
Crónica de una Educación Física desigual

Una aproximación al análisis de los discursos pedagógicos acerca de las prácticas corporales desde la perspectiva gramsciana

Soledad Martínez ¹

El presente ensayo ofrece un análisis, desde una perspectiva gramsciana, de los discursos pedagógicos que fueron consolidando en el transcurso de la historia una visión hegemónica acerca de las prácticas educativas corporales y que se institucionalizaron a través de una disciplina pedagógica: la Educación Física.

Se pretende mostrar, a través de un recorrido cronológico, cómo las nociones de hegemonía y de educación -propuestas por Gramsci- pueden explicar la paulatina consolidación desde los discursos normales propuestos en el siglo XIX, hasta los discursos actuales de las prácticas educativas corporales de un tipo de Educación Física entendida como desigual.

Sociología de la educación - Educación física - Desigualdad social

This paper provides an analysis, from a Gramscian perspective of pedagogical speeches that consolidated in the course of history a hegemonic vision of bodily educational practices, and which were institutionalized through an educational discipline: Physical Education

¹ Licenciada en Educación Física. Docente de la Universidad Blas Pascal y del Instituto Superior de Actividades Deportivas (I.S.A.D.). Córdoba, Argentina. E-mail: melquiades69@hotmail.com.

The goal is to chronologically show how the notions of hegemony, education as a political fact -all proposed by Gramsci- can explain the gradual consolidation in the "normal" discourses of the 19th century and up to the current discourses on body educational practices, of an unequal type of Physical Education.

Educational sociology - Physical education - Social inequality

Introducción

El contexto político, social y cultural en el que se enmarcan las prácticas educativas como prácticas constitutivas de la identidad de una sociedad necesita de un análisis que actualice el tratamiento de una arista de su cultura: la cultura corporal del movimiento materializada en las prácticas educativas corporales.

Este trabajo tiene como finalidad analizar algunas cuestiones que se manifiestan en el recorrido histórico realizado por las prácticas educativas corporales, enmarcadas dentro de una asignatura escolar como es la Educación Física, a la luz de la postura teórica y pedagógica de Antonio Gramsci.

Se pretende dar cuenta de cómo la Educación Física, en su constitución como disciplina escolar, hizo circular el discurso pedagógico propio de la cultura dominante, y a su vez produjo y reprodujo prácticas que provocaron desigualdad cultural, de clase y de género que se manifestaron en los cuerpos

escolarizados. Se tomarán como lentes para analizar la realidad planteada, el concepto de hegemonía, el de sociedad civil y sociedad política, el papel de los intelectuales orgánicos y el sentido de la educación, propuesto por Gramsci en sus producciones entre los años 1926-1935 que corresponden a la llamada tercera etapa.

El presente ensayo tiene como eje el análisis de los discursos pedagógicos hegemónicos propios del contexto histórico de fines de siglo XIX hasta mediados del siglo XX, período fecundo en la constitución de los profesados de Educación Física haciendo foco en el vínculo entre las prácticas corporales y el poder; a fin de analizarlos desde la perspectiva teórica de Gramsci y dar cuenta de la vigencia analítica de su perspectiva.

Para hacer visible la circulación del discurso hegemónico hasta lograr su materialidad en las prácticas corporales me defino por los siguientes cuestionamientos: ¿Cuál fue el papel que cumplió

la Educación Física como asignatura escolar en relación con el discurso pedagógico dominante en sus distintos períodos históricos? ¿Cuál es el papel que cumple actualmente en las instituciones educativas?

En torno a estas preguntas se pretenderá dar cuenta del estrecho vínculo entre los conceptos planteados con anterioridad analizándolos desde los discursos pedagógicos que constituyeron a la Educación Física como asignatura escolar, otorgándole un papel importante al control, disciplinamiento y producción de corporalidades generizadas; como plantea Scharagrodsky (2006b) la institucionalización de la Educación Física estuvo atravesada por ciertas prácticas y ciertos saberes sobre lo considerado como "verdaderamente" femenino y/o masculino.

A los fines de construir un recorte del recorrido histórico del vínculo de las prácticas educativas corporales con el discurso pedagógico hegemónico, se han delimitado categorías que se utilizarán como puntos de anclaje en el tratamiento del análisis de dichos contextos.

En primer lugar, se analizará el discurso pedagógico de fines de siglo XIX e inicios del siglo XX como cimiento de la Educación Física escolar. Luego se hará foco en el origen del discurso pedagógico neoliberal y su relación con las prácticas educativas corporales. Momento en el que se da lugar a la conformación de una Educación Física con orientación deportiva.

Siguiendo una línea cronológica se presentarán las nuevas corrientes corporales de comunicación y su relación

con la construcción del discurso hegemónico actual. Y se hará un análisis acerca del papel de la Educación Física en la actualidad que deja ver entre sus cristalizaciones la paradoja que se produce entre el discurso actual acerca de las prácticas corporales y la propia práctica. En el último título se plasmarán las consideraciones finales.

