enseñarse el sentido de la regla, al no enseñarse que sin reglas no hay juego, al no enseñarse que en un verdadero juego las reglas las ponen los participantes y no las dicta el profesor, todo el concepto de juego se modifica; porque en aquellos años el profesor daba los elementos del juego, el profesor definía la superficie, los participantes, hacia pan y queso para elegir los equipos, los más incapaces se quedaban afuera, los más capaces eran los capitanes y los que siempre jugaban... y a partir de eso se montaba un sistema donde el deporte no servía para los más aptos y los menos aptos, un sistema injusto de clases, un sistema que culminaba en el triunfo del más fuerte que es la versión clásica del deporte. Entonces a partir del juego se pifiaba absolutamente todo el manejo educativo, formativo de lo que debería ser el juego y el deporte ¿está claro?

Así llegamos a que el sentido de la competencia en el marco educativo, es bien claro, ver cuál es el mejor y listo, punto, el mejor ejemplo de lo que es el sentido de la competencia lo da la propaganda de Nike, de lo que es la competencia para el deporte, que dice “no ganaste la medalla de plata, perdiste la de oro” o sea que salir segundo no tiene sentido. No es el sentido educativo que debería tener la competencia, no es el sentido educativo que debería tener la competencia; la competencia debería entenderse también como ser competente con uno mismo, no competencia en contra de los otros sino con uno mismo. Si el sentido del deporte que se trasladaba hubiese sido ser competente con uno mismo, hubiese predominado el criterio de que no hace falta ganar una competencia para salir bien en ella pero no era ni es el concepto que predomina, mucho menos en las sociedades actuales.

P: Y si pudiéramos hablar de las actividades predominantes en la época, te voy a decir algunas actividades y vos me decís cuáles eran las más predominantes... Actividades deportivas, danzas, juegos, ejercicios militarizados con todo esto de la formaciones, practicas festivas populares... ¿Cómo las ves las más predominantes...?

M: El deporte lejos.

P: ¿Danzas?

M: ¿En el marco de la educación física?

P: Si...

M: No, se enseñaba muy poco.

P: ¿Y los juegos?

M: Tampoco, muy poco. Ni siquiera había comenzado la concientización de enseñar el deporte a través del juego, muy poco, por ahí por esos años comenzaron los primeras intentos, aparecían algunos entrenadores extranjeros que mostraban los procesos de iniciación del deporte, el juego era un elemento

desencadenante de aprendizaje. Pero bueno, también sirvió para que se entendiese lo que era realmente el juego, porque empezó a suponerse que en la educación física, era juego la utilización de un juego que proponía el profesor para aprender un deporte y alejaba de la verdadera concepción de juego. El juego empezó a concebirse como un recurso didáctico... una herramienta para que aprendiesen mejor el juego, y se alejó, totalmente, lo que hablábamos antes, del juego como posibilidad de aprender al esencia de la regla, el sentido de la regla y el valor que tiene el sentido de la regla en una sociedad democrática, se perdió todo eso. Entró dentro de la máquina de moler carne, que eran algunas concepciones de la educación física de esa época, entonces el juego sí sirve pero sirve para aprender a picar o lanzar o recibir la pelota o...

P: para las habilidades básicas... Bueno ¿y practicas festivas populares como el folklore? No sé si lo veías en el instituto...

M: si, en la formación mía sí tuve danza folclórica como 3 años pero se hacía muy poco, por ahí en las fiestas, a fin de año, les pedían a las profesoras –nunca a un profesor- le pedían que prepare un número o baile folclórico, era eso, nada más que para la fiesta final o la de educación física, pero no era un contenido que estuviese muy extendido, era deporte y gimnasia para entrar en calor.

P: Eso te iba a preguntar, la gimnasia, esta que vos decías como si fuera espectáculo ¿me puedes contar algo de la gimnasia para la presentación de algún juego, o lo que era para a importancia en el Romero Brest? Algunas características de cómo se utilizaba, el valor utilitario en educación física o en el instituto...

M: En el instituto como te dije era cada maestrillo con su librillo, algunos se enrolaban más en la misión deportiva de la gimnasia y otros se enrolaban más en la misión formativa, sobre todo en la visión de futuro de esos estudiantes. En la misma elección de una u otra postura, había una cosa revisionista porque cada uno de ellos, los que tenían la visión deportiva de la gimnasia por ejemplo querían enseñar gimnasia deportiva de una manera que ellos no habían aprendido, con

técnicas y dificultades, con una riqueza de trabajo y entrenamiento, la gimnasia deportiva que habíamos vivido muchísimos de nosotros era muy pobre. Entonces los profesores que enseñaban tenían la visión deportiva de la gimnasia, también aspiraban a ser una cosa bien revisionista en el sentido de hacer una oferta a los estudiantes infinitamente más rica y más variada, pero tenían esa visión. Nosotros teníamos una visión revisionista también, pero no en torno a las gimnasias del deporte sino en torno a las gimnasias que sirviesen para todo el mundo. Esa es la única diferencia, no había otros. Ahora, esa formación de los futuros profesores de educación física, en la materia gimnasia, lo que arrojaba como producto al mercado, era un profesor con una inmensa confusión en todo lo que significase gimnasia, iba a la escuela y no sabía qué enseñar, agarraba un grupo de veteranos y no sabía qué hacerles hacer, tenía todo mezclado porque estaba entre las deportes y entre las formativas, o sea tenía una galleta brutal, que era lo que predominaba en el mundo, en el mundo también predominaba una gran confusión. Había un libro "Teoría de la gimnasia", que se escribió en los años 70, un profesor uruguayo, y ya hablaba del caos gimnástico, de ese mismo caos salían los profesores de acá; lo escribió para Uruguay y después se extendió a la Argentina y tuvo bastante influencia en otras partes del mundo, porque no había libros de teorías de las gimnasias. El que es profesor del 74 al 83 salía con una confusión en el mate en el tema gimnasia, que aun predomina. Entonces, qué hacía el profesor, veía que con el deporte le iba bien con los chicos, ni hablar si los hacía jugar al fútbol, estaba todo el mundo mucho más contento; y si quería hacer gimnasia no sabía qué gimnasia hacer entonces enseñaba una porquería y los chicos se aburrían, porque les hacía hacer técnicas que los chicos no entendían ni sabían para qué servían. Y los adultos lo mismo, y con los adultos –ya te dije- existía la posibilidad de iniciarlos en el atletismo, aerobismo, y con eso era la tendencia dominante en la época, el profesor que trabajaba con adultos quería sacar a la gente a correr porque eso lo tenía claro, pero técnicas de gimnasia para trabajar en una clase de adultos, no las había. No sabía usar la música por

ejemplo, y ahora tampoco saben, si no hacen uno de los cursos especiales que hay de aeróbica no lo saben...

P: Esta confusión se mantiene...

M: Si, se mantiene, pero entonces qué hacía el profesor, hacia una gimnasita, algún movimiento para entrar en calor...

P: si, que no sirve para nada, que se utiliza poco tiempo o a veces es selectiva y se le da a las mujeres, nenas...

M: o suponte, les decís algo a los chicos "5 vueltas a la cancha de futbol", pero no sabían cómo correr, el ritmo, que podían parar y caminar, no supervisaban, no les daba un programa distinto a cada uno, entonces hacía algo que se parecía a la gimnasia, pero totalmente insuficiente e improvisado.

P: Bueno... si crees, cuáles eran los valores que se legitimaban en esa época a nivel social sobre el cuerpo, en un plano social ¿qué crees que la gente pensaba a través del cuerpo y sus prácticas? Los directivos de la escuela, qué es lo que piensan que el profesor tiene que enseñar y cómo cuidar el cuerpo...

M: Yo diría que en aquella época predominaba la idea de cuerpo sano con un concepto de salud más parecido a lo de Borges que a otra cosa, Borges decía que la salud es un estado transitorio que no augura nada bueno; el concepto de salud que predominaba en aquella época era un concepto parecido, que la educación física servía para que el chico esté sano, pero era una salud netamente biológica, ni se pensaba... era un concepto poco dinámico de lo que es la salud, ni siquiera hablar de la salud social...

P: biologicista...

M: totalmente ligado a eso, ahora... dije mecánico primero porque si fuese la salud biológica, si la educación física hubiese servido para esa salud biológica, por lo menos se hubiese cumplido con ese gran objetivo que es tremendamente importante, pero al hacer los esfuerzos tan poco sistemáticos, tan pocos

ordenados, de lo que se hacía... tan dispares para las ideas de cada uno de los chicos...

P: Te iba a decir eso, no se tiene algo individual, una construcción... individualismo...

M: nada, entonces imagínate, era muy bien intencionada, había montones de profesores que querían hacer las cosas bien, solo que no sabían cómo hacerlo. Entonces, esas dos clases semanales de educación física, con toda la furia, no servían absolutamente para nada. Cuando los franceses dijeron “los profesores de educación física son los profesores de lo inútil”, acá todo el mundo se rasgaba las vestiduras pero en realidad es certero, porque con 2 veces por semana, con esfuerzos totalmente disparatados, esa salud física que era la que se exaltaba y la que se decía en la educación física lo más importante es la salud, ni siquiera se conseguía esa salud biológica. Y al mismo tiempo había un sistema tan autoritario en las mismas clases, que la salud del tipo social emocional tampoco se conseguía.

Entonces si hubiese sido, la salud esa... es un estado de equilibrio la salud, entonces cuando Borges decía “no augura nada nuevo” es porque si estás sano hoy puedes no estar sano mañana, y además está el otro concepto que la salud es un concepto muy dinámico implica distintos tipos de salud, no la estrictamente biológica que era la que predominaba, la búsqueda predominaba en aquella época.

P: O sea que el profesor de educación física representaba también esta enseñanza o este desarrollo a un cuerpo saludable.

M: Nada más, pero insisto, había montones de profesores jóvenes que salían con un montón de ideales y que querían hacer las cosas bien, solo que no sabían cómo hacerlo porque la formación había sido insuficiente...

Mira, el secreto de la diferencia entre aquella época y esta, sería, expresado bien corto, el sentido de hoy es ayudar a crear sentido sobre la prácticas corporales, en

ese sentido nuestra tarea es ayudar a crear sentidos en los participantes de la importancia de las prácticas corporales para la vida toda. Aquí tenemos en el gimnasio un lema que dice “cuide su cuerpo, le puede durar toda la vida”, esa es la idea, que toda la vida tiene que dedicarse a... encontrarle sentido a prácticas corporales, siempre distintas en función de las edades. Pero tiene que encontrarle sentido el otro, en aquel momento la búsqueda de sentido estaba centrada en el profesor que se formaba; encontrar sentido en estudiar educación física, en leer un montón de libros, pero no estaba lo más importante de todo, que es el sentido de la tarea, que otros encuentren sentido, el profesor sí sabe, era bien intencionado, es honesto, entonces sí sabe porque es importante, tiene que sentir las prácticas corporales diversas; pero lo importante es que desarrolle sentido en el otro. Y esa es la inmensa dificultad en la tarea actual, ayudar a encontrar sentido al otro, ¿y quién le crea sentido al otro hoy? Los medios y el mercado, y ayudan a crear sentido en torno a la actividad física con actividades físicas estupidizantes.

Esos valores que tienen las prácticas, los medios y el mercado, los construyen sobre la misma base con que construyen una mercancía que tiene que ser adquirida y consumida, y nuestra visión es totalmente distinta, por lo menos la visión de algunos. Es la visión ayudar a generar una relación con el propio cuerpo lo más inteligente y crítica posible, esa relación con el propio cuerpo lo más inteligente y crítica, cuesta un trabajo brutal, pero ese es el sentido de la tarea, ayudar a crear sentido en esa relación que tiene que ver con su cuerpo; cada chico, cada participante. Ahora, ayudar a crear una relación con el propio cuerpo más crítica y más inteligente, es romper con un montón de mitos que funcionan en torno a las prácticas corporales, por eso todo lo que ofrece el mercado y los medios, es una simulación, en consecuencia no va a terminar en un proceso que sea de bienestar para el sujeto, sino va a ser de consumo.

M: Absolutamente, entonces vos a esa gente, si estuviese metida dentro del (fitnes) despacito tenés que ayudar a construir otros sentidos en torno a esas prácticas.

P: Eso te iba a decir, la diferencia es tomarla y darle otra vuelta más que reproducirla así...

M: Antes que vengas vos, hay un profesor de zumba, que está de súper moda, entonces se pone al frente, de espaldas a sus alumnos, una hora entera de espaldas a sus alumnos, pone la música, e mueve, se mueve bien y lo siguen, se mira en el espejo, la mínima relación. Es imitación demostración, imitación demostración, clases... punto, se acabó. Entonces ayudar a construir sentidos nuevos, este modelo de clase lo tenemos que ir cambiando de a poquito, trabajar en parejas, en tríos, sentarse, tocarse con el otro, ayudar a pensar. Ahora, por qué la tengo acá, porque me ayuda a pagar las cuentas... y él vino con sus alumnas, tengo el horario dispuesto se lo doy, ¿intento modificarlo? Ni por broma, porque me ayuda...

Ahora, es un grupo de señoras que dejan los hijos en el colegio y vienen, tendrán entre 25 y 35 años, no más. No les interesa ninguna otra cosa, les encanta eso que hacen, cantan las canciones, la pasan bien, hacen algo con el cuerpo que les hace bien; es mejor que nada.

P: Si, uno no está en contra de eso, no son oposiciones, son miradas diferentes del cuerpo y desarrollar el cuerpo y construirlo...

