

IV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2000.

Educación Física y Deporte en Uruguay: El imaginario de unos resultados anunciados.

Marrero, Adriana.

Cita:

Marrero, Adriana. (2000). *Educación Física y Deporte en Uruguay: El imaginario de unos resultados anunciados. IV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-033/75>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE EN URUGUAY EL IMAGINARIO DE UNOS RESULTADOS ANUNCIADOS¹

Adriana Marrero
Departamento de Sociología
Universidad de la República

ABSTRACT

A partir del análisis de la representación de los profesores de Educación Física sobre su práctica docente, se examina su posible relación con las magras performances deportivas del Uruguay en eventos internacionales. Según la investigación que se presenta, estos profesores se encuentran sometidos en su práctica cotidiana a los requerimientos contradictorios derivados de lógicas antitéticas: la instrumental y orientada al logro propia del trabajo remunerado; la valorativa ligada a una representación de la docencia como vocacional y desinteresada; y las exigencias expresivas de una espontaneidad lúdica que deben dramatizar para mantener la coherencia del rol. Trabajo, juego y vocación aparecen como los vértices de un campo de fuerzas contradictorias: las aspiraciones económicas del trabajo remunerado pierden legitimidad bajo el argumento del desinterés vocacional, y la rutinización laboral vuelve dificultoso el despliegue lúdico que reivindican los profesores para su actividad. Las tensiones derivadas de estas antinomias conducen a una jerarquización explícita y operante de los objetivos de la educación física, que se traduce –por parte de los profesores- en la extrema desvalorización del mejoramiento corporal y de la performance deportiva. Mientras tanto –y en un contexto macroeconómico de restricción presupuestal crónica y de una magrísima inversión en deportes- los ocasionales triunfos deportivos –que siguen jugando un importante papel simbólico en la construcción de la identidad colectiva- siguen siendo vistos como expresión de una mítica “garra charrúa”.

- I -

Uruguay obtuvo diez medallas en la historia de los modernos juegos olímpicos: dos de oro, las dos en fútbol, en los años 1924 y 1928; dos de plata, que fueron en remo en 1948 y en ciclismo en el 2000; y seis de bronce: tres en remo (1932, y 1948 y 1952 en dobles), dos en básquetbol (1952 y 1956), y una en boxeo en 1964. Cuando el ciclista Milton Wynants ganó la Plata en Sidney, hacía 36 años que Uruguay no obtenía, en los Juegos Olímpicos, medalla alguna. Bajo cualquier parámetro de comparación, esta es una performance extremadamente magra, que puede ser visto como un indicador más de la escasa importancia atribuida a la actividad física en la sociedad uruguaya: Las autoridades de gobierno se encuentran reticentes a dedicar recursos a un desarrollo deportivo al que nadie aspira ni reclama seriamente; la población, casi exclusivamente interesada por los resultados de sus equipos favoritos de fútbol, se mantiene alejada de otros espectáculos deportivos, para no hablar de su practicar regularmente alguna actividad física; las clases altas alternan los colegios privados con la práctica conspicua de deportes de élite en los que no depositan su destino profesional; las clases medias y medio bajas siguen soñando con tener un hijo “doctor”; y sólo los muy pobres que no pueden ni pagar por educación, ni darse el lujo de esperar a los veintitantos, guardan la secreta esperanza de un milagro que los saque de la miseria: que al “botija” lo descubra “el Paco” y les salga campeón. Mientras tanto, miles de niños y niñas se enfrentan cada año en las escuelas con su primera expectativa de aprendizaje deportivo sistemático. Pero curiosamente, los encargados de proporcionárselo -los Profesores de Educación Física-

¹ La ponencia se basa en los resultados de la investigación “Los cambios en el rol del Profesor de Educación Física”, basada en entrevistas en profundidad a Profesores de Montevideo y análisis documental, que posteriormente diera lugar al libro que se reseña: “Trabajo, Juego y Vocación. Las antinomias de la Educación Física en Uruguay”, Montevideo, FCU, 1996.

tampoco creen en el deporte, ni en el desarrollo físico, ni en el medallero olímpico. Ellos tienen otros planes y otras ideas, que contribuirán a reproducir por una generación más, junto a nuestro tradicional menosprecio hacia la actividad física y deportiva, el ya previsible desaliento por los resultados.

Es este imaginario, de indudable potencialidad socializadora, el que nos proponemos explorar ahora. Como veremos, su conexión con la suerte deportiva de los uruguayos, se manifiesta muy claramente a nivel de significado; pero hunde sus raíces en la cotidianidad de unas prácticas rutinizadas e impuestas, llevadas a cabo en medio de las restricciones estructurales severas, pero legitimadas por el recurso a apelaciones de extracotidianidad y entrega vocacional.