El discurso pedagógico de fines de siglo XIX e inicios del siglo XX, cimiento de la Educación Física como asignatura escolar

La institución educativa es el escenario donde conviven prácticas, discursos e ideologías que atraviesan el saber, el hacer y el ser con uno y con los demás. Parafraseando a Ball (1993) estas instituciones funcionan como vehículo generador de ciertas validaciones y exclusiones modernas sobre el derecho a hablar y el derecho a hacer.

El discurso pedagógico que se configura a fines del siglo XIX y principios del siglo XX es un discurso que atiende a los intereses de la cultura dominante. En nuestro país, la conformación del Estado nacional estuvo a cargo de una elite académica de políticos intelectuales que adhería a posturas eurocéntricas; se necesitaba transformar el territorio habitado por una heterogeneidad de individuos, integrarlos, hacerlos comunes en ideas, en cultura y en premisas morales.

El desarrollo de la educación básica era el medio para formar al ciudadano argentino, ya que su carácter obligatorio, gratuito y laico garantizaba la sistematicidad y continuidad que se re-

quería. La creación de un aparato escolar, desde una institución centralizada, aseguraría la difusión masiva de la enseñanza elemental y al mismo tiempo propiciaría esta homogeneización que se pretendía.²

La enseñanza no consistía en la formación de hombres sabios, se sabía para moralizar de forma efectiva, adquirir hábitos buenos y reprimir los malos, crear en los individuos hábitos virtuosos y modalidades propias de una persona bien educada (Alliaud, 2007). Una persona educada con miras hacia una "civilización" que no pertenecía a la nuestra, una enseñanza que bajo la premisa de la normalización y la moralización paralizaba las demás culturas que convivían y habitaban nuestro suelo, "los hijos reflejan las idiosincrasias sociales o de raza de los padres, y la escuela debe inculcarles un alma nueva" (Alliaud, 2007, p. 81).

El discurso pedagógico plasmaba una ideología moralizante e higiénica que se encontraba ligada a la idea de un progreso civilizatorio. A través de este se puede vislumbrar el modo en el que la escuela opera como aparato productor de sujetos. En su análisis acerca de la hegemonía, Mouffe (1979) plantea que el sujeto no es la fuente original de la conciencia sino el producto de una práctica específica que opera a través del mecanismo de la interpe-lación. Los agentes sociales se consti-

tuyen como sujetos desde distintas formas de ser (entendidos y vistos como poseedores de un género, miembros de una familia, de una clase social, raza o nación) que se encuentran determinadas por prácticas históricas específicas. Su subjetividad es un complejo heterogéneo y contradictorio de determinaciones históricamente cruzadas por las ideologías.

Atendiendo a esta cuestión, la constitución de la escuela moderna tiene lugar a través de la conformación del Estado nacional moderno, lo que lleva a una ruptura del poder feudal y a atender a una nueva forma de ver la sociedad, que bajo la bandera de la libertad y la fraternidad requiere de instituciones con sentido político para poseer lo que se entiende como razón de Estado, lograr legitimar el discurso oficial de la estatidad en relación con el poder que le confiere, dentro de un territorio y resaltar la idea de nación. Paralelamente se constituye la familia burguesa como clase social y en el orden económico se da lugar al desarrollo del capitalismo industrial.

Se puede entender que el modelo societario en base al cual se constituyeron las sociedades latinoamericanas, en palabras de Cavarozzi (1997), tuvo una matriz social estadocéntrica;

el sistema que se estableció a fines del siglo XIX y principios del XX

² Andrea Alliaud en su libro *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino* define al maestro como difusor de cultura; más allá de su tarea formal, que era la de alfabetizar, su tarea real pretendía difundir un nuevo orden cultural que se estaba conformando. Ser maestro implicaba reconocer la cultura dominante, la alta cultura, y saber solo lo que no era posible ignorar para merecer ser denominado como tal.

reconocía en el Estado Nacional a su referente material y simbólico más importante, tanto para la administración, la gestión y el financiamiento de las instituciones escolares, como para la provisión de un sentido que se pretendía universalista y que expresaba en clave nacional la cultura civilizada (Tiramonti, 2008, p. 17).

En el período de la constitución de los estados nacionales a fines del siglo XIX el discurso que se transmite y perpetúa desde la escuela se consolida como hegemónico³ a raíz de esta nueva concepción del Estado.

Este discurso logra una naturalización de prácticas (y por esta razón también se considera hegemónico) que normalizan, controlan, disciplinan y producen sujetos-cuerpos en función de lo que se entiende como pedagógico y moralmente correcto para la nación, excluyendo todo tipo de práctica que no condiga con este discurso.

Esta instancia hegemónica se cristaliza en las instituciones formadoras de maestros: las escuelas normales nacio-

nales y en lo que a las prácticas educativas corporales respecta, los primeros cursos para profesores de Educación Física que luego se convirtieron en el Instituto Nacional de Educación Física (INEF).⁴

Es en los patios de las escuelas normales y más tarde en los del INEF N° 1 donde se produce el carácter hegemónico, al entender de Gramsci (1981), del discurso pedagógico que se transmite en las escuelas primarias. Es en la formación de formadores donde se instala este consenso de voluntad colectiva a raíz de tener como referente al Estado y de ubicar a la educación y al maestro como difusor de políticas de Estado; en este caso, de políticas educativas que se materializan bajo la premisa de culturalizar, educar y civilizar a la población.