M: ahora, si un profesor que tiene esas concepciones, quiere hacer algo, tiene que comenzar con las técnicas de zumba, pero lentamente ir metiendo otros sentidos ayudando a construir en las alumnas otro sentido, para lo cual tiene que conocer las técnicas de zumba, tiene que poder dar una clase como estas mujeres hacen y están gozosas de hacer, y lentamente tiene que ir metiendo otras formas de encontrar sentido a cosas distintas que sean más profundas y valiosas. Ahora, eso significa que vos tengas un concepto de lo que es un hombre, un sujeto, que creo que... tenés que partir de un sujeto ideal que vos querés ayudar a construir, eso no es autoritario, eso es que todo... el tipo que se dedicó toda la vida a estudiar lo que le ha hecho bien a la cultura, es el que puede decidir qué modelo de sujeto aspira a ayudar a construir, tenés que tenerlo claro. Yo aspiro a construir un sujeto

que pueda ver críticamente la sociedad de consumo desaforado, aspiro a una cultura que no sea consumista, que sea un consumo razonable porque no se puede vivir sin consumir, que sea sustentable. Entonces yo no renuncio a decir “yo aspiro”, por qué me podría meter en los procesos de un grupo de mujeres así, porque me parece que están estupidizadas, y yo aspiro a mostrarles otro modelo, después que elijan, que puedan elegir habiendo distintas cosas, que no es todo demostración e imitación. Que la danza es improvisación, es creación, es contacto con el otro, es relación, es enviar un mensaje, que dejen de joder con estos modelos mecanicistas espantosos; ahora, a mí me permite pagar las cuentas, y me permite dar otras clases que son las que doy yo con los grupos míos, que las doy distintas, y me permitió sobrevivir desde el 71, sobrevivir con un concepto de gimnasio que no es igual al de los otros gimnasios.

P: Bueno, lo último dice, una anécdota que tengas para contarnos, ahí me habías contado una... no sé, alguna anécdota sobre tu paso por el Romero Brest, algo...

M: [Silencio] No... yo supongo que... bueno... que tenga que ver con esto...

Un día el director del instituto, eh... me llamó y me dijo que tenía que venir con pantalón azul con una tira blanca, y que no podía venir con los buzos Adidas, en el contexto de las preguntas que me estás haciendo me parece que esa anécdota refleja bien el clima de la época. Era una época en la que en todo caso era posible un tipo de actitud de un director de un profesor determinar cómo tenía que ser la vestimenta de sus profesores.

Se les exigía eso y una apariencia física determinada, por ejemplo no podías tener barba ni bigotes. Pero esos rasgos que, del 74 al 83, esos rasgos ya venían del instituto que yo viví, que cosas terriblemente autoritarias, mucho peores que esas en el instituto donde me formé, que eran una maravilla, pero en el sentido del autoritarismo vigente era muy autoritario...

La materia que vas a enseñar, el sujeto que va a aprenderla y los contextos que te condicionan, esas 3 cosas están en todas las épocas permanentemente

presentes. Ahora, las distintas épocas se enseñaron materias diferentes de diferentes maneras, por ejemplo la gimnasia, se enseñó de distintas formas en las distintas épocas de instituto de formación de educación física. Los sujetos que aprenden se han modificado terriblemente, los chicos que estudiábamos en los libros no existen más, la infancia se ha disminuido en cuanto su duración, cada año que pasa disminuye más, lolitas de 10 años queriendo jugar al baile del caño; u sujeto productor se ha transformado en sujeto consumidor, y los contextos ni hablar, porque los políticos, sociales y culturales se han modificado tremendamente. Entonces, por un lado la formación de los profesores de educación física tiene que ser elástica para formar en esos cambios permanentes, donde la única certidumbre es la falta de certidumbre y cómo vienen los cambios; en una sociedad tecno científica evidentemente los cambios van a ser brutalmente rápidos y el conocimiento se duplica año tras año. Ahora, si no los formas a los profesores en esa noción de cambio...

M: así es, si vos sencillamente hicieses un seminario de ingreso con todos los aspirantes y les dijese "la educación física trata de esto y las posibilidades laborales de los profesores son estos y estos" y hoy para ingresar a un cargo de la escuela hay que esperar 4 o 5 años en la provincia de Buenos Aires, bueno, entonces, presentando un seminario de ingreso, se van solos sin necesidad de que les digan.

Entrevista a Jorge.

Referencias: P: Pregunta \ J: Jorge

P: Bueno, quería saber ¿dónde estudió la carrera de educación física?

J: En el Instituto General Belgrano de San Fernando, entre los años 59 y 62.

P: Bien, y una vez que se graduó ¿dónde fueron los primeros lugares dónde se desarrolló profesionalmente?

J: Colegio Nacional de Adrogué, el Instituto Euskal Echea de nivel medio en zona sur del conurbano.

P: Bien, en el caso de trabajar en el ámbito escolar ¿de quién dependía el área donde pertenecía durante esa época?

J: De la Dirección Nacional de Educación Física.

P: ¿Cuáles eran los requisitos administrativos con los que debía cumplir?

J: En aquel momento era libreta del profesor, que era una libreta que vendía organización escolar no sé si seguirá vigente todavía, donde tenía la lista de todos los alumnos con datos personales, donde volcabas las notas, etc. Tenías un libro de temas donde tenías que ir volcando la clase diaria el tema que ibas a dar en esa clase, y después los requisitos administrativos formales, asistencia...

P: ¿Había que entregar alguna planificación?

J: Si, siempre, en algunos lugares sí, en otras no. Por ejemplo, en el colegio nacional había departamento de educación física, en esa época en los colegios oficiales existían los departamentos de educación física, un profesor que tenía un cargo u horas asignadas para ejercer ese... y depende cómo funcionaba solicitaba las planificaciones, organizaba reuniones de equipos, para ver con cada curso qué íbamos a hacer. Los temas que se dan mucha importancia a la planificación de los

eventos, las cosas especiales que había que coordinar entre todos, no tanto la clase sino si había torneos intercolegiales, en una época había muchísimos, estaba ya instalado lo que era la Dirección Nacional de Educación Física. En aquel momento, durante muchos años, hasta los 80, existían los torneos nacionales intercolegiales, regionales, zonales, lo que ahora es los torneos Evita, en ese momento eran los intercolegiales....

P: Bien, ¿se acuerda de algún tipo de planificación que realizaba? Si la realizaba ¿la controlaba alguien, la corregía?

J: No, nadie, se presentaba, generalmente los directores, los rectores no tenían mucha idea de la educación física...

P: Bueno, ¿cuáles eran los contenidos primordiales que trabajabas con los chicos?

J: Lo clásico, que todavía sigue persistiendo, un fuerte acento en lo deportivo, es un paradigma instalado desde los años 50 te diría, que fue pasando al gimnástico. Y teníamos una parte de gimnasia, que era el nombre, y en ciertos momentos, cuando venían los actos conmemorativos, 9 de julio, 25 de mayo, los desfiles cívico militares, en aquel momento y hasta los 70 incluidos, era preparar a los chicos para que marcharan, es decir, hacíamos una especie de instrucción militar de la marcha, la formación en fila, en escuadra, el paso parejo, uniforme. Se dedicaba varias clases enteras para enseñar a marchar... Ese era el modelo donde estaba... yo soy bastante crítico de todo eso, en aquel momento era normal, lo habitual, era un modelo instalado y nadie discutía, era parte de la clase, sí.

P: ¿Cuál era su concepción o fundamento sobre el cuerpo y su educación?

J: Hay que ver en qué época, en qué momento, pero bueno... ahora tal vez lo puedo analizar...era digamos, eh... disciplinar los cuerpos era muy claro, incluso en el colegio Euskal Echea, que era un colegio privado de origen vasco, en octubre estaba la fiesta típica, y que venían comunidades vascas a hacer sus bailes, danzas... Nosotros trabajamos casi todo el segundo cuatrimestre, a partir

de las vacaciones de invierno cuando los chicos volvían, en preparar los esquemas de gimnasia, grandes planes de gimnasia donde se repetía hasta la perfección de los movimientos, con los ritmos... la perfección grupal, ahí sería el concepto de masa digamos, donde nadie se distinguía, sino el grupo, que era aplaudido, la coreografía... hablando en términos actuales, en aquel momento se hablaba de esquema de gimnasia, ante ese concepto "esquema" ya hablaba de la esquematicidad del desarrollo de los ejercicios, era gimnasia convencional, por ahí diría una neo sueca, por ahí ya más adelante, en los 70, 80 le fuimos agregando algunas cosas un poco más rítmicas, pero siempre de una estructura muy rígida, movimientos planos, posiciones bajas, medias, todo un cuerpo; por eso el concepto de esquema también habla de un concepto de esquema corporal que matizado, donde tenía que adaptarse al ejercicio creado en términos estéticos para que el público observara la esteticidad del movimiento. Esa era una cuestión muy fuerte, y se replicaba en las fiestas de educación física nacionales, yo vi una de ellas en el año 79, en el estadio de River, yo fui uno de los encargados de armar el esquema de gimnasia para la fiesta de River del 79. Estaba yo felicísimo porque el profesor me había elegido, entre todos los profesores de la Argentina, para preparar ese esquema...

El compromiso que la Dirección Nacional de Educación Física te decía "usted lo convocamos para que haga el plan de la fiesta de River", con todo lo que es el estadio de River, e hicimos un esquema que fue, desde el punto de vista de esa lógica, espectacular, y con el beneplácito de las autoridades de turno. Yo siempre lo cuento, lo digo, incluso en mis cátedras actuales lo explico, que cuando terminé el esquema, que yo lo conduje con otros profesor, sobre una plataforma, yo estaba como suspendido en el espacio dirigiendo desde las alturas a todos los chicos que estaban abajo con sus profesores, con sus cuadritos... cuando terminé con el aplauso de todas las tribunas y la aprobación, subí por la escalinata, quien me saludó, el general Videla que era el presidente de la Nación en ese momento, me saludó, felicitándome... en aquel momento yo no tenía la menor idea lo que pasaba en el país. Entonces puedes decir que también esto es parte de la historia, cómo se

fueron gestando otras cuestiones que por suerte hemos ido evolucionando de esas miradas, en realidad eran cuerpos... al decir foucaultiano, cuerpos dóciles para cumplir con una función más que nada, yo creo que en el fondo estaba la idea del cuerpo disciplinado. Es un esquema, este de las fiestas, que proviene de los países de la cortina de hierro, cuando todavía Rusia, los países socialistas hacían las espartquiadas por ejemplo, y eran enormes cantidades de gente haciendo estos planes de gimnasia, la masificación y el control, disciplinamiento más que control, que responde un poco al modelo de cuerpos de esa época. Pero por otro lado fluía en paralelo al deporte, digamos, que también... y teníamos, otra de las cosas que se hacía mucho, era la medición, los tests de aptitud física, así se denominaban, incluso se hizo en los años 80 un plan nacional de aptitud física, observándose de algún modo que la aptitud física en términos de ciertos patrones o tablas internacionales, de cuál era una buena aptitud física, pesa exclusivamente en las capacidades condicionales, es decir, medir eso, hagamos clases de educación física para mejorar la aptitud física, lo cual después se comprobó, nos dimos cuenta, que era absolutamente imposible lograr en las clases de educación física, con 2 clases semanales, mas todo lo que ocurre en una clase, imposible pensar en esa mirada biológica, que el cuerpo biológico también en esa época estaba muy fuertemente instalado. Incluso la calificación del alumno en función de los resultados de sus test de aptitud física; algunos profesores lo bajaba textual, es decir, tal marca en el Test era 4 puntos y era tu calificación 4, saltás un poco más, 6... no se evaluaba más que el rendimiento orgánico. Y existía, digamos que era una cuestión que matizaba esto, la nota de concepto, donde vos redondeabas si el pibe tiene buena actitud, si era solidario, pero no había ningún criterio para evaluar esos aspectos, se evaluaba estrictamente lo orgánico, el modelo de cuerpo de ese momento. Y lo deportivo por ahí el lugar más de digamos, de esta coerción de las gimnasias con estas prácticas muy conducidas, incluso la conducción era muy directiva evidentemente cuando se necesita estructurar los cuerpos necesitas conducirlos con planteos didácticos directivitas...

P: Los tipos de prácticas corporales de sus clases más comunes...

J: Tiene que ver con esto mismo, incluso la clase estaba dividida, tenía un momento de entrar en calor que era... depende de cada profesor también, no era que era todo absolutamente estricto, pero digamos, ya había rutinas. Un momento de gimnasia, siempre, en función de los elementos que tenías, hacías una rutina de un circuito de estimulación de las capacidades orgánicas o condicionales, y después pasabas directamente, en el secundario, al deporte, entonces en general era una parte de fundamento deportivo y haciendo una estructura de práctica del deporte que estabas enseñando, y cerrando la clase con el deporte. Y terminabas a veces, según el profesor, haciendo un trabajo de elongación, una vuelta a la calma. Todo con la concepción de la curva orgánica, de esfuerzo; en las cuestiones afectivas, sociales, eso no estaba preocupada... se daba naturalmente, había conflicto y lo charlabas, lo discutías pero no era una intención de plantear actividades o tareas corporales que generen conflictiva para trabajar temas de lo social, la vinculación con el otro, se daba cosa natural y espontánea, como curriculum oculto... hasta casi como nulo, porque en realidad no se ponía, no se planificaba...

P: Durante la clase de educación física ¿realizaban momentos de reflexión crítica sobre las actividades corporales realizadas?

J: Depende, eh... si, reflexión crítica no, sí momentos de respuesta al fundamento técnico, es decir "por qué hacemos esos ejercicios, porque son beneficiosos para...", pero el pro que de hacer esos ejercicios raramente se hablaba, o criticar el deporte, por qué jugamos de este modo, jamás se realizaba. Se trabajaba la reflexión desde el fundamente técnico. "Para jugar a este deporte, técnicamente es esto, esto...", siempre referido al contenido en sí, el porqué de esto no existía.