II

La institucionalización formal de la enseñanza del deporte y la educación física², estuvo dada por la inauguración en el mes de mayo de 1939 y dentro de la esfera de la Comisión Nacional de Educación Física, de los primeros cursos "para la preparación de Profesores de Educación Física", con una duración de tres años curriculares. Previamente -entre los años 1923 y 1936- se habían dictado ya cursos para Maestros de Plazas de Deportes pero mucho más breves; su duración máxima llegó a los nueve meses. Pero la idea de crear estos cursos pueden remontarse todavía más atrás, a 1912, cuando la recientemente creada Comisión Nacional de Educación Física aprueba un proyecto que prevé -para un futuro indeterminado- la instalación del "Instituto del Magisterio para la Educación Física."

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

Los cursos del Instituto de Educación Física no pretendían, entonces, brindar oportunidades de libre canalización de la expresividad de una población con disponibilidad creciente de tiempo libre. Pero tampoco se orientaban a la investigación científica y académica y -lo que es aún más sorprendente teniendo en cuenta el papel simbólico de lo deportivo en nuestra cultura nacional- para nada pretendían constituir un ámbito de formación de deportistas, o para el fuerte impulso al deporte de alto rendimiento con destino a la competición. Procuraban sí, dar respuesta a intereses de carácter instrumental-racional mutuamente vinculados: por un lado, el interés de una rápida y casi segura inserción laboral de sus egresados; por otro, el ágil llenado de las cada vez más numerosas plazas que se creaban a impulso de la expansión del sistema educativo y del creciente interés en el deporte.

La educación física -así concebida- tiene un pie de cada lado: uno, en el mundo del trabajo, el cual -en la medida en que se aleja de las posibilidades de la alta competencia y del posible estrellato- se convierte en el

mundo de las calificaciones, de la disciplina escalafonaria, de la rutina y de la remuneración. El otro pie, del lado del tiempo libre, de la expresividad, del ocio y la recreación, y por lo tanto, de un buen humor y una alegría que -por lo menos- deben ser dramatizados. Ambos mundos, como vimos, regidos por distintas lógicas y sometidas a diferentes normas, difícilmente conciliables: una actividad de carácter típicamente expresivo y asociada al ocio, que debe ser desarrollada sistemática y disciplinadamente para que, transformada en calificación, permita obtener credenciales que se cotizan en el mercado de trabajo.

Hasta ahora dejamos deliberadamente de lado un tercer factor que vuelve aún más problemático el equilibrio normativo interno a la profesión: *su carácter docente*. La orientación puramente docente de los primeros cursos de formación de Profesores de Educación Física -que con el tiempo se profundizó aún más- contribuye a agregar un factor de distorsión adicional a la tensión entre los valores simbólicos asociados al ámbito laboral y al de la actividad física. Y es que -como es usual- lo docente se asocia siempre y ante todo a lo vocacional.

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

En resumen, guiamos nuestra investigación con la ayuda de una hipótesis central y que podría ser formulada en los siguientes términos: *la práctica cotidiana de la docencia en educación física se encuentra sometida y afectada por tensiones resultantes del conflicto de lógicas incompatibles entre sí: la racional-instrumental propia del mundo del trabajo, la racional-valorativa propia del enfoque vocacional de la docencia, y la expresiva propia del espacio privado del juego y ocio en el tiempo libre*. Estas tensiones se traducen en demandas contradictorias sobre el Profesor de Educación Física y le plantean tales exigencias en el cumplimiento del rol, que demanda del profesor un constante trabajo de construcción de fachada, a la vez que frustra sus expectativas económicas y de profesionalización. *Nos interesaba, por tanto, indagar las formas como los propios profesores percibían y manejaban el conflicto entre expectativas de libre expresividad y espontaneidad, demandas de abnegación y entrega y una práctica laboral descalificada y rutinizada*. Los tres elementos se encuentran muy presentes en los discursos de los actores a pesar de que no se les interrogó expresamente por ninguno de ellos³. Examinémoslos primero por separado.

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

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

1. La vocación. Los aspectos vocacionales tienen en el discurso de los actores un peso fuera de lo común. Surgen apenas se inicia la conversación y gravitan en el relato dando sentido a los distintos hitos de la trayectoria de los sujetos. Muchas veces, la alusión a la vocación se remonta muy atrás en la vida del entrevistado, de modo que aparece iluminando no sólo su trayectoria profesional, sino toda su vida futura. Posteriormente - a la hora de la elección de carrera- se convierte en el factor decisivo, y sigue marcando y condicionando cada una de las decisiones que toma el sujeto en su práctica profesional. La vocación se despierta, además, en etapas. Y según las etapas la vocación cambia también, frecuentemente, de objeto. Primero, durante la infancia y hasta el comienzo de los estudios curriculares en el ISEF, se dirige hacia el deporte, la educación física y el movimiento. Más tarde, y como consecuencia del cursado en el ISEF, se produce el descubrimiento de la vocación *docente*, que parece desplazar el interés original por el movimiento y la actividad física en sí. El ISEF parece actuar como catalizador, como una especie de caja negra a la que el joven ingresa motivado por las ganas de practicar actividades físicas y deportivas, y egresa desvalorizándolas, muchas veces negándolas e instrumentalizándolas⁴. Y en cuanto a la vocación, la que verdaderamente importa, la más valiosa, es la docente. Para algunos, aparece como un verdadero "llamado", una "revelación" que marca la vida de individuo de una manera radical y definitiva. Los ecos del primitivo sentido de la palabra -la vocación como llamado divino- vuelven a resonar a través de estos discursos; a veces, por su contenido; a veces, por su estructura sentenciosa, que nos recuerda los textos bíblicos. El sujeto llega a sentir que tiene una "misión", un "destino" que debe y quiere cumplir, y los vaivenes profesionales no son sino obstáculos removibles, más o menos dificultosos, que la vocación y la entrega permiten superar. Lo interesante aquí no es tanto el hecho de la valorización de la vocación docente, sino la oposición -a toda luces falsa- entre esta y la trasmisión de los contenidos técnicos que hacen a la especificidad de la profesión. En todos los casos, lo que importa es que el profesor sea vocacional, aunque técnicamente, no sea bueno.