Hacer adquirir hábitos buenos y reprimir los malos debiera ser el primer trabajo del maestro de escuela..., crear en ellos [los alumnos] hábitos virtuosos y de modalidades propias de una persona bien educada (*Memoria* del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública,

³ Refiriéndome en términos gramscianos a que su finalidad recae en "una fusión total de objetivos económicos, políticos, intelectuales y morales, efectuada por un grupo fundamental con la alianza de otros grupos a través de la ideología" (Mouffe, 1979, p. 74).

⁴ Los cursos temporarios de ejercicios físicos impulsados por el Dr. Enrique Romero Brest tuvieron su origen en el año 1901 como cursos dirigidos a maestros, idóneos, gimnastas y deportistas. Se realizaban durante las vacaciones de verano. A partir del año 1903, se declaran permanentes en algunas escuelas normales de Buenos Aires. En 1905, se crea el Curso Normal de Educación Física avalado por el Ministro González, elevado a la categoría de "Escuela Normal" por decreto del Ministro de la Nación en 1912. Estos cursos constituyeron las bases de la creación del Instituto Nacional de Educación Física N° 1. INEF "Enrique Romero Brest" y posibilitaron a este médico, pedagogo instalar una serie de prácticas corporales que se resumían en el Sistema Argentino de Educación Física, documento que institucionalizó el tratamiento de la Educación Física en las escuelas primarias y colegios secundarios difundiendo el discurso hegemónico dominante.

1886, p. 342, Escuela Normal de Catamarca. Informe de Dirección). (Alliaud, 2007, p. 85)

En cuanto al tratamiento de las prácticas educativas corporales, el universo de movimientos, gestos y actitudes que se plasman en los espacios escolares es el resultado de un largo y desconocido proceso donde ciertas pautas y mandatos sociales van penetrando en el cuerpo, en términos de Scharagrodsky (2006a), conformando un orden que lleva implícitas ciertas reglas, prácticas y saberes.

La Educación Física desde su constitución como disciplina escolar ha sido utilizada como dispositivo de este orden establecido y del disciplinamiento aplicado a los cuerpos escolares. Instrumentos efectivos de formación y acumulación de saber, técnicas, métodos a través de los cuales se ejerce el poder. En términos de Foucault, asientan sus bases y refuerzan la pedagogía hegemónica moderna plasmada en el currículum. De esta manera, para situar a la Educación Física dentro del currículum se debía establecer un código disciplinar que regulara las prácticas y los discursos acerca de los cuerpos en la institución escolar. Es decir, este código ubicaría en orden de importancia y con fines prescriptivos las prácticas corporales que se consideraban necesarias para constituir una disciplina que formara parte del currículum escolar.

Entonces se promueve la empresa de transformar el conocimiento que ha sido validado como científico y cultural para adaptarlo al proceso de escolarización a los efectos de su transmisión y reproducción en las escuelas. Las luchas en el campo de las prácticas corporales se disputan el poder del saber:

- El campo cultural de las actividades físicas y deportivas: ocupado por militares, deportistas, gimnastas y esgrimistas, que ven a los ejercicios como vehículo para fortalecer el cuerpo para formar buenos soldados, como aquellos que adhieren a la idea dualista de *mens sana in corpore sano* cuyo sesgo se perpetuó en las prácticas de la Educación Física a lo largo de los años.
- El campo de las ciencias biológicas, sociales y de la salud: teniendo como mayor exponente a los médicos higienistas preocupados por la higiene privada y pública.
- El campo pedagógico, formado por pedagogos y maestros portadores del discurso pedagógico moderno.

Este es el contexto donde se origina y define la Educación Física como asignatura escolar que forma un código disciplinar⁵ para validarse en cuanto disciplina escolar. Más allá de la polémica que se genera en el campo de la cultura corporal, todo conduce a una sola expresión de movimiento: el ejercicio físico.

⁵ Aisestein (2006) expone que se entiende como código disciplinar a una tradición social configurada históricamente y compuesta por un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la disciplina.

La premisa que justifica la formación de un espacio curricular definido para la educación corporal asienta sus bases en el marco de las concepciones pedagógicas que entienden que la educación de la voluntad y del carácter puede ser conseguida de forma más eficiente a partir de una acción sobre el cuerpo que por el intelecto (Bracht, 1999).

El proceso de selección muestra una pugna desde enfoques opuestos que tomaban a los grupos de ejercitaciones físicas como elemento común y adecuado. Cualquier actividad de la cultura física podía ser parte del programa si se la diseñaba adecuadamente para la disciplina escolar. De esta manera, el discurso pedagógico homologa, bajo el concepto de ejercicio, las diversas expresiones de la actividad física sistemática (Aisestein & Scharagrodsky, 2006).

Todas las expresiones anteriormente nombradas devienen de los movimientos gimnásticos europeos o de las corrientes anglosajonas de los *sports*; se hacía evidente una mirada centralizada en Europa que abarcaba también las esferas de las prácticas corporales.