P: Los alumnos ¿tenían posibilidad de elegir actividades o contenidos de acuerdo a su interés o necesidad?

J: Prácticamente no, no, es decir, por ahí se flexibilizaba en algún momento, decir "hoy jugamos un rato más, un rato menos", pero ellos no decidían si iban a tener vóley, futbol... El profesor traía la planificación, era cerrada, y no recuerdo caso en

secundario que esto sucediera. Sí por ahí los alumnos... había un esquema con los deportes, si la escuela era muy grande se presentaban 3 o 4 deportes, todo se estructuraba en función de los deportes, en aquel momento y todavía sigue vigente; entonces sí por ahí los alumnos tenían la opción de elegir el deporte, iban al grupo que correspondía. Suponte, había 7 u 8 divisiones de 1° año, entonces según los profesores que tenías, “este se dedicaba al vóley, este...”, entonces se armaban los grupos en función de eso, si había muchos para un deporte por ahí se armaban 2 grupos de ese deporte... pero digamos, el eje alrededor del cual podía optar el alumno eran ejes ya determinados previamente, y sobre la base de los deportes específicamente. Y en general el que ingresaba un deporte en un año seguía toda su historia... podías cambiar pero en general venías de una organización tal que el chico ya estaba con su grupo, iba evolucionando, era todo una línea... en general con el mismo profesor...

P: ¿Había categorías de niveles?

J: Sí, claro, sí. Eso lo viví en los 70, teníamos los niveles principiantes, intermedio y adelantado, y ahí cuento... tal vez fue uno de mis primeros impactos de movilización personal. Yo tenía todos los primeros años del colegio Nacional de Adrogué, eran 7 divisiones, entonces llegó la directiva de la Dirección Nacional, que había que dividir a los grupos por grupos homogéneos, la palabra era “grupos homogéneos”, ese era un criterio. Es decir, había 2 criterios, uno por grupos homogéneos y otro por meritocracia en cuanto a la ejecución deportiva, la homogeneidad era en función de la capacidad motriz, entonces lo primer que yo hice –eso me acuerdo mucho- en el gimnasio armé un circuito con distintas habilidades motrices, 3 palos, bajar, lanzar, con puntería, recibir, correr, esquivar... simplemente los chicos tenían... cada grupo vino con su división y yo iba observándolos en todo el recorrido, y simplemente ponía “1, 2, 3 4”, yo tenía que armar 5 grupos, entonces armé como 4 categorías de los muy talentosos motrizmente, los intermedio y los muy torpes por distintas cuestiones. Entonces rápidamente, el grupo 1 y 2, los 2 mejores grupos, todos los talentos de todas las divisiones; después venían los que bueno, estaban ahí, no les gustaba mucho... y

después tenía un grupo que eran los obesos, con dificultades coordinativas, los que estaban cerca de alguna discapacidad, los que no le gustaba... este era el grupo; entonces yo feliz, ya había planificado perfectamente. Lo que sufrimos todos los de este grupo, grupos 4 y 5, fue muy duro, muy duro...

Audio II

J: porque además, qué sucedía, nosotros teníamos clases en un campo abierto, de Luz y Fuerza que tiene una cancha de básquet abierta, entonces yo ponía los distintos horarios, de 2 a 3, de 3 a 4, de 4 a 5, creo que eran 5 grupos seguidos. Entonces qué sucedía, supongamos el grupo este, que acabo de hablar con mayores problemas o dificultades, venían a las 4, eh... mientras ellos venían, esperaban que les tocara el turno, miraban al grupo anterior, que era uno de los grupos más talentosos, y cuando a ellos les tocaba, detrás de ellos venía otro grupo, entonces estaba la observación, estaba la chanza, eran compañeros de curso y demás... todos estaban observando en una baranda, miraban, no tenían nada que hacer... así que ese fue un año donde estos chicos sufrieron muchísimo, yo tenía que tratar de hacer no sé qué para tratar de motivarlos. A partir de ese momento empecé a romper con esa idea de los grupos homogéneos, pero bueno, te estoy marcando claramente propuestas de esa época, la discriminación por capacidad motriz era muy clara.

P: Qué importancia tenía la competencia en educación física?

J: Eh... depende cómo se manejaba pero era importante. Los torneos intercolegiales tenían un peso muy fuerte, eh... y dependía cómo lo manejaba cada docente. Se valoraban los torneos intercolegiales, pero por ahí en esa organización que te decía, de estos 2 grupos salían los grupos competitivos, los que iban en representación. Se trabajaba... los demás tenían sus clases, pero en otros lugares no, por ahí los alumnos que no les interesaba porque no tenían aptitud, por ahí se iban a sus casas porque tenían que entrenar los equipos...

Los propios compañeros... era muy particular, los propios compañeros decían “profe, ellos van a representar al colegio, préstele atención...”, según como vos trabajabas, pero en términos objetivos sí, la competencia era una cuestión formal, competir jugando deportivamente era normal, no podría decir que era malsano, no podría asegurarlo, porque tenía que ver con cómo vos manejabas los procesos...

Me acuerdo una anécdota que siempre la cuento, en el colegio Euskal Echea, yo tenía grupos de gimnasia deportiva, deporte difícil, complejo, pero eran las condiciones de ese colegio; y como no era un deporte común, siempre torneo de rugby, de fútbol, era masivo, había muchos pibes para llevar... pero gimnasia deportiva eran 3 colegios en la zona que... y nos conocíamos los 3 profesores, entonces nosotros organizábamos los torneos, trabaos de colchoneta, cuerpo libre y salto sobre cajón, que era el cajón escolar... eran los elementos muy propios de esa época, el cajón de salto está en casi todos los colegios, colchonetas, trampolín, ahora prácticamente han desaparecido esos elementos y esas prácticas, y trabajábamos todo el año, había chics muy buenos haciendo cosas.. Y llegó un momento que había que armar los equipos para competir, entonces con los profesores habíamos hecho categoría A y B para que fueran más chicos y una oportunidad de mostrar sus habilidades gimnásticas. Entonces había que presentar 6 titulares, se compiten en equipos de 6 con 2 suplentes, cada equipo lo mismo. Entonces cuando llegó, me acuerdo, ahí sí hacíamos un trabajo muy mancomunado, tal vez una cosa muy paradójica, como deporte individual, la gimnasia requiere mucha ayuda entre los compañeros para cuidarse, así que enseñamos a cuidar y todos se ayudaban con mucha conciencia de los riesgos corporales y demás. Entonces, bueno “vamos a armar los equipos”, me acuerdo que faltarían unos 20 días para la competencia; pusimos las colchonetas... y todos sentados mirando a los compañeros... salió el equipo como cosa natural, cada chico sabía perfectamente, entonces quedaron los 6, equipo A y 6 para el equipo B, grupo de 16 años tendrían, y les digo “tenemos un problema, porque hay que poner 2 suplentes en cada equipo ¿Quién tiene que ir de suplente en el A?” ... y 2 del B... estaban más cerca... y los del B les faltaba trabajo, no completaban la

serie... entonces les digo “vamos a poner las cosas en claro, si alguno del B que tiene la posibilidad de ir, competir, lo ponemos en la lista de buena fe del A es muy probable que no compita”, y ahí se quedaron todos pensando, les dije “bueno, la clase que viene lo resolvemos, piensen cómo lo hacemos”, en lo personal ya... yo trabajaba mucho en el contacto, el vínculo... Encima enseñaba atletismo también, deportes individuales, cosas lindas que suceden con los chicos. A la clase siguiente vienen todos, se sientan, les digo “tenemos que resolver esto ¿qué hacemos?”, y uno dijo “yo voy de suplente del A”, “bueno le digo, vas a tener que explicarnos a todo por qué, porque sabemos que vos no vas a competir”, y dice “mire profe, yo acá vengo a este grupo porque él y él son mis amigos, y tenemos que venir a clase de educación física, me gusta gimnasia deportiva, soy muy malo jugando al vóley... para nosotros, para este grupo que el equipo gane la competencia es mucho más valioso que gane...”... y esto estaba generado porque yo jamás puse una presión, salió como cosa natural, entonces a mí no me preocupa ir a competir, fue la conclusión. Entonces, por cómo se manejaba esta situación se iba a competir, y la situación... y los chicos hacían lo mejor que podían, y el chico no compitió, fue de suplente, se quedó sentadito, recibió su medallita, pero no saltó, no hizo nada. Y eso me quedó como cosa importante, que a veces uno mismo hace esas reflexiones... a veces el ejecutante no lo ve de otro lugar, no lo siente de ese modo. Es natural como que está instalada la competencia deportiva. Pero también hay otros colegas que yo los conozco que eran terribles con el tema de instaurar y generar en los pibes u sentido de competencia...

Los colegios privados de esa época tenían su vitrina con trofeos... a mí nunca me marcaron eso de ganar ni nada, pero venía en aquel momento un cura que se hacía cargo, venía, felicitaba a los chicos... tampoco hacían mucha alharaca, tal vez por el tipo de escuela. Otras privadas sé que trabajaban y entrenaban duramente, he ido a torneos de atletismo donde había muchas horas extras agregadas para preparar a los chicos para los torneos intercolegiales porque era distinción de la institución, estaba muy marcado eso. Después eso se fue perdiendo en la década de los 90, durante los 80 empezó a haber otra idea pero proveniente

de los propios chicos, tengo anécdotas que por ahí te pueden servir. Colegio Nacional, yo era jefe de departamento en ese momento, con el advenimiento de la democracia en los 80 se crean los centros de estudiantes, para romper con el aislamiento y la no participación de los chicos en nada. Vino un día el presidente del centro de estudiantes y nos dice “profesor, necesitaríamos el gimnasio el sábado porque queremos hacer un torneo de vóley con los chicos de 4° y 5° año”, bueno “qué necesitan que les organice?”, “no, el rector nos dice que tiene que haber un profesor responsable por las instalaciones, si hay algún problema... necesitamos si usted o algún profesor puede venir y que nos de las llaves... y por ahí si nos ayude a armar el fixture”, yo dije “perfecto, fui con mi llave a abrir la bolsa de pelotas de vóley”, armaron las canchas... y vinieron chicos y chicas de 4° y 5°, un montón, habían organizado torneo de vóley, equipos mixtos. Cada equipo estaba integrado por 12, 6 varones y 6 mujeres, podían tener algún suplente que viniera por si alguno no venía... En la cancha tenían que estar 3 varones y 3 mujeres siempre alternando las posiciones, cada vez que se producía rotación el que iba al saque salía y tenía que entrar del mismo género, y siguiendo el orden de lista... hubo conflicto cuando alguno se quiso avivar y el que salía era muy bueno y entraba una que no era tan buena... pero ellas mismos, dirigían los que sabían jugar al vóley, eran los árbitros, y manejaban estas cosas. Y otra que habían puesto era que los varones no podían rematar, jugaron todo el día al vóley... entonces, cada partido era una final, por eso 2 cosas... el sentido que tiene la competencia como organización ellos le habían dado un sentido, ahí fue un cambio importante, y ahí empezó a perder fuerza los intercolegiales. Los profesores también en esa época empezaron a democratizarse... Y más adelante, en los 90, prácticamente... del 2000 ni hablar cuando empezaron los cambios curriculares, dejaron de existir, por muchas razones, no solamente ideológica, dejaron de asistir, muy poca participación de los colegios... No sé si te sirve como panorama para ir viendo cómo... Y ahora, te vas a encontrar con una mirada... volvemos a la competencia, lo mejor que le puede pasar a un chico, por la

experiencia, vuelve, en este momento estamos retrocediendo 20 años a nivel de concepción ideológica, como tantas otras cosas. Sigamos...

P: Bien, si pudiéramos hablar de las actividades predominantes en la época ¿qué lugar tenían las actividades deportivas, las danzas, juegos, ejercicios militarizados y prácticas festivas populares en la clase de educación física?

J: Digamos, preponderancia deportivo, 70%, 80% era deportivo, habría que ver también de que nivel estamos hablando, porque una cosa es escuela primaria, secundaria y otra jardín de infantes. Pero en términos generales te diría lo deportivo primaba porque incluso en la escuela primaria se empezaba con deportivo, la pre deportivo, se hablaba en esos términos, desde 4 grado en adelante ya aparecía la palabra de juego deportivo, preparación, paulatina... es decir, la línea que cruzaba todas las planificaciones era el deporte, me incluyo, yo como profesor de educación física infantil en el profesorado Romero Brest hablaba del a línea del juego del deporte, juguemos... los juegos, los nenes, las manchas, todo eso... porque la mancha te va dando idea táctica, porque este juego te permite... que ahora puedo decir como era una idea hegemónica, el peso que tiene la institución deporte es muy fuerte y sigue siéndolo, es una realidad. La gimnasia estaba como complemento desde una mirada, yo diría, un 30% de la clase todos hacían algo... está metido esto de que hay que hacer una actividad de formación corporal con los chicos ligadas con el rendimiento deportivo... lo militar era esporádico en el sentido que se dedicaba un tiempo de clase para la preparación de los desfiles, pero había algunos elementos, poquitos, formar en fila de menor a mayor para dar el presente, y el uniforme, si venía un inspector te reclamaba a vos si los chicos no estaban uniformados con el del colegio o una ropa deportiva, pero no podía tener colores chillones, todo estaba en el blanco, azules, grises, los colores típicos. Desde los juegos no había la idea de juego libre, eran pautados desde afuera, yo me incluyo como autor del libro de juegos, inventar los mejores juegos porque si no estaba pensando en los juegos como actividades pensadas para el desarrollo de otras capacidades, jugar como jugar no estaba planteado en ese momento ni siquiera en el jardín. Consecuentemente las

fiestas populares no existían, no había... estaban los torneos, entonces toda practica eran torneos deportivos...