2. Lo lúdico: Nunca falta en los discursos, y en general ocupa el lugar de un medio para el logro de fines más valiosos: El juego es el medio pedagógico por excelencia. Al que no le parezca extraña esta definición, le invito a compararla con esta otra, ya clásica, de Huizinga: "*...el juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento*

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

de tensión y alegría y de la conciencia de "ser de otro modo" que en la vida corriente."⁵ Aquí se encuentran reunidos algunos de los rasgos más típicos de la actividad lúdica: libertad, delimitación temporal y espacial, reglamentación, tensión y emotividad, y el hecho de ser un fin en sí mismo, donde el énfasis, a nuestros efectos, debería ponerse en la libertad y en la finalidad en sí. "no se puede obligar a un jugador a que participe sin que el juego deje de ser inmediatamente lo que es", dice Caillois⁶ y Huizinga subraya que "Todo juego es, antes que nada, una actividad libre. El juego por mandato no es juego, todo lo más una réplica, por encargo, de un juego. (...) es libre, es libertad"⁷. Cuando es percibido como medio, cuando se lo instrumentaliza, el juego se degrada y se desnaturaliza. Dice Baudrillard: "Ya hemos conocido la degradación del juego a rango de función -la degradación funcional del juego: el juego-terapia, el juego-aprendizaje, el juego-catarsis, el juego-creatividad. (...) la vieja pedagogía dominante (...) consiste en dar un sentido al juego, en asignarle un fin, y en consecuencia en expurgarlo de su fuerza propia de seducción.(...) Exactamente lo inverso a esa pasión de la ilusión que lo caracterizaba."⁸ El arduo trabajo de cara⁹ que exige el juego funcionalizado y el desdibujamiento de los límites entre trabajo y juego, es bien expresado por Riesman: nuestras definiciones culturales, dice "introducen mucho "juego" esforzado en el trabajo (...) y mucho "trabajo" de adaptación al grupo en su juego"¹⁰. Parece que, cada vez más, jugar da mucho trabajo.

Instrumentalizado, funcionalizado, rutinizado -y tal vez con rasgos de la superseriedad que diagnosticara Huizinga- el juego pasa a formar parte del discurso que cada vez más actores sociales construyen sobre sí mismos y sobre su actividad. Se aprende jugando, se trabaja jugando, se cura jugando, se conoce gente jugando. Esto es muy notorio en el caso de los profesores de Educación Física. El juego aparece fuertemente instrumentalizado en favor de otros fines que no pueden sino contribuir a quitarle su típico desinterés, su libertad y su capacidad de diversión. El juego visto como instrumento tiene una de sus expresiones más extremas -y más crudas- cuando se transforma en *instrumento de poder*. Ya no se trata de enseñar *otras cosas*, como asignaturas o valores morales; sino de ejercer el poder. "Tenemos una herramienta de poder, en el juego, lo recreativo, racionalizarlo, ubicarlo", dice un profesor. En ámbitos curriculares se puede hablar de juego, pero difícilmente pueda practicarse. En la medida en que se lo enmarca en un escenario docente y se convierte en una técnica pedagógica para la transmisión de conocimientos o de valores, se convierte de hecho en *ineludible para el alumno, quien no tiene ninguna chance de elección*. Simplemente, no puede decidir con libertad si desea o no participar del juego, si quiere entrar o no, o si desea jugar en éste pero no en el siguiente. Sobre todo, cuando el que impulsa la actividad es un profesor o todavía antes -para los niños y jóvenes- un *adulto* a quien obedecer.