Hasta el momento de la consolidación del código disciplinar de la Educa-

ción Física, los fines de los ejercicios físicos no lograban plasmarse como legítimos dentro del currículum que avalaba el discurso pedagógico. Las prácticas corporales de la época sintetizadas en "el ejercicio" encuentran su finalidad y adecuada transmisión a través de la institucionalización del Sistema Argentino de Educación Física creado por el Dr. Enrique Romero Brest y producido en las aulas del Instituto Nacional de Educación Física.

Romero Brest es el punto de anclaje entre las políticas de Estado de las cuales devienen las políticas educativas y las prácticas manifiestas en el patio de la escuela. Es el responsable activista que cumple el papel de intelectual orgánico,⁶ en términos gramscianos, en la producción, transmisión y rearticulación de la ideología del discurso hegemónico de las prácticas corporales. Es el que le otorga a la Educación Física de nuestro país su legitimación como asignatura escolar a través de la producción y circulación de una política corporal que surge del discurso pedagógico aplicado a las prácticas corporales mediante el Sistema Argentino de Educación Física y la creación del instituto de formación propio a dicha disciplina.

⁶ Portelli en *Gramsci y el bloque histórico* (1973) subraya la importancia que le otorga Gramsci a la estructura material e institucional en la elaboración y difusión de la ideología. Entiende a la escuela como un aparato hegemónico junto con la Iglesia y los medios masivos de comunicación; estas instituciones en su conjunto forman la estructura ideológica de una clase dominante y a nivel de la superestructura, donde la ideología se produce y se crea, es, para Gramsci, la sociedad civil. La ideología se materializa en la sociedad civil y los autores de esta materialización deben ser, siguiendo el planteamiento de Gramsci, los intelectuales, entendiéndolos como funcionarios de la superestructura, que en su función de intelectuales orgánicos contribuyen a la hegemonía desde la producción, circulación y rearticulación de la ideología de una clase fundamental que se pone de manifiesto en una relación recíproca, un *rapport* pedagógico.

En términos de Scharagrodsky (2006a), las políticas corporales instrumentadas por Romero Brest escribieron -e inscribieron- sobre los cuerpos normas, creencias, rasgos, actitudes, valores, comportamientos, mensajes y mandatos distintos contribuyendo a configurar, entre otras creencias naturalizadas, cierta masculinidad y cierta feminidad, en otras palabras, el discurso hegemónico de las prácticas educativas corporales.

La valoración del cuerpo recto, el porte rígido (en el varón) y su desarrollo a través de métodos específicos tenía lugar en este tipo de corrientes corporales que se articulaban de manera perfecta con los fines de la educación básica que se pretendía en el territorio: el control y la regulación de los cuerpos como base para la constitución del ciudadano y de la ciudadana argentina, de la normalización de la cultura, de la reorganización del Estado nacional, que proporcionaría una gimnasia para el varón (heterosexual, padre de familia, blanco, burgués, esbelto, vigoroso y homofóbico) y una gimnasia para la mujer (dueña y señora de la casa, que sirve, espera y acompaña a su marido, madre delicada, suave y sumisa).

El origen del discurso pedagógico neoliberal. Su relación con las prácticas educativas corporales. Hacia la conformación de una Educación Física deportiva

La construcción histórica de la sociedad argentina, como tejido social y cultural, no puede analizarse sin considerar el impacto sustantivo que el sistema educativo ha tenido durante el si-

glo XX: "la población infantil devino en una población que fue escolarizada, alfabetizada e inscripta en un espacio educativo, desde el cual el Estado-nación llevó adelante una política de amplio alcance desde el punto de vista cultural" (Carli, 2003, p. 13). Sin embargo, señala la autora, durante las últimas décadas se ha producido una gradual pérdida de la eficacia simbólica y material de la escuela, como consecuencia del antagonismo entre las políticas neoliberales que dieron forma al actual paisaje social argentino y los viejos mandatos de la escuela pública.

Las funciones tradicionales de las instituciones modernas, portadoras de normas y conformadoras de subjetividades, han comenzado a modificarse notoriamente, en función de los procesos de desinstitucionalización, como bien lo señalan Dubet y Martuccelli (1998). Las instituciones modernas, máquinas formadoras de sujetos autónomos, adaptados y disciplinados, eran capaces de transformar los valores en normas, y las normas en comportamientos. Se constituían en su seno, de este modo, subjetividades en relación a la socialización, proceso por el cual atravesaba todo estudiante.

Tiramonti (2008) señala que,

la formación de la nacionalidad se correspondió con la formación de la sociedad industrial y con el entramado institucional propio de esta etapa del desarrollo capitalista: la fábrica, la familia, la escuela, la clase social y las instituciones de representación política y sectorial que constituyeron marcos institucionales que regulaban y contenían la

existencia de los individuos hasta avanzado el siglo XX. (p. 18)

Como plantea esta autora, el proceso de globalización rompe con la matriz social e institucional en el que se sostenía el Estado y a su vez el campo común donde interactúan individuos e instituciones. El Estado se fue corriendo de la ubicación central que poseía y con él, la acción política y los criterios que esta definía para la organización del campo nacional; de esta forma, deja su lugar al mercado y a la competencia en la definición del orden social.