P: ¿y danzas? ¿Folklore?

J: Folklore, a ver... folklore era una materia de los institutos, creo que se sacó en los 90, entonces según los profesores que había, profesores varones no, pero profesoras mujeres que ensabanan folclore como contenido había.

P: pero ligado a esto de alguna celebración...

J: No, era porque estaban convencidas, como les enseñaban en el profesorado a bailar el gato, la chacarera, que era importante para el concepto de patria, estaba ligado con eso, lo militar y las danzas folclóricas era como que era una identidad muy fuerte para la identidad nacional, entonces algunas lo tenían convencido y enseñaban a bailar el gato...

Por ahí eran 3 o 4 veces en el año 25 de mayo, 20 de junio, tenias 2 semanas antes desfilando los pibes, es mucho tiempo al año... las distancias, mirar las cuadras de reajo, militar, y en primario igual, escuelas primarias desfilaban, jardín no porque no podían, algún jardín vos lo veías que iban bastante ordenaditos y con mucha práctica muy convencidos explicándoles de la patria y esas cosas, me parece que siguen vigentes eh.

P: Cuales creen que eran los valores que se legitimaban en esa época en cuanto al cuerpo en un plano social, que valores se le daba socialmente...

J: Digamos que fuera hábil deportivamente, eh...

Eran los sujetos que estaban ahí y hacían estas práctica, era el cuerpo ejecutor sería el concepto, porque lo deportivo lo solicitaba. La fiesta de educación física, yo te conté la de River a macro nivel, pero cada escuela tenía su fiesta de educación física a fin de año, y los esquemas de gimnasia eran lo típico, además en general estaban descolgadas de todo lo que se venía haciendo, por ahí venias con una planificación y te decían 20 días antes hay que hacer u esquema para la

fiesta de educación física, eran tratamientos muy artificiales, no hay preocupación, un uso para estas finalidades de lucir el orden, una estética...

Además se usaba mucho la tortura corporal... si llegas tarde tenías que hacer determinadas actividades físicas, alguna sonrisa o no, a veces enojado el profesor. O si no cumplías una consigna adecuadamente el castigo era...

Hoy hablábamos de la simbolización de ese espacio, un lugar no lugar, esas cosas no existían, todo este discurso crítico se instala a finales de los 90 te diría, algunos adelantados un poco antes, pero se empiezan a instalar ahí. Fíjate que los diseños curriculares más o menos progresistas se hicieron en la década del 2000...

P: Si, con algunos cambios, como seguimos diciendo, algunos matices...

J: si, por ahí había los ejes del cuerpo, del... pero no estaba concientizado, ahora avanzamos un poco más, nunca se retrocede igual. También dependía de los sectores sociales, pero esto de... no había una preocupación por el cuerpo muy seria, sí por los sujetos haciendo determinadas prácticas. Con el espacio, sí era muy claro el ordenamiento para la gimnasia, es decir, la ubicación de cada cuerpo solo para... nosotros para armar los esquemas de gimnasia armábamos un damero, marcábamos la cancha con puntitos, hacíamos una cancha de fútbol, un clavo con una chapita, de distintos colores... cuadrado grande y chiquito... tu desplazamiento corporal estaba limitado por el cuadradito que te correspondía, entonces el esquema... cada uno tenía su cuadradito... una reglamentación del espacio fuertísima en las gimnasias, el lenguaje que venía de esta regulación de los cuerpos que viene de la gimnasia higienista, una gimnasia por plano, por ejes, de las gimnasias suecas, neo suecas. Y después se fue empezando a liberar cuando empezaron... Alberto Dalio acá en Argentina fue uno de los precursores en la gimnasia de varones... ¿te mostré un video de esa época? Te lo voy a pasar, ahí estoy yo haciendo gimnasia... es un video de las clases de educación física que hacíamos en SAN Fernando, ahí empieza a liberarse y empieza la búsqueda de cada uno de su propia estructura corporal, sus propios ritmos. Fue

un precursor, ya te digo, en los 60, que ahora se están revalorizando digamos, tomando otras formas, pero la gimnasia era así. Y los deportes también, la metodología sigue siendo, los conitos, la sillita; todo eso no ha variado, la estética que responde a una lógica de control de los movimientos técnicos. O sea que la técnica de algún modo predominada, el cuerpo técnico te diría haciendo un resumen, la mirada del cuerpo técnico. Por eso uno de los objetivos de aquella época era la educación del movimiento, tenía formación física básica, educación del movimiento, no educación motriz sino del movimiento, yo miro el movimiento no te miro a vos sujeto; y había otro que se desprendía de este que era educación físico técnica, los 60 en adelante, y había otro que no me acuerdo cual era. Todos los docentes veían al cuerpo técnicamente, y socialmente era lo mismo, la valoración que vos hacías de todo era desde ese lugar, no del cuerpo lúdico, del juego, de la comprensión... Digamos, ahí había un... en los 80, se produce sobre todo en Capital Federal, empieza un movimiento muy fuerte de expresión corporal, había un grupo de mujeres, unas conocidas mías también que trabajamos juntos, que trabajaron expresión corporal como una derivación de la danza. En un momento dado tuvieron peso político, y en Capital se debatía si se iba a reemplazar la clase de educación física por la clase de expresión corporal, eh... Fux fue una de las bailarinas que empezó a trabajar, había 2 o 3 pero pesaban y trabajaban mucho en relación al jardín de infantes, lo expresivo en el jardín, hasta que se ganó un espacio más dentro de la expresión artística, quedó expresión corporal metida dentro de la expresión artística, ahí mantuvimos después luchas duras el espacio de educación física, a veces uno dice me arrepiento o no... pero bueno, se ganó un espacio hasta de lugar sindical, de expropiación de fuente de trabajo, estos cruces... se planteó eso... Y ahí se fue permeando un poco este tema de lo expresivo, pero generalmente los varones no, un tema de idiosincrasia. Con Alberto Dalio yo me enganchara con todo, me encantaba ese tipo de trabajo corporal, y yo en Euskal Echea, que tenía gimnasia deportiva, como éramos... agrego a lo que expliqué antes... esos 3 profesores habíamos sido alumnos de Dalio entonces me acuerdo habíamos agregado la serie de colchoneta, salto en

cajón y plan de gimnasia o esquema de gimnasia, con las líneas de Alberto, entonces mirabas ritmo, fluidez, enganche, eso lo hacíamos... Entonces yo a los chicos de Euskal Echea, bueno, incorporaban, porque era una... que tenían que crear e inventar, y se enganchaban los chicos, te digo adolescentes. Entonces hacíamos las 2 o 3 cosas, y acá viene la anécdota, porque se perdió lo de Alberto Dalio esa línea. Un día me llaman de la Dirección Nacional de Educación Física, yo estaba muy conectad con ella, me dicen "Jorge, vamos a hacer la apertura de los torneos intercolegiales con una fiesta en el estadio de Argentino Juniors, van a venir distintos colegios, delegaciones, ministros, que se yo, queremos hacer una exhibición de gimnasia, algo... nosotros sabemos que estás trabajando con gimnasia", hablo con los pibes y los chicos enloquecidos, chochos, la experiencia de ir a mostrar lo que estaban haciendo. Tengo una foto por ahí... tenían sus uniformes de colegio privado, una maya de gimnasio, un buzo más ajustado, y descalzos. Fuimos, aparecimos... toda la tribuna por arriba, todos los pibes de todos los colegios... las cosas que les gritaban... los pibes como unos duques se la comieron, entraron al vestuario me querían matar Los calme, que se yo, bue... paso... ya está, una experiencia. Al año siguiente nos vuelven a invitar...

P: No querían saber nada...!

J: No vamos nada! Para para les digo, vamos a hacer otra cosa, vamos a hacer un show, vamos a adecuar, entonces arme un show de circo con acrobacia, cajón, salto, se cruzaban con mortales en el aire. Se venía abajo, nos ovacionaron, pero la Dirección Nacional nunca más nos invitó, entonces yo ahora hago la reflexión, estas líneas de distinción social, la casta de los inspectores de educación física que... Alerto, toda esa gente, era del grupo alto burgués, la directora del instituto Romero Brest, que en aquel momento era un instituto de mujeres, Margarita Stein, sus nenas, sus chicas no se podían juntar con nosotros que éramos los brutos de San Fernando. Ella cuando se inauguraba, la fiesta de inicio, invitaba a los cadetes del colegio militar y del naval, para que hicieran la fiesta, el baile con las chicas... la historia como se cruza. Entonces este tipo de actividades de Alberto Dalio no tenía nada que ver con la cultura popular, social, del concepto de cuerpo,

cuerpo de aguante, cuerpo escondido. Los chics del colegio venían del deporte y demás, con muy malas clases de educación física seguramente... es una idiosincrasia, por eso también los tipos de cuerpo que están jugándose ahí eran otros. El cuerpo técnico deportivo... fíjate, al año siguiente hacemos esto, el cuerpo técnico perfecto, acrobático y no otros cuerpos sutiles, jugando con la creatividad, interioridad. No sé si te sirve para enmarcar toda la entrevista...

Entrevista a Delia.

Referencias: P: Pregunta \ D: Delia

P: ¿Dónde estudiaste la carrera de profesor de Educación Física?

D: En el Instituto R omero Brest, yo me recibí en el año 64.

P: ¿Cuáles fueron los primeros lugares donde te desempeñaste profesionalmente?

D: Primero en una escuela privada confesional, o sea una escuela religiosa que en realidad las religiosas estaban en una estructura de educación liberadora, seguían una línea, la de Paulo Freire.

P: ¿Era un área primaria, secundaria?

D: Yo trabajaba en secundaria.

P: Bien, en el caso de trabajar en el ámbito escolar, ¿de quién dependía el área al que vos pertenecías durante el proceso de reorganización nacional? ¿De quién dependía?

D: La Dirección Nacional de Educación Física, que bueno, la Dirección Nacional creo que desaparece en el año 91, 92, que fue cuando ya había un gobierno constitucional, y ahí empieza como una formación educativa, la descentralización, los gobiernos federales de educación física, desaparece la Dirección Nacional.

Y bueno, trabajábamos -por eso lo conozco mucho a Jorge también- porque tuvimos muchas intervenciones en la Dirección Nacional, e intervenciones también como podemos decir las fiestas famosas de la Educación Física, que eran fiestas eminentemente militaristas, que hoy a la distancia...

En realidad siempre tiene una faceta que vos podés ver como productivas, porque se trabajaba así. Hemos trabajado profesores que no teníamos nada que ver con

la ideología, y no teníamos ni siquiera la idea de que a través del movimiento íbamos a poder transmitir un mensaje político, así que bueno, en ese sentido quizás fue productivo para nosotros. Esto hay que verlo desde qué significó para el país...

P: que marcas dejó... ¿Te acordás qué requisitos administrativos tenías que contar diariamente en la escuela?

D: Mas o menos como hoy, una planificación anual más que nada, y después un libro de temas donde se llenaba lo que vos ibas a dar clase a clase... En ese sentido no hay mucha diferencia, sí en el ámbito de las escuelas, lo que creo que hay otra organización ministerial, lo que hoy son los NAPS y cómo se han organizado los contenidos, creo que desde ese punto de vista hay otra organización, pero lo que baja a las escuelas todavía –porque yo sigo trabajando, tengo practicantes en las escuelas- sigue habiendo como... no te digo una desvinculación pero como que el profesor hace lo que quiere en la escuela, medio aislado de lo que piden los ejes...

P: ¿Había alguien que te controlaba...?

D: Si, había supervisores, en ese momento se llamaba inspector creo, pero los inspectores eran más rigurosos...en realidad tuve algunas experiencias de que la directora de la escuela muchas veces yo la veía que estaba mirando mis clases, y una vez le pregunté, le digo... en realidad me gustaría que yo les dijera a las chicas “bueno, miren hoy está la hermana que nos está observando la clase...”, porque ella la miraba medio como de atrás de una columna, entonces fui e inmediatamente le dije eso, porque no me parecía bien ni para las chicas ni para mí, y ella me dijo “a mí me gustan mucho las clases entonces a veces cuando paso me detengo a verlas”. Desde ese punto de vista está bien, pero no sé si detrás de eso había otra cosa, sinceramente no sé.

P: Está bien... ¿Te acordás de algún tipo de planificación que se realizaba y quién la controlaba? Ponías... ¿qué contenidos tenía esa planificación?

D: Hoy son normativas, objetivos, actividades, y siguen siendo normativas, no he visto que haya habido un cambio, que las planificaciones estén más atravesadas por lo social, estén más atravesadas por las necesidades del contexto. Evidentemente siempre marcan algo que nos pasó y que decimos “esto a lo hice” y lo vuelvo a repetir en el futuro. Veo poca idea de prospección en este momento y en ese momento igual, es decir, yo no... justamente en la planificación es donde no veo cambios. Si veo que la gente se ha preocupado más en ver planificaciones estratégicas, salir de lo normativo, ir más a lo contextual, pero esa preocupación queda en manos de algunas voluntades. La escuela sigue trabajando con planificaciones normativas, que fueron muy tradicionales, las recibía el rector, las pondría en un cajón, las guardaba.

P: Vos lo que decís de voluntades, para cada profesor que quiera hacer algo más de eso...