Si los límites entre el trabajo y el juego se borran, no hay más juego. Aunque sí siga habiendo trabajo, porque en ningún lado está escrito que la insatisfacción, la rutina y el tedio sean intrínsecos a la actividad laboral en sí

5 Huizinga, J., 1984, p. 44.

6 Caillois, R., 1979, p. 37.

7 Huizinga, J., 1984, p. 19 y 20.

8 Baudrillard, P., 1993, p. 150.

9 En la terminología de Goffman, E., *Sobre el trabajo de la cara*, en Goffman, E., 1970a.

10 Riesman, D., 1964, p. 255.

mis ma. El trabajo puede ser creativo, por momentos divertido, estimulante y enriquecedor. Para connotarlo de esta manera no hace falta llamarlo juego, simplemente, porque es trabajo. Podemos decir que cierto tipo de trabajo es tan grato que parece un juego; pero no es un juego. No es desinteresado, no es libre, y es, más que ninguna otra cosa, vida cotidiana.

3. Lo laboral. A diferencia de la forma cómo fueron encaradas las otras dos vertientes -la lúdica y la vocacional docente- sí se preguntó en forma expresa a los profesores sobre los aspectos laborales de su profesión. Como se recordará, a la hora de tratar las facetas anteriores, resaltamos el hecho de que los profesores no habían sido interrogados sobre el lugar que el juego y la vocación ocupan en el contexto de su desempeño profesional, lo que además convertía su mención en un dato altamente significativo. Las consideraciones que ellos realizaron sobre esos elementos fueron extraídos, por lo tanto, de un marco temático más amplio. Aquí sí se pidió a los docentes que repasaran brevemente su trayectoria laboral, que describieran su situación actual y que evaluaran a esta última desde el punto de vista de la satisfacción alcanzada con el trabajo, con el tipo de tarea y con la remuneración percibida. Esperábamos sí, que apareciera en el discurso de los docentes el balance entre los aspectos vocacionales, los estrictamente económicos y los demás aspectos vinculados con las condiciones de trabajo. Nos preguntábamos además, qué lugar ocuparía el juego en el discurso de los actores cuando estos debieran referirse a su actividad sólo como "trabajo".

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

En las consideraciones de la situación estrictamente laboral de los docentes fue posible detectar la aparición recurrente de los siguientes núcleos temáticos: 1. las recompensas económicas, 2. las condiciones materiales de trabajo, en general insatisfactorias e insuficientes en ámbitos públicos, 3. el marco normativo de la actividad que oscila entre la anomia y la rigidez más rutinizada, 4. el grado y las fuentes de satisfacción-insatisfacción. No desarrollaremos aquí cada uno de estos núcleos, cosa que ya he hecho en otra parte antes¹¹. Apuntemos sí un solo aspecto llamativo.

Las recompensas económicas, vistas por lo general como salario constituyen, para la mayoría de los profesores consultados, el aspecto más sombrío de su actividad, lo cual sin embargo, puede ser compensado por face-

11 Marrero, A., "Trabajo, Juego y Vocación. Las antinomias de la Educación Física en Uruguay", Montevideo, FCU, 1996.

tas más luminosas: La satisfacción inherente de la tarea, la idea de estar concretando "un sueño", la realización de la vocación, la persecución fiel de los objetivos de la educación física, son todos elementos que justifican por sí la relativa privación material a la que obliga la labor docente. Pero es más interesante observar que las remuneraciones son también "el lado oscuro de la profesión" para los satisfechos. La ya tan comentada conexión entre vocación docente y penuria económica, encuentra su contracara en la constatación de que un salario decoroso y suficiente puede constituir un lastre, una atadura, que impide la libre opción en favor de actividades más gratificantes y significativas. *Todo no se puede tener*; esta parece ser la conclusión. Si se realiza la vocación, se renuncia a remuneraciones adecuadas; si se accede a estas, se pierde libertad e independencia. Sólo así es posible comprender que uno de los consultados comente que justamente *la actividad por la que no cobra, es la más cercana a la profesión*, aunque la que más le rinde es, ni más ni menos, que la de director de una institución deportiva.

III

Hemos visto cómo las tres lógicas contrapuestas -la racional valorativa propia del enfoque vocacional de la docencia, la de la expresividad ligada al juego y la recreación, y la instrumental racional ligada al mundo laboral- subyacen, muchas veces en forma contradictoria, en los discursos de los profesores consultados. Como hay vocación, el trabajo deja de ser visto como medio de vida; como los fines son docentes, el juego se convierte en deber; cuando el trabajo es medio de vida, no tiene por qué ser vocacional, y por cierto, ni se nombra al juego.