Rigal (2004) señala que la globalización desde sus inicios implica una distribución desigual desde su origen y crecimiento en los distintos países del mundo, especialmente en los latinoamericanos. Los planteamientos posibles de realizarse respecto a las cuestiones de formación social deben partir del análisis crítico de las realidades latinoamericanas.

El corrimiento del Estado de su ubicación central provoca la pérdida de potencialidad de la escuela para instituir identidades. Caída que se asocia con la ruptura de la concepción estadocéntrica y de la ley como fundadora de la ciudadanía. Cabe aclarar que, en términos de Rigal, la licuación del monopolio cultural ejercido por la escuela, que expresa un desplazamiento de su papel central en la producción de hegemonía, de ninguna manera hace desaparecer este papel social aludiendo a la importancia del currículum oculto, en términos de Tenti Fanfani (2003), como forma no formalizada, instalada en la cotidianeidad de la escuela, en la construcción de la hegemonía.

A saber de Rigal (2004), la escuela es una construcción histórica que define y organiza relaciones entre saber y poder a través de la constitución de regímenes de verdad. El autor sostiene que estos regímenes están compuestos por

los tipos de discurso que una sociedad acepta y hace que funcionen como verdaderos; los mecanismos e instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos de los falsos, los medios por los que se sanciona cada uno; las técnicas y procedimientos considerados válidos para la adquisición de la verdad; la categoría de quienes tienen encomendado manifestar lo que se considera como verdadero. (Rigal, 2004, p. 117)

Esto implica que si bien el Estado se corre de su eje central y la escuela pierde potencialidad, la educación no pierde su carácter político; la escuela continúa siendo un aparato hegemónico de la sociedad civil para la producción y circulación del discurso hegemónico y, en este caso, el cuerpo en la escuela se constituye nuevamente como blanco de poder, sobre el que recae este discurso que posee nuevas formas.

Habría que tener en cuenta aquí cuáles son los modos en que este discurso logra constituirse como hegemónico y cuáles son los elementos que compiten con la escuela y que ubican como blanco al cuerpo, en la producción y circulación de este discurso.

En su análisis de Gramsci y la superestructura del bloque histórico, Portelli, H. (1973) plantea que para lo-

grar la hegemonía de una clase fundamental es necesario que los aparatos hegemónicos intervengan de manera activa en la producción, circulación y rearticulación de la ideología. En este sentido el Estado plantea estrategias y planes de acción para continuar en la lucha por la hegemonía. Se considera importante para el tratamiento de estos fines hacer alusión a la tercera concepción de Estado que plantea Gramsci quien lo entiende como la fusión entre la sociedad civil y la sociedad política, entre el aparato coercitivo y el aparato productor de ideología; de esta manera no se puede construir el poder sin la noción de hegemonía, prestando particular atención a la noción de rearticulación de la ideología dominante (Portelli, 1973, p. 39).

En el caso de nuestro país, puede dar cuenta de dicho proceso la implementación de las políticas de estado neoliberales, basadas en la Reforma de la Ley de Educación 1420 caduca en sus procesos de transformación y el proceso de implementación de la Ley Federal de Educación 24.195 que incluía en sus políticas la producción y circulación de un nuevo discurso: el neoliberal.

La construcción hegemónica de este hace hincapié en el proceso de rearticulación de la ideología dominante; en este sentido, plasma acciones que le permiten contemplar nuevas aristas en cuanto incorpora intereses de los actores sociales involucrados, intenta pro-

mover nuevas alianzas entre sectores sociales. Se manifiesta de tal manera que no permite visualizar otras opciones convenciendo a los sectores de que ya están incorporados a un nuevo discurso y siendo los actores sociales los que deben hacerlo circular. La mejor forma de convivir y atravesar los cambios que devienen de la globalización es adaptar a la sociedad a las reglas del mercado y es la escuela la que debe preparar a los ciudadanos para esta acción.⁷

El discurso neoliberal encuentra en la formación docente continua la clave para llevar adelante su circulación dentro de las instituciones educativas. No se pretendía revisar las prácticas ni articular con lo que se consideraba como importante a la hora de la transmisión de saberes. Por el contrario, desde la producción del discurso educativo neoliberal y la implementación de la ley, se procuraba la instalación e institución de un nuevo modelo que se adapte a las demandas de la nueva forma societaria que se estaba conformando.

Lo que se modifica en el nivel de implementación de la Ley Federal de Educación es que los sujetos ya no son los mismos. Y la forma de entender y de aplicar el modelo mostró resistencias por parte de docentes, responsables de la circulación del discurso pedagógico. Resulta importante detenerse aquí en la noción de resistencia, que recupera Rigal como una mirada dialéctica de la

⁷ El currículum por competencias resume el enfoque que se quiere plantear desde el Estado. La sociedad debía instruirse para ser capaz de adaptarse a los cambios provocados por el desarrollo de un nuevo orden económico. Se origina a partir de esta concepción la idea de escuela-empresa, propia del desarrollo neoliberal.

intervención humana y consecuentemente, una concepción no estática ni cerrada de los procesos de dominación.