D: algo más que... a lo mejor veías otra idea. Y yo hoy, que soy asesora pedagógica del Instituto, veo que todas las planificaciones que me entregan también son normativas. Al profesor vos le pedís, bueno, a ver “cuáles son tus objetivos, tu finalidad... cómo influirá esto en la formación docente”, pero sigue siendo exponiendo cosas como de poca mirada de visión de futuro, que son más repetitivas. Porque es más, yo creo, yo soy muy respetuosa con mis compañeros, pero yo creo que a lo mejor un profesor que trabaja en el Romero Brest y tiene la misma cátedra en el Instituto a lo mejor da la misma planificación, y eso es atroz, porque son dos grupos humanos diferentes. Y eso no ha variado, seguimos, para mi gusto, en esa misma línea, y han pasado muchos años. Tuvimos así de salir, ver la misión, la visión, de ver una cosa más estratégica, con un escenario más a futuro, pero eso vuelvo a repetir, ha quedado en la teoría no en la práctica.

P: ¿Cuáles eran los contenidos primordiales, si te acordás, que se trabajaban en torno al cuerpo? por ejemplo vos me decías que trabajabas en secundario...

D: Yo te voy a decir, la gimnasia en ese momento era como si yo te dijera la frutilla del postre. Es más, los profesorados tenían 15 horas de gimnasia y 4 horas de

natación, una cosa así, hasta hace 3 o 4 años, que se cambió el plan de estudio, seguía teniendo 15 horas de gimnasia. ¿Y por qué esto de la gimnasia? Porque la gimnasia, si vos te pones a pensar, tiene esto de que vos podés formar un cuerpo diferente, una estructura no tan libre sino con ciertas pautas, más estructurado... y bueno, sin necesidad a veces, porque vos podés decir “bueno, yo hago una historia, tengo en cuenta a historia sueca, la danesa, la natural austriaca” y le voy dando ese mensaje porque es bueno que lo conozca, es bueno que se inspire e las distintas formas de la gimnasia, pero la gimnasia, para mí –y eso que soy profesora de gimnasia y ahora vengo porque cumple 110 años del Instituto Romero Brest y nosotros vamos a hacer una muestra de gimnasia, gente de mi edad-, yo creo en la gimnasia, lo que ocurre es que en ese momento se tomó como un instrumento demagógico, como que había que hacer muestras y salir a mostrar un cuerpo diferente, ese era el cuerpo modelo... se utilizó, se mal utilizó, porque lamentablemente la gimnasia no podemos decir que no tenga esos valores...

La concepción del cuerpo era como un cuerpo ideal de una postura ideal, es más, yo eso creo que nos quedó muy grabado, lo postural. Yo muchas veces voy por la calle y me miro en una vidriera... Nosotros hacíamos como unos concursos de caminar con buena postura en el instituto, lo corporal era como un modelo...

P: ¿Concursos como competencias?

D: Si, es decir, a ver hoy quien gana... teníamos que votar nosotros mismos, en todo el día de la clase veíamos como... El instituto Romero Brest es grande, entonces vos veías caminar a una compañera o... y ahí se hacía como un ranking al final del día y salía una ganadora, imagínate lo que era. Pero yo hoy me pongo a pensar, que esa formación corporal y postural, también es importante, es decir, no se ve tanto en las clases y hoy se ve más todo lo deportivo. Llegas a la clase e inmediatamente el chico se tiene que poner a jugar y hacer un deporte... yo creo que el hombre tiene que entender que su cuerpo lo tiene que educar, escuchar, escanea, vos fijate, tenés que mover el hombro, andá pensando cómo lo movés,

toma una conciencia, eso es una de las cosas del pasado que se perdió. Por eso digo, no sé si todo lo del pasado... uno a veces cuando hace de ponerlo adentro de una zaranda, hay cosas que deberían quedar...

P: es que no por ser pasado es malo...

D: Exactamente, hay cosas que deberían quedar y que no quedaron porque el hombre también se acostumbró a una comodidad, esas cosas implican que tengo que estar mucho con el otro sujeto, estar, ayudar a mirarlo, a que él se comunique conmigo, y yo creo que esa falta de comunicación... es más fácil llegar a la escuela y decir "agarren una pelota", listo, y aturdirse un poco, que se entendió como que es recreacional, y eso no es recreación, porque yo también puedo dar una clase de elongación que sea recreativa; estoy trabajando la elongación muscular, las articulaciones y la puedo hacer creativa y recreativa. Entonces te digo, a la distancia, yo trabajé más la conciencia corporal en las escuelas, cosa que yo veo que se ha perdido, si vos me decís "algo que recuperarías", es eso, y te vuelvo a decir, para mí eso es una cosa muy rápida, yo no investigué sobre esto, pero para mí fue por una cuestión de que los profesores tuvimos que trabajar muchas más horas para ganar un sueldo quizás más digno, y entonces se pierde esa cosa de decir "me siento a escribir algo" y no correr de un lado a otro y hacer lo que puedes.

P: Bueno, vos me decías lo de las concepciones... cuáles eran las concepciones alrededor del cuerpo y las prácticas...

D: la gimnasia es la más importante, y que tenía como una concepción muy rigurosa... Esperaban un cuerpo que sea un modelo

Estábamos separados varones y mujeres, primero estuvimos separados hasta en los institutos, el de varones el San Fernando y el de mujeres Romero Brest. Hasta que yo estudié, terminé, estábamos separados, después cuando entro como profesora, en ese momento el instituto se junta pero no en las cátedras, vienen el

instituto y as cátedras teóricas nada más. Y bueno, en este momento ya hay algunas formas de trabajar conjuntamente. Eso también da una idea de diferencia en lo que concibe la sociedad del cuerpo de la mujer y el hombre...

P: porque les hacen hacer prácticas diferentes...

D: si, y como que entiende que algunas cosas pueden ser violentas para la mujer. La mayoría de los profesores a los que les pregunto por qué no darías hándbol vos con mujeres y varones? "porque es violento, que un muchacho tire la pelota de tal manera y pueda lastimar a la mujer". O sea que como concibe al deporte, como que tiene que tratar de tirar la pelota de esa manera sea como sea, no que del otro lado hay alguien que la va a recibir. De manera que esa concepción permanece todavía hoy, yo porque les pregunto a mis compañeros, entonces en ese momento era como suprema, lo que más se tenía en cuenta, la mujer tenía que tener ciertas formas corporales más delicadas, el hombre era el que tenía que lucir la esbeltez, la muscular, la fuerza. Es más, me acuerdo que fui a un congreso e Canadá, creo que Jorge había venido también, y en una charla con profesores de gimnasia yo les había dicho que me parecía que los hombres tenían más fuerza generalmente y menos flexibilidad y que las mujeres eran más flexibles, y muchos me dijeron "no estamos para nada de acuerdo, nosotros acá tenemos muchas mujeres que son mucho más fuerte que los hombres".

P: Bueno, te acordás contenidos que trabajabas en cuanto al cuerpo, si vos pensabas en que tenías un curso secundario, eh, ¿te acordás con qué contenido tenía que terminar la materia? ¿Te acordás algunos de los contenidos?

D: Si, me acuerdo que como yo tenía escuela secundaria, trabajaba en 1° y 2° año muy fuerte, casi un 80% todo lo que era la formación corporal, pero eso desde mi postura. Te vuelvo a decir, una escuela privada me aceptaron el lineamiento que daba, y una iniciación deportiva débil en esos 2 primeros años, y luego fortalecía más formación deportiva y mantenía sí la formación física per más relacionada con lo deportivo.

P: Perfecto ¿te acordás tipos de prácticas corporales que realizabas en tus clases?

D: Si, trabajaba muchas cosas con elementos, sogas, aros, pelotas. Nosotros trabajábamos con un elemento que se llamaba clava, que es como una masa pero mucho más fuerte, más grande; y todo eso lo trabajábamos mucho... como si fuera malabares, trabajábamos los lanzamientos, todas esas cosas llevaba a un objetivo que era la coordinación visomotora, el trabajo por pareja. Eso lo trabajamos mucho.

P: ¿Trabajabas la práctica deportiva?

D: Si, era el (cesto ball) en ese momento lo que se llamaba “pelota al cesto” era el deporte fuerte, era el deporte que estaba o estaba. Y era un deporte que dentro de todo favorecía porque todos lo podían jugar. Cuando empecé a enseñar vóley me di cuenta que el vóley mató el deporte, porque no es un deporte tan inclusivo, algunos no lo pueden jugar y prefieren quedarse afuera; en cambio la pelota al cesto era que bueno, y más la pelota al cesto, porque el cesto ball tiene reglas que son más fuertes, pelota al cesto tenía 3 áreas, eran pases que tenían que tener sí, un cuidado en la distancia, pero bueno, fue mu inclusivo ese deporte. La verdad que Romero Brest, que fue el creador de ese deporte, creo que lo pensó muy bien y lo pensó para las mujeres sobre todo, a mí me gustó aunque no fui gran jugadora de eso, yo jugaba más al hockey. En ese momento, la Dirección Nacional había puesto niveles, intermedios y avanzados, y los dividíamos en grupos y entonces no eran por años, eran por grupos.

P: se podían mezclar pero si tenían el mismo nivel motriz para ese deporte...

D: si, también eso fue muy criticado y habría que balancearlo, si es bueno o no, porque yo también entiendo una cosa, que quizás te lo voy a decir con la edad que tengo... Yo creo que el hombre debe aprender cuáles son sus debilidades, sus posiciones y con quién puede jugar y con quién no, si yo hoy digo “puedo jugar al hockey con Luciana Aymar”, y no, yo tengo que conocer. Es la toma de conciencia

y conocer mi cuerpo, y no sentirme mal, lo que yo debo enseñar a los alumnos es que eso que llego a alcanzar es lo supremo para mí y lo más lindo, que yo le tengo que sacar placer a eso, lo cual no significa que sea un defecto...porque hubo un mal entendido con la cuestión de la igualdad, al hombre hay que enseñarle desde todo punto de vista que es diverso, y que el ser diverso es un valor. Yo no quiero ser como vos, yo quiero ser yo, entonces sos diferente no sos igual, y lo que yo tengo que hacer es que él con esa diferencia se sienta bien, con ese cuerpo que le tocó, con esa altura... pero tenés que disfrutar de esto. A mí me tocó una etapa en la que las mamás tomaron una droga que las chicas salían –en este momento no me acuerdo cómo se llamaba la droga- pero tuvieron problemas de mal formaciones en las extremidades. Y yo tuve 4 chicas en la escuela con mal formación, a una directamente le faltaban las manitos, después de muchas operaciones le habían hecho como una prolongación, esa chica jugó al vóley, a todo, y disfruto, íbamos a campamentos y disfrutaba con lo que a ella le había tocado en la vida. Eso es lo que el docente debe tener... yo soy docente de pasión, entonces yo creo que vos tenés que tener eso, pero también enseñarle que es diverso, y que... el “somos todos iguales” es una mentira total, porque vos sos más o menos pasiva, pensás diferente, tenés un ADN que es tuyo, y eso es lo que yo debo fortalecer, y no te quieras parecer a mí. Eso para mí fue muy fuerte en la escuela también, y es más, se hacían clases de danza con esa chica, y vamos a bailar, y vamos a hacerlo, danza contemporánea. A lo largo de la historia se fue malentendiendo esto del cuerpo, como que no se le dio realmente el significado que tiene que tener, cuando empezamos con estas cosas de la igualdad... hay que entenderlo, la igualdad es de oportunidades, pero no igualdad de... en cuanto a esencia, yo como mujer tengo que tener la misma oportunidad que tiene el hombre, pero no soy igual al hombre ni quiero serlo, somos diversos. Yo a mis alumnas las llevaba a jugar al vóley, y les decía “chicas, todas las que quieran venir, venga. Lo único que les voy a pedir es que van a aplaudir y van a gritar cuando sus compañeras hacen algo bueno, pero si a la otra le sale mal el saque y las escucho que aplauden, no vamos más a ningún torneo”, eso no es

bueno para la vida. El éxito de ustedes es “qué lindo que nos salió” pero también ver que la otra puede tener un problema... por eso te digo, son las intenciones que le pongas a las competencias. Hay hoy más conciencia de la inclusión, incluir hoy es digamos como un protagonismo, en estos últimos años fue como un objetivo primordial, pero como todo, la inclusión tiene una faceta que tiene algo bueno y algo que vos decís ¿“reamente están incluyendo?”... Yo en estos últimos años también estuve participando en cosas que fueron organismos e instituciones relacionadas con el Ministerio de Desarrollo Social, estas cosas de la inclusión, que estuvimos con Jorge trabajando también, pero no sé si fue tan... lo que vos decías recién, a lo mejor en algunas cosas tenían que ver con un planteo político, en otras tenía que ver con “esto nos viene bien” por cuestiones demagógicas, pero no directamente convencidos de que tengo que incluirlos porque es lo que corresponde. En ese sentido soy desconfiada de algunas cosas, creo que el hombre siempre tiene esa cosa de utilizar mecanismos para sus propias conveniencias...

La palabra del docente era muy importante, nosotros contábamos con poca bibliografía, no es como hoy que ponías Internet... Tenías que esperar que el docente te traiga el libro, y algunas veces lo leía él y vos no lo leías, leías algún apuntecito, tenías que sacar apuntes. Entonces hasta no tenías acceso a la información directa, pero eso de reflexionar fue posterior, creo que vino después a partir de estos movimientos más políticos, donde se dieron cuenta que era necesario una conciencia más crítica. Lo de Paulo Freire no se incluyó mucho...

P: Bien, los alumnos ¿tenían la posibilidad de elegir actividades o contenidos de acuerdo a sus necesidades o interés?