A nuestro juicio, la tensión suele resolverse en la práctica cotidiana a través de la jerarquización tácita de los distintos elementos y vertientes, de modo que ante una contradicción, los más valiosos o positivos, redimen y justifican los menos valorados o negativos. Este ordenamiento, que guía y da sentido a los discursos de los sujetos y a la visión que sostienen sobre su propia práctica profesional, es de índole sociocultural. Aunque es detectable en las opiniones individuales, constituye en sí un fenómeno colectivo que define el horizonte perceptivo y valorativo de quienes comparten la profesión. La interacción continuada entre colegas contribuye a su vez a reforzarlo, a transmitirlo en el tiempo y a recrearlo, adecuándolo a las cambiantes circunstancias sociales. *La gradación no se nombra pero existe; y podemos decir que existe, porque se utiliza.*

1. Ocupando el primer lugar de importancia, ordenando y dando sentido no sólo a la práctica profesional sino a la vida misma de los sujetos, aparece el componente vocacional, definido sobre todo en relación a la tarea docente y muy secundariamente a las actividades físicas o deportivas. Para los consultados, ser profesor y ser vocacional van de la mano, y esto es lo mejor que se puede decir de una práctica profesional. Las palabras de los profesores que consultamos no pueden dejar dudas respecto a estas cuestiones. El objetivo de la práctica pedagógica -tal como ellos la entendían- era lograr *en el alumno*, "el desarrollo integral de la persona" y "el conocimiento de sí mismo". Y es que, en los hechos, la conexión de la propia vocación con "lo docente" termina por vincular a la educación física más directamente con la educación en general que con la enseñanza física y deportiva. Los profesores permanecen identificados, de este modo, con los fines educativos más genéricos y menos específicos a su ámbito de especialización. Es más, la educación física define para sí *los mis-*

mos objetivos que la educación formal en general: transmitir valores morales o conocimientos, y en este último caso, siempre conocimientos ajenos a los propios y específicos de la educación física.

2. Inmediatamente por debajo de lo vocacional-docente se sitúa, por un lado, lo lúdico, por otro, lo laboral. Ambos cumplen el papel de medios en favor de fines más valiosos: el juego es un instrumento pedagógico al servicio de objetivos docentes; el trabajo, es un medio de vida al servicio de la realización vocacional. Así mirado, cada uno de ellos parece relacionarse más directamente con uno de los dos elementos que conformaban el par "docencia-vocación": el trabajo, con lo vocacional; el juego, con lo docente. Sin embargo, las tensiones se vuelven aquí evidentes.

La relación entre lo lúdico y lo docente-pedagógico -que es para los profesores una relación medio-fin- corre paralela a otra relación, pero esta vez de clara oposición entre "espontaneidad vs. disciplina", donde el juego se acerca más al primero de los extremos, y lo docente, al segundo. ¿Cómo se puede, a través de una actividad típicamente caracterizada por la expresividad y la espontaneidad, educar, enseñar, disciplinar? Porque por más que pueda disgustar a los desprevenidos, desde cualquier punto de vista que se la mire, *la educación supone disciplinamiento*. Enseñar a leer, a escribir, a usar cubiertos para comer o a adoptar hábitos de higiene; transmitir cualquier conocimiento o destreza, es cualquier cosa menos actividad espontánea; es siempre introducir al niño o al adulto en un mundo *no natural*, el mundo *artificial* de la cultura y de la simbología social, de los códigos, de las normas, de las disciplinas y los rituales cotidianos. Educar en la cooperación, en la solidaridad, en la ayuda a los demás, en el auxilio al desvalido, en el respeto por el diferente, no parece más sencillo, sino bien al contrario. En todo caso, enseñar una disciplina deportiva, es ante todo, enseñar disciplina; y hasta aquellos que no nos hemos dedicado a la práctica profesional del deporte sabemos los largos e intensos años de práctica disciplinada que se requieren para alcanzar niveles de desempeño internacionalmente aceptables.

Dentro de estructuras curriculares formales, el juego queda con demasiada frecuencia convertido en obligación, porque como todo niño sabe, lo que propone una maestra o un profesor, raramente constituye una "auténtica" propuesta que sea posible rechazar. Y como propuesta curricular, tiene un horario de comienzo y de finalización, persigue objetivos pedagógicos y está sujeto a métodos de evaluación y de calificación, cuyos parámetros -referidos a lo educativo- difícilmente coincidan con los del juego mismo. Algunas veces, claro, los alumnos *sí* piden jugar. Pero entonces sólo quieren jugar; piden juego libre, pelota al medio, diversión, esparcimiento. Y probablemente nada mejor que distensión puedan pedir después de varios minutos de ejercicios y juegos programados. Pero reiteremos una vez más, *cuando el juego se vuelve obligatorio, se instrumentaliza, y se rutinizan por la continua vigilancia de las emociones y por un tácito control de la expresividad, deja de ser juego*. Se convierte en asignatura, en trabajo, en ejercicio, en compromiso social o en cualquier otra cosa; pero pierde buena parte de su capacidad de desrutinización y diversión.