Incorporar este concepto pretende dar cuenta de cierta autonomía relativa, entendiéndola, en términos de Giroux (2004), como el rechazo de la noción de que la escuela es simplemente un sitio de instrucción, punto de anclaje en el que reside el discurso neoliberal: la visión tecnocrática de la educación; en este sentido, la noción de resistencia pretende pasar de una visión tecnocrática a una visión política de la escuela y revalorizar el papel activo de los sujetos.

En este marco, cobra sentido la perspectiva política que le otorga Gramsci (1981) a la educación, quien entiende que la relación educativa tiene que ver con la construcción, apropiación y distribución del poder y, por esta razón, será siempre una relación política.

La noción de resistencia y la tarea de los intelectuales orgánicos "oficiales"⁸ que impulsaron este discurso, como también una nueva concepción de corporalidades, fueron la coyuntura que permitió al discurso neoliberal constituirse como hegemónico en poco tiempo e instalar sus prácticas rápidamente; pero que en un corto tiempo manifestó rupturas entre su implementación y las formaciones sociales existentes, como también críticas desde los intelectuales pro-

pios de cada clase social que formaron parte de la minoría que generó su resistencia.

En cuanto a lo que a la educación corporal respecta, después de la Segunda Guerra Mundial el deporte presenta su desarrollo exponencial conformando núcleos en distintos países del mundo, especialmente aquellos con influencia de la cultura europea; se extendió, así, el territorio deportivo como elemento hegemónico de la cultura del movimiento.

Se puede entender a la Educación Física como una suerte de "esponja - disciplinar", ya que la misma presenta la capacidad de ser totalmente permeable a ideas, concepciones y prácticas pertenecientes a la cultura del movimiento que se encuentran con el fervor del auge y la fuerza de lo vigente, que le hace asumir, sin filtro crítico alguno (tarea del discurso hegemónico dentro de esta disciplina), códigos de otras instituciones en este caso la deportiva, que tiñen, impregnan y sesgan sus propias prácticas pedagógicas y a la vez constituyen su identidad como disciplina escolar.

El deporte de la escuela de mitad de siglo XX, momento en el que se institucionaliza en las clases y de allí en adelante, ofrece un método de enseñanza que conjuga valores morales, extraídos de los juegos olímpicos como el juego limpio y la caballerosidad jun-

⁸ Gramsci (1986) distingue dos grandes clasificaciones de intelectuales. Los que pertenecen a una de las dos clases fundamentales son llamados intelectuales orgánicos y los que pertenecen a modos de producción más antiguos son llamados intelectuales tradicionales. En este caso, se considera que la tarea parte de los intelectuales orgánicos de la clase dominante, oficial, la que promueve el discurso neoliberal, los responsables de la implementación de las políticas educativas en ese momento.

to con valores sociales como el triunfo y la competencia. Con el paso del tiempo esta práctica corporal se constituye como la práctica hegemónica dentro del currículum de la disciplina especialmente en la educación secundaria.

Con la manifestación cultural del deporte como espectáculo, los intereses económicos y sociales construyen a su alrededor la industria deportiva, y logran acumulación de capital a expensas de esta práctica en su sentido de espectáculo, show.

En esta línea de sentido, es importante para el caso recuperar el concepto de alienación que plantea Marx, para vincularlo directamente con la relación entre deportistas-atletas y espectadores.

La alienación⁹ de trabajo tal como la plantea Marx ingresa en la práctica deportiva desde una doble entrada: por un lado se manifiesta en los atletas-deportistas quienes son considerados como productores, en términos de Orellana (2012) en su análisis social del deporte;¹⁰ a través de los entrenamientos y bajo la lógica del consumo, su cuerpo se somete a los rendimientos máximos que se generan en función de los

récords y el triunfo. Por otro lado, los espectadores, consumidores de este espectáculo, encuentran en esta práctica, una pócima de felicidad que los hace divertirse y distraerse, en su tiempo libre, pero que a su vez los deja sujetos al consumo del producto con el cual el capitalista (industria deportiva) se beneficia. El espectador deportivo retiene el carácter alienante del trabajo creando la ilusión de la participación como observador de estos espectáculos de entretenimiento y a su vez el deportista-atleta enajena su cuerpo, al someterlo al trabajo (entrenamiento) para la industria deportiva, alejándose por completo de sí y de los valores propios de la práctica deportiva.

En esta misma línea, señala que ve en el deporte una industria creadora de mitos, héroes, resultados (marcas, récords) destinados al consumo, a la aparente felicidad de la gente, a la colaboración de la clase explotada en todo nivel, a través de la aparente neutralidad deportiva que en realidad reproduce la ideología burguesa dominante.