D: Lo único que elegían era el deporte...

P: seleccionaban entre A o B, claro... ¿El juego?

D: El juego lo hacía el profesor si quería, había mucho juego sí, pero te vuelvo a repetir, dependía del docente, no era importante. La elección cuando es entre 2 cosas no es elección.

P: Si pudiéramos hablar de las actividades predominantes de la época ¿qué lugar tenían desde la mayor a la menor importancia? Actividades deportivas, las danzas, o gimnasias, los juegos, los ejercicios militarizados y las prácticas festivas populares como el folklore... si tuvieras que decirme la más importante y la menos importante...

D: Eh... en la escuela, te vuelvo a repetir, para mí era la gimnasia y el deporte, en la escuela donde estaba yo, no sé si en todas. Las danzas no porque bueno, a veces se entendían que el hombre no podía hacer danza, la danza fue como destruida, hoy está destruida. El folklore tuvo una época, yo lo bailé mucho al folklore, yo era socia del club Gimnasia y Esgrima e iba... y después desapareció, porque justamente todo lo nacional y popular se perdió.

Es más, yo era profesora en San Fernando, y vino un día el director nacional, año 76 creo, y me dice “profesora, va a tener que hacer un servicio a la patria”, y vino con una planilla que yo tenía que firmar. Le digo ¿“y eso qué es?””, “ahora ano va a dar clases y va a preparar un trabajo porque se van a hacer las jornadas Hípicas nacionales”, entonces había que hacer la ceremonia inaugural, y nos pasamos como 4 meses preparando las jornadas hípicas internacionales a las órdenes de un militar, horrible. Vos no te acordás de nombres pero el que nos mandaba se llamaba Ramón Camps... Esto sí te lo tengo que contar, porque es muy importante, nosotros preparamos con un profesor de gimnasia muy conocido, otra profesora, preparábamos todo lo que puede ser el movimiento en el campo, con los institutos de Mendoza, Santa Fe, de Buenos Aires, y en el medio terminábamos con una herradura y en el medio l palara “paz”. Entonces cuando ve el primer ensayo, Camps, salta con el uniforme militar, salta la verja porque era el campo hípico, en Libertador, salta y dice “de dónde sacaron eso! La paz yo no la quiero!”, y a nosotros nos parecía una palabra hermosa, entonces dice “tienen que

cambiarla ya, tienen que poner gloria o victoria“, pero la paz yo no la quiero. Ahí ya me di cuenta, fíjate el mensaje, no es lo que ellos querían, y nosotros pensábamos que victoria no la podíamos poner porque no nos alcanzaban los alumnos...

P: Claro...

D: Dijimos que nos dejara pensar, aprovechamos la P y la A y pusimos Patria, y acepto.

P: estaba dentro del patriotismo de ellos...

D: pero ahí te das cuenta lo que fue... nos tocó trabajar en eso, y la movilización que había... te vuelvo a repetir, había que movilizar al instituto de Mendoza, de Rosario de Santa Fe, porque se hizo en forma masiva, ADIDAS vistió a todos, zapatillas a todos. A nosotros o nos pagaban porque era el servicio a la patria, yo no di clases.

P: Y por qué cree que era tan importante eso... que representaba...

D: el que lo dirigía era un general, después él se quiso amigar con nosotros y nos regaló un pañuelo con un caballo, y al profesor, no sé, también le... porque nos trataba muy mal, había ensayos que eran durísimos...

P: ¿Qué importancia tenía la competencia en ese momento?

D: Mucha, en realidad era la competencia, era a ver quién era el mejor y en realidad, es como todo, había profesores que hacíamos jugar a todos, pero en realidad la escuela misma decía “si salen que vayan a ganar”. La competencia era... eso después se empezó a ver después como la participación de todos, pero en ese momento no; es más, los esquemas de gimnasia eran las chicas que eran buenas, se seleccionaban a las mejores.

P: Y hace un ratito te pregunté sobre el plano social, los valores que se legitimaban, y me queda que necesito una anécdota sobre una clase de educación

física sobre secundario que tenías vos en esa época, qué era lo que hacías, contame como para que yo pueda visualizarte ahí.

D: Yo era muy rigurosa en querer conseguir cosas que... si se daba una cosa que la cumpliera, entendieran que la clase era para lograr cosas. Una anécdota era que tuve en el Normal N° 4, recién recibida me dan 15 horas y las daba las clases en un club, entonces todos los trimestres tenía que ir a buscar la libreta para poner las notas a las alumnas. En el segundo trimestre voy a buscar las libretas, me fijo para pasar las notas y en una de las notas estaba borrado, era muy difícil en esa época porque no se podía borrar, estaba borrado y estaba puesto un 10 arriba, entonces fui a hablar con la directora, directamente le dije “mire directora, me llama la atención que dejo la libreta acá...”, “ay querida, esa nota la puse yo, porque le pusiste 8 a la hija de la presidenta de la cooperadora que es la abanderada de la escuela, tiene que tener un 10”, entonces dije “yo le puse 8 porque es una muy buena nota”, “¿y qué le tomaste para ponerle 8 en educación física? ¿Qué se toma?”, entonces le dije “yo había hecho un trabajo con sogas en el que trabajaban de a 2, de a 3, el trabajo corporal, la soga...”, “ah, para esa pavada sacarle el 10 absoluto a la chica, es una tontería” como una desvalorización total. Entonces le digo “esto es lo que consta en la planificación, es el objetivo que ellas tienen que conseguir, habilidades con un instrumento que es la soga, correr, saltar, lanzarla, retomarla”, pero no, el 10 se lo tenés que dejar. Y yo en ese momento, recién empezaba a trabajar... era provisoria, y yo le dije “no estoy de acuerdo con usted, pero el trimestre que viene voy a hacer una cosa, yo voy a traer las notas y se las va a poner usted si le parece póngale a todas 10”, y se enojó. Dijo “la profesora que teníamos antes de usted venia acá a dar clases con tacos altos, nosotros no tenemos suerte con los de educación física”, y yo le dije “no está mal que usted sea exigente con las alumnas” porque yo en ese sentido siempre fui muy exigente, en que cumplieran, en que si daba un trabajo lo trabajaran, que asistieran, venían a clase, tuvieran una conducta adecuada, saludaran cuando entraban... porque ese era un rigor en esa época, que vuelvo a decirte, no sé si en esto que te dije recién de poner cosas buenas, que

quedaron... “eso era bueno...” Como una forma de decir “buenos días profesora, como les va”, “buenos días chicas, cómo pasaron ayer...”...

P: saber que hay una persona ahí, tal cual...

D: y yo con eso fui siempre muy exigente, y eso iba a la evaluación, no tanto si saltaban... todas esas cosas conjuntamente. Así que esa fue una de las anécdotas más fuertes de mi vida, que la directora me haya cambiado una nota, muy fuerte.

Entrevista a José Luis

Referencias: P: Pregunta / L: Luis

P: Donde estudió la carrera de educación física y en qué año se graduó...

L: En Córdoba, y me gradué en 1978.

P: ¿Cuáles fueron los primeros lugares donde se desempeñó profesionalmente?

L: ¿Me preguntas por niveles o lugar físico?

P: Por ejemplo, escuela, club...

L: Escuela.

P: En el caso de trabajar en el ámbito escolar, de quien dependía el área a la que pertenecía durante esos años?

L: A la Dirección Nacional de Educación Física.

P: Perfecto, ¿cuáles eran los requisitos administrativos con los que debías cumplir?

L: Tener el título

P: ¿Y qué era lo que te pedían? ¿Tenías que hacer una planificación?

L: Había un diseño curricular que nosotros le decimos el mamotreto, que era un libro grandísimo, y ahí estaban todos los contenidos que nosotros teníamos que trabajar durante el año.

P: Bien, ¿solo había contenidos o había ejercicios?

L: Eran objetivos operacionales, objetivos específicos, se trabajaba con la mirada puesta en el objetivo.

P: Bien, ¿se acuerda del tipo de planificación que realizaba si es que realizaba?
¿Y si era controlada o corregida por alguien?

L: Si, la planificación bien no me acuerdo, pero sé que tenía objetivos generales, objetivos específicos, de operacionales, los contenidos, las actividades y nada más, ah... y tenía un ítem que decía observaciones por si uno tenía que poner algo que había pasado... Y lo controlaba el equipo directivo, había una planificación anual y después todos los viernes había que presentar la planificación semanal, del viernes para la semana posterior, estaba controlado, pero no había... no me acuerdo de haber tenido sugerencia porque eran corregido por directores que eran de otro nivel, no nivel sino de otra formación... si me sabían llamar para preguntar algunas cosas.

P: ¿Cuáles eran los contenidos primordiales que se trabajaban en educación física en tu área en ese momento?

L: Yo trabaje primero que nada en nivel inicial, era todo lo que tenía que ver con los movimientos básicos fundamentales, todo lo que era los contenidos perceptivos, fundamentalmente. Pero había que... después sabíamos hacer, con otros jardines cercanos, nos sabíamos juntar para trabajar, para hacer alguna actividad en conjunto, pero era más que nada juegos, actividades de la naturaleza, todo lúdico.

P: ¿Cuáles eran los contenidos importantes en torno al cuerpo que debían tener los alumnos al finalizar el año?

L: El cuerpo era concebido como una cuestión en ese momento totalmente biologicista, no había otra mirada, era el estímulo y la respuesta, y la respuesta era única, no había posibilidades de otra respuesta.

Uno lo que esperaba era que hubiera, frente a este estímulo, tenía que haber esta respuesta, no varias, ESTA respuesta; y sino se insistía para que se llegue a esa respuesta única. El profesor mostraba lo que había que hacer y los chicos tenían que imitarme a mí, esa era la cuestión.

Yo no me acuerdo si era sobre la provincia... teníamos que tomar test de diferentes... no me acuerdo ahora cuáles eran, pero eran como 6 test que tomábamos a principio de año y esos test se tomaban después a fin de año. Lo logrado y lo no logrado.

P: Bien ¿se acuerda de tipos de prácticas corporales en sus clases? ¿Las más comunes que había?

L: Vos te referís a qué etapa ¿Cuándo apenas me recibí?

P: en los primeros años, hasta el 83', todo lo que tiene que ver a la época del proceso de reorganización nacional.

L: Estuve en inicial y en una escuela especial en ese periodo, me parece...

L: Se me mezclan algunas cuestiones. Prácticas totalmente automatizadas, había mucho la cuestión del habito disciplinador... si bien uno intentaba la cuestión afectiva jugaba mucho y más en el nivel inicial, pero era una cuestión personal casi, no era algo que estaba... era necesario tenerlo en cuenta, la cuestión afectiva, pero dada el vínculo que uno generaba con los chicos de esa edad lo afectiva terminaba siendo sumamente importante, pero quedaba entre yo y el grupo. Si había juego, yo hacía mucho juego, pero había una parte que era específica de... hacer ejercitada... Y vuelvo a repetir, no había posibilidad de que el chico diera otro tipo de respuesta, era una única respuesta, porque esa era la formación que uno tenía.

P: Durante la clase de educación física ¿Habían momentos de reflexión, crítica?

L: En absoluto, para nada.

P: ¿Se realizaban momentos de reflexión crítica sobre las actividades corporales?

L: No, no existía, yo estaba solo como profe en ese lugar, charlaba con la maestra... sí recuerdo alguna situación de algún chico o nena que a mí me hubiera llamado la atención, charlar con la maestra si ella observaba lo mismo...

L: Con respecto a momentos, en el nivel inicial yo no me acuerdo que se hubiera hablado de la entrada en calor, pero sí había una cuestión de que el chico venía cargado de estar tantas horas en la salita y había que hacer algo explosivo... dejarlo que se mueva... pero siempre con una actividad propuesta por el docente, era un juego de persecución, algo de eso, para después ir al contenido específico.

P: ¿Los alumnos tenían posibilidad de elegir actividades o contenidos de acuerdo a su necesidad o interés?

L: No, todo era el docente.

P: ¿Qué importancia tenía la competencia en el ámbito que usted recuerda?

L: En el nivel inicial no se daba tanto aunque uno, como docente, tenía algunos latiguillos como... si uno proponía alguna actividad y algún chico... lo sacaba al toque, ahí nomás, por ahí uno lo ponía a él en el lugar que había que imitarlo, y esto en cierta manera tiene que ver con el ejemplo y por atrás estás fomentando la competencia. No era directo pero era indirectamente, uno fomentaba la competencia de los ejemplos, del más apto y esa cuestión, era propio de esa época, donde el más apto tenía que ser destacado, y uno lo hacía, lo destacaba. Uno sale del profesorado y sale a poner en práctica supuestamente todo lo que le enseñaron más la experiencia que uno ha tenido en los niveles anteriores...

P: claro... como vos te desarrollaste y te construiste profesionalmente...

P: Bien. Si pudiéramos hablar de las actividades predominantes de la época, ahora te pido que te salgas un poco de lo que es nivel inicial y pienses en general, también los deportes que viste en el profesorado si te acordás, o lo que te imponían o te decían tus profesores. ¿Qué lugar tenían las actividades deportivas, las danzas, los juegos, los ejercicios militarizados, y prácticas festivas populares?

L: Yo no sé si algunas eran más importantes, sí estaban presentes en la clase, por ejemplo, nosotros sí o sí teníamos que ir a clase con el uniforme, las zapatillas tenían que ser negras, el buzo, pantalón y campera azul, te hacían a veces

levantar la campera y abajo tenías que tener la remera blanca, y abajo del pantalón tenías que tener el pantaloncito blanco, las medias blancas... esa revisión se hacía, algunos docentes, no todos, en algunas materias... atletismo... Lo que sí, si vos no ibas con el uniforme no podías participar de la clase, te tenías que retirar. Exactamente. Y después se tomaba asistencia y se formaba del más alto al más bajo...