Con todo, es posible pensar que este procedimiento de devaluación de lo lúdico constituya la única vía de legitimación del juego dentro del ámbito escolar. Tal vez la persecución planificada de objetivos educativos cumpla la función de justificar en la escuela la introducción del juego -originalmente libre, placentero y egoís-

ta- por la vía de definirlo como el medio pedagógico por excelencia. Pero además hay otro sentido, más fuerte, en el cual el juego necesita ser redimido. *El juego no es serio*. La contracara de la acentuada valoración pedagógica del juego, es su relativa desvalorización social. El juego no pertenece a la esfera socialmente más apreciada -la del trabajo-, sino a la del ocio y la distracción, que sigue siendo definida como el residuo permisivo de vidas dedicadas principalmente a la labor y al trabajo. El ocio, el placer y el juego, aunque recientemente legitimados por las nuevas formas de hedonismo, parecen requerir todavía aquí, alguna forma de redención: ya sea por una jornada previa de trabajo remunerado -y entonces podemos disfrutar de ellos libremente en clubes deportivos o en ámbitos privados-, ya sea por fines docentes o pedagógicos de rango más elevado, -aunque entonces sólo podemos acceder a una versión degradada e instrumentalizada de lo lúdico.

La opción que no parece existir, es la de que no haya juego en el trabajo del profesor. Desde que su actividad aparece definida en relación con lo lúdico, la ausencia de lo lúdico define la ausencia del campo profesional. La enseñanza de disciplinas deportivas de alta competición, que difícilmente puede ser pensada en términos de juego, ocio o recreación, pasa a ser vista como una actividad subalterna, menor, y es tarea de “entrenadores”, de “preparadores físicos”, casi podríamos decir, de “adiestradores”, estrechamente centrados en el desempeño motor y el desarrollo corporal, orientados hacia la competencia, e indiferentes a los “verdaderos valores” de la Educación Física.

Dentro de la jerarquización que ensayábamos, tal vez lo laboral pueda ser situado en el mismo rango que el juego. A diferencia de este último -tan positivamente evaluado por parte de los docentes-, los aspectos más típicamente laborales de la actividad suelen ser un factor de descontento e insatisfacción. Pero a pesar de todo el trabajo es, necesario: como medio de vida, como medio de subsistencia; y también como medio para la realización de la vocación. Nuevamente aquí salta a la vista otra polarización, que corre también paralela a la relación "trabajo-vocación": la oposición entre "cotidianeidad vs. extracotidianeidad", donde el segundo de los términos justifica y redime a los aspectos menos luminosos del primero. Según el extremo en donde nos situemos, según los fines a los que el trabajo sirve, así es la evaluación que recibe. Como medio de vida, el trabajo queda divorciado de lo vocacional, y en la medida en que se enfocan los aspectos más formales y rutinizados de la actividad, es por lo general, adversamente evaluado. Al servicio de la vocación, por el contrario, la actividad laboral muestra sus facetas más luminosas. No importa qué tan poco se gane, no importa qué tan malas sean las condiciones de trabajo; la vocación permite compensarlo todo.

Mientras estas formas de transacción sean posibles, mientras lo económico pueda ser sacrificado en aras de la satisfacción personal o el gusto por la tarea, lo laboral y lo vocacional no entran en tensión, sino que se compensan. Por lo menos durante algún tiempo, porque la función balsámica de la vocación no dura de por vida. La contradicción aparece con más claridad cuando las necesidades cotidianas de manutención de sí y de la propia familia llaman a la puerta. Entonces, ya no es posible elegir los trabajos en función del propio placer, ya no se puede renunciar a remuneraciones más altas en favor de la realización vocacional, y se vuelve difícil escapar al alejamiento de la actividad elegida y a la ritualización burocrática propios de cargos bien remunerados, como los cargos de responsabilidad y dirección.

Ahora bien, ¿qué relación tiene lo laboral con lo lúdico?. Cumpliendo ambos la función de medios legítimos para la consecución de fines más valorados, ¿cómo se vinculan ambos medios entre sí?. Si atendemos a las palabras de los docentes, no parecen relacionarse en absoluto. Porque cuando juegan -recordémoslo una vez más- *no juegan sino que enseñan*. El mercado de tarjeta, la obligatoriedad del trabajo, el "deber de jugar" a pesar del cansancio físico y el dolor, la rutinización, el deterioro progresivo de la salud, el manejo de la expresividad al que obliga la vida laboral, todo esto y muchos otros factores más, vuelven difícil que puestos a pensar en su propio trabajo, los docentes hablen de *jugar*. La tensión entre ambas lógicas -la lúdico-expresiva y la laboral-instrumental, no es que no exista; más bien, ni se la nombra. Probablemente, porque a diferencia de lo que ocurría en los casos de la relación entre juego y docencia, o entre trabajo y vocación, no hay aquí posibilidad de transacción o compensación alguna. Bien al contrario, los aspectos menos luminosos de uno y otro campo de actividad se refuerzan mutuamente, dando resultados francamente sombríos y poco auspiciosos para la tan deseada valorización de la actividad o para el reconocimiento de la profesión. Recordemos que los propios profesores atribuyen buena parte de la escasa valoración social de la ocupación, al supuesto vínculo con el juego. Un trabajo que se juega, no es *verdadero* trabajo.