Los objetivos que persigue la práctica de los deportes como fenómeno de espectáculo hacen que las prácticas

⁹ Alexis Sossa Rojas (2010) en su análisis acerca del concepto de alienación en Marx plantea que este denuncia cinco tipos de alienación; las que se quieren recuperar en este trabajo son la alienación política; aquella que ve al Estado como instrumento de dominación utilizado por la clase dominante. La alienación social, aquella que expone la división de la sociedad en clases antagónicas. Finalmente, la alienación económica o del trabajo, la principal para Marx y la causa de todas las demás alineaciones. Esta pasa porque en el proceso de trabajo no se toma en cuenta ni a los individuos ni a un interés de conjunto, lo que le interesa al modo de producción capitalista es guiarse por las leyes de la elaboración de mercancías.

¹⁰ Gerardo Orellana (2012) realiza un análisis acerca del reflejo de las corrientes marxistas en el deporte y toma como base para su análisis a autores como B. Rigauer, J. Brohm y S. Aronowitz y presenta sus posturas para la construcción de la alienación del sujeto y de la utilización del cuerpo como producto de consumo que reproduce las lógicas capitalistas.

deportivas que se enseñan en la escuela se inclinan hacia lo deportivo dejando de lado el valor educativo de la enseñanza del deporte. Al ser el deporte un producto social, una nueva arista a ser contemplada por el discurso hegemónico para captar nuevos intereses y rearticular su ideología, el tipo de juego que se enseña en la escuela, es el juego de adultos, altamente meritocrático que configura a las prácticas corporales orientadas al deporte como un brazo prolongado de la propia institución deportiva (hegemónica). La Educación Física adopta y reproduce de manera eficiente los códigos del deporte en el patio de la institución educativa: el principio del rendimiento atlético-deportivo, competición, comparación de rendimientos y marcas, reglamentación rígida, sucesos deportivos, racionalización de medios y técnicas, selección de talentos y escuadras deportivas.

Aquí es necesario otorgarle al deporte una nueva característica, la de ser propedéutico. Se puede ver cómo el discurso neoliberal encuentra en el binomio deporte-salud una vía de expresión. La Ley Federal de Educación N° 24.195 incluye, entre los objetivos de la educación polimodal "propiciar la práctica de la Educación Física y el deporte para posibilitar el desarrollo armónico del/la joven y favorecer la preservación de la salud psicofísica" (art. 16). Teniendo como eje la salud, las prácticas corporales se desarrollan a favor de las experiencias motrices personales en función a los intereses y posibilidades de cada joven.

Teniendo en cuenta la política educativa que se instala a través del discurso oficial que se materializa en la escuela,

es el deporte la práctica que reúne los requisitos necesarios para plasmar el discurso neoliberal orientado a una nueva forma de entender al cuerpo y a la salud que se encuentra ligada a la industria del consumo de productos que sostienen estas nuevas visiones: la era *light*. Los lineamientos curriculares a fines de la década de 1990 sostienen al deporte como práctica posible para el mejoramiento de la salud, de la calidad de vida y del ambiente como así también como una práctica que permite el enriquecimiento de vínculos sociales.

Desde su conformación y como fenómeno cultural posible de utilizarse como herramienta dentro la implementación de una política, se puede entender al deporte como:

- un instrumento de contención,
- formador en valores positivos,
- la mejor manera de alejar a los niños de la calle y las drogas,
- un camino para el éxito personal,
- vía regia para la inclusión social.

Como señala Vera (2012), las políticas sociales encuentran en el deporte la práctica para que la juventud no se frecuente en las calles, cerca de las drogas y el delito, es el arma para poder combatir las horas en los *cybers*, ya que presenta una alternativa positiva: socializa, promueve la salud y además genera en aquellos que lo practican un sentido de pertenencia, al barrio, a la plaza, a la escuela.

Bajo estos parámetros se instrumentaron colonias de vacaciones, escuelas deportivas, programas de deporte barrial, campeonatos de distinta en-

vergadura y alcance, en su mayoría destinados a la infancia y la juventud, todos bajo las premisas de incluir y contener.

Dentro de la institución educativa, es el deporte el encargado de incorporar y materializar el discurso hegemónico desde las prácticas corporales.

Si el mercado es un equitativo asignador de riqueza, esta distribución se da por vía de la competencia (una de las aristas de la pirámide en la que se encuentra el deporte); en estos términos el deporte es una escuela que enseña a competir en el mercado, donde el éxito llega por mérito, por esfuerzo, por habilidad; pero como solo uno puede ser el mejor, solo uno puede ser el campeón, los demás deben desarrollar la templanza para seguir compitiendo, en la esperanza de que si se esfuerzan lo suficiente en algún momento llegarán a ocupar ese lugar o en última instancia se resignarán a lo que pueden obtener.

Esta forma de ver al deporte, presentando su peso en la competencia, se articula con las políticas que se instalan en los años 90, en nuestro país, como discurso hegemónico dentro y fuera de la escuela, entendiendo al deporte como la forma corporal más pertinente, que oficia como nexo entre la construcción de una política y su circulación a través de las prácticas, y que utiliza a la institución deportiva, en términos de Bracht (1999), como colaboradora con

la funcionalidad y la armonía de la sociedad. Esta es una mirada parcializada de la educación física-deporte, que solapa bajo sus prácticas la desigualdad de clase. Ya que los valores que son incorporados a partir de la práctica deportiva en la Educación Física son los valores de la clase dominante.