L: Y volviendo a lo anterior, el deporte sí, eran primordial y donde se evaluaba la ejecución, yo no recuerdo... sí recuerdo, nosotros teníamos clases de lunes a viernes, y sábados y domingos nos juntábamos a entrenar para poder sacar el movimiento porque la evaluación era en función de la ejecución. Lo pedagógico estaba, pero lo pedagógico está muy suscripto a "es esto esto y esto", no a niveles de discusión. Yo me acuerdo que a mí me costaba mucho la cuestión de salto en alto, el famoso flop que recién estaba apareciendo, algunas cuestiones ahí, porque había otros estilos... y después los... en 3° año, gimnasia deportiva... yo soy grandote, y a todos los grandotes nos costaba... y después ir a nadar, yo me acuerdo que el profesor tomaba 1000 metros, y hacíamos 1000 metros sin parar, había que entrenarse.

Había que saber hacer todo. Y en definitiva, si bien hoy por hoy no es eso, lo que si yo rescato de ese momento... nosotros funcionábamos muy bien como grupo, porque al ir a entrenar los sábados y domingos al profesorado, generalmente en el caso de gimnasia deportiva los que ejecutaban eran los que nos ayudaban a nosotros, eso fortaleció... eso sí yo observo, si bien las practicas no son las que uno hubiese querido, lo que esos años se hacía mucho lo grupal, el grupo de alumnos, éramos un grupo realmente y nos ayudábamos entre nosotros.

L: si, yo no sé quién lo organizó pero esta no fue una cuestión de MI grupo, los que venían, antes de nosotros también, eran así, no sé si se trasladaba por una cuestión de imitación o que se yo, o el tener que compartir tanta horas, yo al profesorado entraba a las 2 de la tarde hasta las 10:30 de la noche, toda la tarde y casi la noche metido ahí, entonces compartís 8 horas con un grupo yo creo que

eso fortalece, pero no era nuestro, de mi grupo, se pasaba... y los que venían más abajo funcionaban igual, y no hacíamos nosotros una charla de cómo tenía...

P: Bueno, entonces, me decías que las actividades deportivas sí, que el deporte estaba siempre... ¿y la parte lúdica?

L: Muy poco. Yo tuve suerte porque el profesor que yo tuve era un profe sumamente interesante, pero teníamos una educación física infantil, y ahí veíamos todo lo que era juego, nosotros teníamos en ese momento... ha cambiado la tónica, pero teníamos recreación.

P: ¿Y las danzas?

L: Nosotros más que nada, porque era mixto el profesorado, y las chicas hacían por un lado danza, pero los varones no, hacíamos otra cosa. Nunca compartimos, ningún deporte, lo único que compartimos era la clase teórico, pero lo práctico nunca compartimos con las mujeres.

Seguramente era diferenciado, por ahí compartíamos profesores pero por ahí venían otros, lo único que compartíamos era el aula, las materias pedagógicas, didácticas, esas materias, pero el resto no, y ellas sí tenían danza pero nosotros no. Sí teníamos folclore, nosotros teníamos... ahí sí compartíamos.

P: ¿Cuáles cree que eran los valores que se legitimaban en esa época en el cuerpo en un plano social? cómo veían los profesores al cuerpo, qué era lo importante en el cuerpo, a nivel salud, a nivel que rinda, la estética, la imagen, que juegue, etc.

L: Fundamentalmente el rendimiento, vos tenías que rendir y estaba bien claro que la fuerza la teníamos los varones y las mujeres...

Los deportes, de hecho en ese momento que yo hacía el profesorado había pruebas de atletismo que las mujeres no hacían porque olímpicamente no estaban, por ejemplo las mujeres no tiraban el martillo, no hacían garrocha, ahora hacen salto triple, no hacían saltos con obstáculos lo único que hacían eran vallas,

había un montón de pruebas dentro del atletismo que no eran para las mujeres... mundialmente no se hacía...

Las pruebas olímpicas las mujeres no las hacían, y los torneos de atletismo que se hacían a nivel nacional... la mujer hacía cierto tipo de cosas. Entonces estaba visto como que el varón era más fuerte, por ejemplo, nosotros hacíamos rugby y las chicas no, gimnasia artística deben haber hecho, no me acuerdo. Sí me acuerdo que tenían danza, fútbol tampoco hacían, era solamente para varones... Yo no tuve hockey, ellas no me acuerdo, puede ser... hacían otro tipo de deporte... de hecho nunca nos intercalamos. Era el rendimiento fundamentalmente y estaba establecido que nosotros éramos los fuertes y las mujeres las débiles.

La mujer era la que hacía flexibilidad, toda esa cuestión muy de la estilización, esa imagen cándida de la mujer, y el hombre la imagen fuerte.

Por ejemplo cuando hacíamos las famosas (inter tribus) que eran mortales... las tribus eran... no sé si ahora siguen siendo, pero en todos los institutos en esa época era matar o morir, una cosa casi sangrienta, ellas sí participaban, ahí éramos todos uno, pero hacían cierto tipo de pruebas ellas, nosotros hacíamos otro tipo, no compartíamos las mismas pruebas. De hecho en ese deporte... eh... que es horrible, ay... un caño que tiene un aro arriba, un invento que fue...

Cesto ball... que era horrible... ahora ha empezado a aparecer de nuevo pero se ha modificado. Ellas hacían eso, nosotros no hicimos esto, ese tipo de cosas. A nosotros se nos exigía también con el cuerpo en el sentido que recuerdo que el director, si veía que en marzo veníamos un poco más gordos nos llamaba y nos decía que debíamos estar mejor. Tenía que tener un cuerpo determinado, no sé si la palabra exigencia pero sí te lo decían "estás gordo...", no sé si con esas palabras pero sí bajar de peso porque no ibas a poder transitar... Generalmente en el verano cuando dejabas de hacer algunas cosas venias con un par de kilos de más, te miraban así y te decían "vos estás gordo, vos estás gordo...", delante

de todos...De hecho los profesores que nos daban clases iban impecables, iban con su buzo azul, sus zapatillas blancas, su remera blanca abajo, impecables.

P: Bueno, y para cerrar ¿tiene alguna anécdota sobre clases? Por ejemplo, sobre cómo se enfocaban los objetivos o los contenidos o las metodologías. Si vos tuvieras que recordar ir a una clase ¿qué hacía?

L: Los iba yo a buscar a la sala y los llevaba... tenía un sector de patio. Y generalmente cuando los llevaba trataba de no llevarlos formados, en eso siempre me negué a esta cuestión del famoso tren, agarrarse los hombros, esto, lo otro... porque el de atrás le sacaba las zapatillas... ¡era un despiole! Y generalmente me acuerdo de trasladarnos de alguna manera, sin hacer mucho ruido, todos en puntas de pie, o vamos de alguna manera... había que caminar 30 metros, no me acuerdo, entonces íbamos de alguna manera... una vez que abría la puerta que salíamos, yo los dejaba que corran, un ratito...

Y después yo los convocaba y ya directamente a hacer... repartíamos el material, la profesora nos enseñaba bien cómo repartir el material para que no se armara despioje, para que el pibe no se peleaba, pero sí “ahora vamos a hacer esto y esto”, yo lo mostraba y ellos... y después... Anécdotas... tengo una anécdota, me quedó marcadísima, yo tenía sala de 3, 4 y 5, porque eran como 10 salas, 5 a la mañana y 5 a la tarde. Yo les propuse a ellos que trotáramos como los caballos, que es el típico galope, y un nene de 3 vino y me tocó así... de este tamaño era... y me dice “profe, así no hacen los caballos, así hacen las palomas”, y me descolocó, porque era cierto, ningún caballo hacía así y es más claro que eso es una paloma! Nunca más hice el galope ese, porque tenía razón! Yo me divertía muchísimo con ellos, y más con los de 3. Yo los hacía sentar y yo me tiraba de panza y les hablaba, no desde allá arriba, eso siempre lo hice. Eso fue una iniciativa mía, porque me parecía que el pibito... además la atención de ellos es tan corta a los 3 años, que por ahí me atendían un poco más. Sí me acuerdo de haber hecho juego con ellos donde había mucho contacto corporal, de ellos conmigo, que me tenían que venir a despertar a mí o yo daba vueltas... o me

hacían dar vueltas a mí empujándome, mucho contacto personal; de eso sí me acuerdo. Era todo un tema para mí, que después lo entendí, eran 22 pibes, y yo quería que los 22 trabajaran y los 22 no trabajaban, era lógico, después lo entendí, entonces yo trataba de ver cómo podía hacer y me parecía que eso funcionaba... y tampoco porque venían y me empujaban 15, el resto se quedaban mirando, preferían eso... Había todo una concepción de que la educación física era solo movimiento, y el que no se movía no hacía educación física, a mí me parecía que si no hacían no habían entendido la clase de educación física. Yo fui después profesor de practica en el profesorado... si había un practicante haciendo movimiento, que se yo, qué bueno esto, vos te sentabas 5 minutos a mirar y decías qué es lo que hay acá y a veces no había nada, era movimiento por el movimiento mismo, no había nada. Siempre fue algo que en los primeros años a mí me costó, pero yo me divertía muchísimo, en eso sí...

Profesionales de primera, aprendí mucho. Y después trabajé muy poquito en primaria...

L: Algo que no te dije, en el profesorado en las fechas patrias desfilábamos...

P: Bien, era como algo muy importante...

L: Si, si, se practicaba desfile porque después esa actividad se hacía en la escuela. Cuando yo iba al secundario practicábamos 1 o 2 semanas antes nos hacían salir, practicar el paso tipo militar; como profesor yo desfilé... así que... Eh, sí había una práctica que me llamaba la atención, los abanderados eran por votación de los alumnos y los profesores, no era el mejor promedio. Había mucha exigencia burocrática de papeles, muchos papeles que presentar, yo me acuerdo que en el jardín había un año... yo tuve que hacer, después me senté con la directora y lo trabajamos porque, que se yo, había como 300 pibes que la maestra hace su informe pero la maestra tiene 25, ese año yo tuve que hacer un informe por chico y había chicos que yo ni me acordaba. Y el otro año era la autoridad digamos, ahí no se cuestionaba, ella era la directora... el horario se cumplía, yo entraba a tal hora y salía a tal hora, y a veces yo terminaba y había días que... al tener esa

cantidad de salas yo daba... 5 salas a la mañana, entonces a 2 salas les daba el lunes y el miércoles, y a la otra sala martes y jueves, entonces me quedaba tiempo... yo no podía, me quedaba a cumplir horario y a veces me hacían ir a la sala, yo muchas veces tuve que ir cuando la maestra... a hacerme cargo de los pibes en la sala, así que en eso sí. Después lo convenimos con ella y yo me juntaba con cada una de las maestras y en el informe de las maestras incluíamos el de Educación Física y el de música. Y eso sí había que entregarlo a fin de año, los chicos tenían legajo y qué se yo...

Los tuve que hacer de vuelta pero me tuve que sentar con la maestra, con cada una, entonces cuando yo no me acordaba ellas me ayudaban, entonces los ubicaba y les decía, la maestra escribía lo que yo le decía, era un trabajo más compartido. Pero sí, no presentar las planificaciones el día viernes significaba que nos hacían un asiento en el cuaderno, nosotros teníamos cuadernos de actuación, no sé si se usa cuaderno...

P: no...

L: nosotros teníamos cuadernos de actuación, cuando vos ingresabas tenias que presentar la declaración jurada y un cuaderno de actuación, que era el cuaderno que vos ibas a tener durante toda tu carrera. Cuando yo me cambié de escuela... no te lo llevabas vos, sino que la directora lo pedía y la otra directora se lo mandaba. Entonces la directora nueva le daba una mirada y sabía quién eras vos, porque ahí se asentaba por ejemplo si nosotros llegábamos la directora dejaba asentado y agradecía la colaboración, pero también sino presentabas... "no presenta la planificación en tiempo y forma", y eso después te varía porque a nosotros a fin de año nos evaluaban... y a fin de año a nosotros nos ponían un concepto que tenía varios ítems y la suma era 40, si vos eras 40 eras excelente...

P: ¿Y eso en qué te jugaba?

L: Eso después se enviaba al consejo y era puntaje, si vos tenias excelente te daban 1 punto, y sino 50 centésimos, y si era bueno no te daba, y si era regular nada...

Porque nosotros, después que terminaban las clases había toda una semana que uno tenía que y ahí completabas. En el cuaderno iba el calendario de todas las faltas que vos habías tenido, eso tenía que hacerlo la secretaria, y por qué faltaste...

Las faltas estaban justificadas, suponte que me enfermaba, pero si habías faltado y no habías avisado esa falta se descontaba del puntaje, no me acuerdo cómo era. Después actitudes y qué se yo... y a fin de año te daban eso... Entonces vos tenias... la directora se ampara en el cuaderno, si vos habías presentado siempre todas las planificaciones, no tenias ningún...no te podía bajar el puntaje en presentación de documentación, pero si ella tenía que vos tal fecha... ella si quería te bajaba el puntaje en eso que no habías cumplido, si quería..

P: Una especie de jurado digamos...