3. Finalmente, *el escalón inferior está ocupado por lo específicamente físico-deportivo, lo que además, no es por lo general ni siquiera mencionado por los profesores*. Cuando se habla de los aspectos más concretos de la práctica física o deportiva, cuando se alude al trabajo corporal, se lo hace siempre en términos claramente despectivos y desvalorizadores: "solamente", "meramente", "tan sólo". Los aspectos más puramente técnicos, la solvencia profesional de un Profesor de Educación Física que conoce lo específico de su profesión y sabe cómo aplicarlo, es algo que queda -en el mejor de los casos- supuesto, pero que no se menciona como intrínsecamente valioso. El ser Profesor de Educación Física es casi un requisito credencialista y formal que permite al individuo aspirar -a través de su práctica docente- a objetivos más elevados y deseables.

El trabajo sobre el músculo, el esfuerzo y el placer que provoca el trabajo físico, las destrezas motrices que poco a poco se van adquiriendo, los visibles progresos en lo postural, en la plasticidad y riqueza del movimiento, el mejoramiento del estado físico, el equilibrio corporal, la belleza y funcionalidad de un cuerpo cultivado, nada de todo esto existe en sus discursos. Para ellos, reforzar conocimientos de Matemática o de Geografía es un objetivo más valioso; aunque probablemente sea mucho más perecedero el conocimiento geográfico o matemático que pueda adquirir un niño, que el gusto por el deporte, los buenos hábitos de ejercitación corporal y de cuidado de sí que sólo un Profesor de Educación Física puede transmitir. *Los objetivos más ape- gados a la educación física parecen ser para los profesores, subproductos subalternos de una práctica profesional que aspira para sí el mismo nivel de reconocimiento social que ella misma -y sobre todo ella misma- se encarga de poner en las profesiones puramente intelectuales.*

- IV -

Tal vez sean las inseguridades generadas por las contradicciones entre los diversos aspectos del rol profesional, lo que hace a la educación física cargarse de más y más funciones, de más y más obligaciones. Nunca nada de lo que ella puede lograr es suficiente bueno, si no es además, mucho, muy elevado, muy importante,

definitorio de la identidad, constitutivo del conocimiento y del intelecto, moralmente formativo, humanamente *esencial*. Nadie puede cargar con un peso tan grande; y nadie puede legítimamente reclamar eso a ningún grupo profesional. Nadie, ni siquiera los propios miembros de ese grupo, tienen que imponerse a sí mismos tantos deberes de tan difícil consecución. Sobre todo, considerando los escasos y poco adecuados medios con los que cuentan para el logro de tales objetivos. De este modo, lo más probable es que se genere el tipo de frustración y desánimo que expresa una profesora: "*Me siento como si hubiera hecho un curso de repostería y sólo me aprovechan para hacer tortas fritas. Siento que necesito otro nivel, estoy en crisis personal con la actividad*". Mientras tanto, la Educación Física, sigue sin cumplir con lo que todavía muchos siguen esperando de ella: que socialice en el gusto por la práctica del deporte y de la actividad física, que enseñe a cuidar el propio cuerpo y a mejorarlo, que ayude a quienes así lo deseen en perseguir, en el deporte, su medio de vida y su profesión.

BIBLIOGRAFIA

- Ball, S. J. (Comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Ediciones Morata, 1993.
- Baudrillard, J., *De la seducción*, Barcelona, Planeta-De Agostini, 1993.
- Bernal, R., *Juego, ocio, recreación*, Santafé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1994.
- Bourdieu, P., *¿Cómo se puede ser deportista?* en Bourdieu, P., *Sociología y cultura*, México, Grijalbo, 1990.
- Bourdieu, P., *Sociología y cultura*, México, Grijalbo, 1990.
- Brohm, J.M., *Sociología política del deporte*, México, FCE, 1982.
- Cagigal, J.M., *Cultura intelectual y cultura física*, Buenos Aires, Kapelusz, 1979.
- Caillois, R., *Sobre la naturaleza de los juegos y su clasificación*, en Lüschen, G. y Weis, K., *Sociología del deporte*, Valladolid, Ed. Miñón, 1979.
- Caillois, R., *Teoría de los juegos*, Barcelona, Seix Barral, 1958.
- Coleman, J., *The Adolescent Society*, Glencoe. Illinois, 1961.
- Collins, R., *La sociedad credencialista*, Madrid, Akal, 1989.
- Cousinet, R., *La Formación del Educador*, Florida, Ed. Gadi, 1955.
- de M. Mocker, M. C., *Las concepciones de la enseñanza en la licenciatura en Educación Física de la Universidad Federal de Sta. Catarina*, en *Nexo* N° 136, Montevideo, Julio 1994.
- Dunning, E., *El deporte como coto masculino: notas sobre las fuentes sociales de la identidad masculina y sus transformaciones*, en Elias, N. y Dunning, E., 1992.
- Dunning, E., *El dilema de los planteamientos teóricos en la sociología del deporte*, en Lüschen, G. y Weis, K., *Sociología del deporte*, Valladolid, Ed. Miñón, 1979.
- Dunning, E., *La dinámica del deporte moderno: notas sobre la búsqueda de triunfos y la importancia social del deporte*, en Elias, N. y Dunning, E., 1992.
- Ehrmann, J., *L'uomo in gioco*, en Ehrmann, J. y otros, *Il gioco nella cultura moderna*, Roma, Lericci, 1979.
- Elias, N. y Dunning, E., *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, Madrid, FCE, 1992.
- Elias, N. y Dunning, E., *El ocio en el espectro del tiempo libre*, en Elias, N. y Dunning, E., 1992.
- Elias, N. y Dunning, E., *La búsqueda de la emoción en el ocio*, en Elias, N. y Dunning, E., 1992.
- Elias, N., *La génesis del deporte como problema sociológico*, en Elias, N. y Dunning, E., 1992.
- Foucault, M., *Poder-Cuerpo*, en *Microfísica del Poder*, Madrid, Ediciones de La Piqueta, 1979.
- Foucault, M., *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós, 1990.
- Foucault, M., *Vigilar y Castigar*, Madrid, S. XXI, 1984.
- Goffman, E., *El ritual de la interacción*, Buenos Aires, Ed. Tiempo Contemporáneo, 1970a.
- Goffman, E., *Estigma*, Buenos Aires, Amorrortu, 1970b.
- Goffman, E., *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu, 1971.
- Gomensoro, A., *Del Curso al Instituto de Profesores de Educación Física*, Montevideo, *Nexo* N°134, Mayo 1994.

- Goodson, I. y Dowbiggin, I., *Cuerpos dóciles*, en Ball, S. J. (Comp.), 1993.
- Guillemain, B., *El deporte y la educación*, Buenos Aires, Paideia, 1968.
- Huizinga, J., *Homo Ludens*, Madrid, Alianza, 1984.
- Krawczyk, Z., Jaworski, Z. y Ulatowski, T., *La dialéctica del cambio en el deporte moderno*, en Lüschen, G. y Weis, K., 1979.
- Lasch, C., *The culture of Narcissism*, Nueva York, 1979.
- Le Du, J., *El cuerpo hablado*, Buenos Aires, Paidós, 1981.
- Lenk, H., *Sobre la crítica al principio del rendimiento en el deporte*, en Lüschen, G. y Weis, K., *Sociología del deporte*, Valladolid, Ed. Miñón, 1979.
- Ley del Deporte, Normas para su fomento Y promoción*; Versión Taquigráfica de la Sesión de la Comisión de Educación y Cultura del Senado; Montevideo, 27 de mayo de 1987.
- Lipovetski, G., *La era del vacío*, Barcelona, Anagrama, 1986.
- Lipovetsky, G., *El crepúsculo del deber*, Barcelona, Anagrama, 1994.
- Lüschen, G. y Weis, K., *Deporte en la sociedad. Posición y cometidos de una sociología del deporte*, en Lüschen, G. y Weis, K., *Sociología del deporte*, Valladolid, Ed. Miñón, 1979.
- Lüschen, G. y Weis, K., *Sociología del deporte*, Valladolid, Ed. Miñón, 1979.
- Marrero, A., *El Profesor de Educación Física: lo que se espera de él*, en Nexo N° 92, Montevideo, 1990a.
- Marrero, A., *Observaciones sobre un intento de aproximación al perfil profesional del Profesor de Educación Física*, en Nexo N° 88, Montevideo, 1990b.
- Matza, D., *El proceso de desviación*, Madrid, Taurus, 1981.
- Matza, D., *La juventud actual*, en Faris, R., *Los grandes problemas sociales*, T.II de *Tratado de Sociología*, Barcelona, Ed. Hispanoeuropea, 1973.
- Mead, G.H., *Mind, self and society*, Chicago, The University of Chicago Press, 1972.
- Prat, J. A., *El deporte de alto rendimiento en el contexto del deporte para todos*, Primera parte, en Nexo N° 135, Montevideo, Junio 1994. (1994a)
- Prat, J. A., *El deporte de alto rendimiento en el contexto del deporte para todos*, Segunda parte, en Nexo N° 136, Montevideo, Julio 1994. (1994b)
- Proyecto de Plan de Estudios del ISEF*, Comisión Nacional de Educación Física, Montevideo, mimeo, diciembre 1988.
- Riesman, D., *La muchedumbre solitaria*, Buenos Aires, Paidós, 1964.
- Turner, B., *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*, México, FCE. 1989.
- Ulrich, C., *Fundamentos sociales de la educación física*, Buenos Aires, Paidós, 1975.
- Velázquez Buendía, R., *La evaluación de la Educación Física en Cuadernos de Pedagogía* N° 198, Barcelona, Dic. 1991.
- Weis, K., *Desvío y conformidad en la institución del deporte*, en Lüschen, G. y Weis, K., *Sociología del deporte*, Valladolid, Ed. Miñón, 1979.
- Wright Mills, Ch., *La unidad del trabajo y del descanso* en Wright Mill, Ch., *Poder, política, pueblo*, México, FCE, 1964.