L: Si, si, y vos si estabas en desacuerdo lo podías cuestionar y eso ya iba a la junta de clasificación, un tribunal decidía, si la directora tenia las constancias, comprobantes, porque te bajó... nunca te llamaban a vos y a la directora, le pedían a la directora el cuaderno de actuación, si estaba en el cuaderno listo, ratifica; si no estaba rectifica, y te ponían siempre el puntaje del año anterior. Era una cuestión de muchísima tensión, pero además después había todo una cuestión de malestar entre nosotros, los compañeros, porque uno a veces sabia cosas de algunos docentes y le habían puesto... empezaban esas cuestiones. Yo no estoy en desacuerdo de que haya una evaluación del equipo directivo con los docentes, por supuesto si hay seguimiento, más que seguimiento si hay acompañamiento, yo creo que es necesario que te digan qué es lo que hacés bien o mal, por supuesto en el terreno del acompañamiento, porque muchos directivos lo que hacen es señalarte lo que haces mal; pero también eso tiene que ser no a fin de año sino un proceso durante todo el año, de charlar, porque uno se

equivoca y está bien, no está mal que se equivoque, eso está bueno. Y que sea un equipo directivo con el que uno se sienta acompañado, y no que vos ni pases por la dirección porque lo único que hay son sanciones. Pero había mucho control de ese tipo. Otra cosa que me acuerdo, teníamos que entrar a las 8:45, a las 8:45 se trazaba una línea roja y el que no había llegado tenía media falta, vos llegabas 8:46 ya está.

Muy estricto en el horario, no te podías retirar, había turnos, yo no me podía ir si estaba de turno hasta que no vinieran a buscar al último chico, me tenía que clavar si estaba de turno, generalmente los directivos se quedaban, nunca te dejaban solo. Pero era todo así, mucho del control, de las faltas...

P: Una parte muy importante era más cumplimentar con todos los requisitos, que más allá de mirar el contenido, si lo dio o no...

L: la directora que yo tenía del jardín era una persona comprometida, y ella por más que no supiera de educación física te preguntaba, vos no le podías sanatear porque se daba cuenta; y si no le gustaba la planificación te lo decía, pero nunca te decía "hacela de nuevo", te decía "por esto, esto... esto no va".

Hay algunas cuestiones que si no entendía ella se encargaba, cuando te devolvía la planificación te daba una devolución, te decía "toma esta bibliografía, lee que te va a ayudar...", conmigo no era tanto, tanto, porque ella manejaba, pero yo veía con las maestras que le constaba mucho más, pero siempre explicaba el por qué y nunca les daba la solución "léete este material, después yo te acompaño" pero era dura, dura. Y sí ella lo que tenía claro, porque a muchas directoras, por comentarios de otros profesores, no anotaban nunca nada en el cuaderno, esta sí, todo, participabas acá te lo agradecía, y si no participabas también; quedaba bien claro, entonces a fin de año era muy difícil cuestionarle... Eran asientos, se les decían asientos, y ella te notificaba ahí de eso, entonces era una cuestión muy fuerte.

El supervisor que cuando venia el de educación física se sentaba con ella y lo primero que pedía era la planificación, miraba la planificación y después me iba a observar, así que seguramente se tenía que cubrir ella, tenía que tener bien claro porque sino ¿a quién sancionan? No era a mí, primero a ella porque no me está exigiendo, seguramente la cosa era así, por eso ella era exigente. Tampoco la podías agarrar a ella en cosas porque era una tipa que vos llegabas y ella ya estaba, vos te ibas y ella seguía... Lo que sí era una persona que cuando vos le ibas con proyectos ahí, por ejemplo yo implementé proyecto de natación, y ella me acompañó muchísimo, porque en ese momento era un jardín muy humilde...

Y en lo pedagógico bueno, ella cuando me iba a observar después me llamaba y me hacía devoluciones, porque si bien no conocía el contenido específico de educación física, pero se daba cuenta cómo yo trataba a los pibes, la cuestión metodológica, la intervención, se daba cuenta, no tenés que ser especialista en educación física para darte cuenta. Entonces ella tomaba registro y me lo asentaba todo, todo el registro lo pasaba en el cuaderno de actuación.

P: Muchas Gracias Luis.

4.3. Información de la trayectoria de los Profesores de Educación Física entrevistados.

Jorge

- Profesor Titular (por concurso de antecedentes y oposición). Cátedra "Educación Física Infantil" en el INEF de Bs.As. (1972-1995).
- Profesor Cátedras "Gestión del Curriculum" y "Teoría de la Cultura Física, en la carrera de Licenciatura en Actividad Física y Deporte dependiente de la Facultad de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores. (1997 y continúa)
- Vicerrector del Instituto Nacional de Educación Física "Dr. Enrique R.Brest". (1977/1979).
- Decano de la Facultad de Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Flores, desde el año 1995 y continúa.
- Coordinador de los programas de Capacitación Docente y Deporte para Todos, Programa Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, dependiente de la Dirección Nacional de Programas y Proyectos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1992-1996).

Mariano

Profesor de Educación Física

- Estudios en Alemania, Francia, España, Suecia, Grecia y Estados Unidos.
- Representante Argentino a La reunión de la Academia Olímpica Internacional celebrada en Grecia.
- Enviado argentino a los Juegos Olímpicos de Los Ángeles en 1984.

- Cursos dictados en Brasil, Alemania, Colombia, Perú, Chile, México y Uruguay.
- Cursos dictados en toda la Argentina
- Numerosos artículos en revistas científicas y de actualidad y 8 libros de la especialidad.
- Cruz de Oro de honor al mérito de la FIEP, Federación Internacional de Educación Física.
- Miembro honorífico de la Universidad de La Plata.

Delia

- Maestra Normal Nacional, Profesora Nacional de Educación Física, Licenciada en Ciencias de la Educación. Maestría en Gestión de Proyectos Educativos (tesis en elaboración).
- Se desempeñó como docente en el nivel Superior de la Enseñanza en las cátedras de Gimnasia, Didáctica General y Especial.
- Participó como Coordinadora para la elaboración y evaluación de proyectos Curriculares, en el Instituto Superior de Educación Física "F.Dickens", bajo la dirección de la Comisión Nacional de Currículum.
- Actuó como coordinadora de proyectos de Mejora e Investigación a nivel superior, del Instituto Nacional de Formación Docente. (INFD)
- En la actualidad se desempeña como Coordinadora Académica de carreras técnicas y docentes de nivel superior y como docente a cargo de la cátedra de Didáctica Especial de la Educación Física de la Universidad Maimónides.

Luis

- Profesor en Educación Especial P Huincul (Nqn)
- Profesor en Instituto de Formación Docente Cutral Có
- Profesor en Instituto de Formación Docente Neuquén
- Vocal de Junta de Clasificaciones del Nivel Superior CPE Nqn
- Asesor de la Dirección Gral. de Nivel Medio y Superior CPE Nq

5. Bibliografía

- Apple, M. (1997). Educación y poder. Temas de educación. Barcelona. Paidós.
- Arboleda Gómez, R. (2010). Las expresiones motrices una y la construcción ciudadana. Facultad de Humanidades y Ciencia de la Educación. Recuperado de: Memoria fahece.unlp.edu.ar
- Berstein, B. (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid. Morata.
- Beer, D. (2014). La configuración de las tradiciones del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires y su re significación en el contexto de la última dictadura militar. Buenos Aires, Sede Académica Argentina. Flacso.
- Bodrova E.y Leong, D. (2005). La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación. México. En curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Vol. I.
- Bourdieu, P. (1986). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo en Materiales de Sociología Crítica. Madrid. La Piqueta.
- Bourdieu, P. (1995). Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario. Madrid. Anagrama.
- Bourdieu, P. Y Passeron J. (2001). La Reproducción, Elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza. Madrid. Editorial Popular.
- Bourdieu, P. (2002). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. México. Taurus.
- Bracht V. (1996) Educación Física y aprendizaje social. Córdoba, Argentina. Editorial Vélez Sarsfield.
- Braslavsky, C., y Filmus, D. (1988). Cuestionamiento democrático al ingreso irrestricto a las universidades nacionales argentinas. Buenos Aires. Educación Superior 26.

- Calveiro, P. (2006) Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina. Buenos Aires. Colihue, p. 11.
- Canitrot, A. (1980), "La disciplina como objetivo de la política económica. Un ensayo sobre el programa económico del gobierno argentino desde 1976". Buenos Aires. En Desarrollo Económico, vol. 19, N°76pp. 453-475..
- Corradi, J. (1996). El método de destrucción. El terror en la Argentina, en Quiroga, Hugo y Tcach, César (comps.), A veinte años del golpe. Con memoria democrática. Rosario, Argentina. Homo Sapiens.
- Dussel, I, Finocchio S y Gojman, S. (2003). Haciendo memoria en el país del nunca más. Buenos Aires. Eudeba.
- Elias N. (1998). El proceso de la Civilización. Investigaciones Sociogeneticas y sicogeneticas. México. Fondo de la Cultura Económica.
- Fernández N. (2009). ¿Que es realmente un profesor? Cuadernos de Educación y Desarrollo. México. Universidad de Guadalajara.
- Fiori, N. (2006). Sociedad, Estado y Educación Física La constitución (política) de la Educación Física Argentina a través de sus teorías pedagógicas (desde 1900 hasta 1976). Buenos Aires. Universidad de Flores.
- Foucault, M. (1992). Microfísica del poder. Madrid. Editorial La piqueta.
- Foucault, M. (1990). Genealogía del racismo. Buenos Aires. Editorial Altamira.
- Foucault, M. (1997). Vigilar y castigar. México. Siglo XXI.
- Freire, P., (1990). La naturaleza política de la educación poder y liberación. México. Paidós.
- Freire, P. (1991). Pedagogía del oprimido. México. Editorial SigloXXI.
- Galak, E. (2007). La identidad es relacional. Habitus y Ethos en las prácticas corporales. Colombia. Universidad de Antioquia.

- Gutiérrez, A. (1997). Pierre Bourdieu y Las prácticas sociales. Misiones. Universidad Nacional de Misiones.
- Hernández, R; Fernández, C; y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación (3ra edición). México. Mc Graw-Hill Interamericana.
- Le Boulch, J. (1991): Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética. Buenos Aires. Paidós.
- Liotini, J. (2004) Movimiento subjetivado: El cuerpo que se juega en la cultura Buenos Aires. Revista Epicuro.
- Marx, C. (1991) El Capital. Crítica de la economía política. México. Editorial Siglo XXI.
- Marx, C. (1984).Manuscritos económico- filosóficos de 1844. México. Cultura Popular.
- Marx, C. (1975). Tesis sobre Feuerbach y otros escritos. México. Grijalbo.
- Mauss, M. (2006). Manual de Etnografía. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- McLaren, P. (1995). "Pedagogía y cultura depredadora. Políticas de Oposición en la era posmoderna. México. Paidós.
- Montua, Fabian Andrés, (2006). Una reflexión sobre las investigaciones de Foucault del cuerpo y el poder. Buenos Aires. Revista digital N°89.
- Nievas, F. (1994). El control social de los cuerpos. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires.
- O`Donnell, G. (1982). El Estado burocrático-autoritario. Triunfos, derrotas y crisis. 1966-1973. Buenos Aires. Belgrano.
- Parlebas, P. (1993). Educación Física Moderna y Ciencia de la acción motriz. La Plata. En actas del primer congreso de Educación Física y Ciencias. FHCE.

- Pineau, P. (1996-2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo' ". La escuela como máquina de educar. Buenos Aires. Paidós.
- Pineau, P; Mariño M; Arata, N Y Mercado, B. (2006). El principio del fin. Políticas y memorias de la Educación en la última dictadura militar (1976-1983). Buenos Aires. Colihue.
- Quiroga, H. (2005). El tiempo del Proceso, Dictadura y democracia. Buenos Aires. Nueva Historia Argentina, TomoX.
- Quiroga, H. (2004). El tiempo del 'Proceso'. Conflictos y coincidencias entre políticos y militares. 1976-1983. Rosario. Homo Sapiens-Fundación Ross.
- Roca Jusmet, L. (2010). Escuela y poder: Una reflexión crítica a partir de Michel Foucault. Recuperado de: [www. Rebellion.org](http://www.Rebellion.org)
- Rozengardt, R. (1999). La Educación Física en los escenarios de la transformación educativa: nuevas prácticas o nuevos discursos. Recuperado de: Revista digital.
- Samaja, J. (1994). Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica. Buenos Aires. Eudeba.
- Scarnatto G, Villagran M y Cèsaro, J. (2010). Los jóvenes y la ciudad y El campo de las Prácticas corporales en la ciudad de la Plata. La Plata. Universidad de La Plata.
- Scharadgrosky, P (2010). Nuestra educación física tiene raíz militar: había que controlar los cuerpos. Recuperado de: Clarín/suplementos.
- Tamayo y Tamayo, M. (2004). Proceso de la investigación científica. México. Limusa 4ta edición.
- Vázquez Gómez, B. (1989). La Educación Física en la Educación Básica. Madrid. Gymnos.

Vertbisky, H. (2006). El Vuelo una forma cristiana de muerte. Confesiones de un oficial de la Armada. Buenos Aires. Página/12- Sudamericana.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Vygotsky, L. S. Pensamiento y lenguaje. Madrid. Paidós.

Galeano, E. (1997). Memorias y desmemorias. Memorias vivas. Recuperado de:
<http://www.raicesamericanas.com.ar/>

González Z. y Maciel, C. (2010). La Dictadura Militar (1976-1983). Buenos Aires.
Recuperado de: Historiasdelasescuelas.blogspot.com

Multimedia – Documentales. Recuperado de: <http://www.madres.org>

Walsh R. Carta abierta de un escrito a la junta militar. Recuperado de:
<http://www.espaciomemoria.ar>.

Universidad de Flores. Historia Institucional. Recuperado de:
www.uflo.edu.ar/Historia.

Historia de la última dictadura militar. Recuperado de:
<http://www.comisionporlamemoria.org/>