Se puede entender a la socialización a través del deporte escolar, al decir de Bracht (1999), como una forma de control social, por la adaptación del practicante a los valores y normas dominantes como condición alegada para la funcionalidad y desarrollo de la sociedad, que reproduce y refuerza la ideología capitalista plasmada en el discurso hegemónico neoliberal que pretende hacer que los valores y normas insertos en él se presenten como normales y deseables.

En cuanto al género, la práctica deportiva en la Educación Física escolar manifiesta una desigualdad que se observa en la implementación que sigue un modelo de escuela mixta,¹¹ donde se responde a los supuestos de igualdad ante la ley, derechos de los ciudadanos, propios del sistema neoliberal, entendiendo como discurso pedagógico a la integración de las diferencias. Pero habría que rescatar aquí que el modelo de saber responde a características androcéntricas y sexistas.

En el caso de la Educación Física, esto se manifiesta, parafraseando a

¹¹ Simón Rodríguez (2001) plantea tres modelos de la educación respecto al género y a la ideología: la escuela separada, la escuela mixta y la escuela co-educativa. A estos fines, se tratarán algunas cuestiones sobre los dos primeros modelos.

Scharagrodsky (2006b), en los códigos de género en el lenguaje, donde lo femenino se utiliza como refuerzo de lo negativo. Por ejemplo, se mueve como una nena (frase dirigida por un profesor en referencia a un alumno varón), o las mujeres son de madera (frase dirigida por un profesor varón en referencia a las mujeres).

También se pone de manifiesto en los comportamientos, gestos y actitudes más frecuentes de niños y niñas frente a los saberes corporales propios de la educación física donde se puede ver la relación asimétrica entre los géneros cuyo peso más fuerte está en el género masculino porque sus características culturales los muestran pro-activos, a diferencia de las mujeres. Estos se encuentran avalados por los docentes, siendo sus premisas y supuestos sobre la masculinidad y la femineidad las que participan en la institucionalización de ciertas normas, prácticas y prioridades para cada género en las clases de Educación Física, que a la vez dejan traslucir las expectativas que los docentes imprimen en sus alumnos y alumnas respectivamente, que reflejan la asimetría sexista-androcéntrica planteada, siendo más valorado el varón que la mujer en cuanto a las aptitudes para la actividad física y los saberes corporales.

Las nuevas corrientes corporales de comunicación y su relación con la construcción del discurso hegemónico actual. La Educación Física ciega, sorda y muda. La cristalización de una paradoja

En la actualidad, tanto los programas de inclusión como el nuevo diseño

curricular plantean nuevas formas de entender el cuerpo, ligadas a la comunicación y a la significación de las distintas prácticas corporales en el sujeto.

La corporeidad es el sujeto prolongado en sus vínculos, sus afectos, sus vivencias, su historia. Es una multiplicidad de factores que se integran y que a su vez constituyen una entidad única: nuestra identidad. Somos cada uno de nosotros, y todo lo que nos identifica (Grasso & Erramouspe, 2005). De esta manera, el desarrollo corporal y motriz apunta a la comunicación, teniendo como ejes la salud, la identidad, la representación de ser niño, o ser adolescente en un contexto determinado.

Aquí las prácticas corporales pretenden una profilaxis y sus direcciones contemplan la desigualdad social. La idea de salud se encuentra ligada con la idea de la promoción de la sexualidad integral y forma parte de los contenidos curriculares.

Estas nuevas corrientes hacen foco en el tratamiento de la convivencia vinculado a la idea de práctica saludable, a la posibilidad de convivir con el otro, de comunicarse con el otro, de respetar y de comprender los intereses y posibilidades propias y del otro. El discurso pedagógico actual toma las nuevas corrientes para nutrir sus contenidos curriculares.

La Educación Física recupera desde el currículum, las ideas de cuerpo como vehículo de la expresión del sujeto. El movimiento se manifiesta en prácticas que aluden a la realidad social propia de cada sector.

Un nuevo universo de prácticas corporales se genera en espacios de

construcción colectiva, entendidos como subalternos; la murga y el arte callejero pueden ser algunas de estas manifestaciones corporales que se posicionan desde el concepto de *comunicación corporal*.

Los juegos y los deportes también se traducen desde el currículum, en comunicación a través del respeto a las reglas y a la idea de jugar con el otro, recuperando su capacidad de ser un importante elemento para la construcción de identidad y el sentido de pertenencia al grupo o a la institución deseada.

Se puede ver cómo desde el discurso pedagógico se toma a las prácticas corporales como aliadas de una nueva forma de ver la cultura corporal de movimiento que se pretende instalar. Nuevas concepciones se plantean desde las políticas educativas pero no necesariamente se instalan en las prácticas.

Considero, en este punto, que la Educación Física como asignatura escolar aún continúa rendida a los pies de las prácticas deportivas que se encuentran enquistadas en los patios y en los playones de las escuelas.

Hechizada por la eficiente capacidad hegemónica de esta práctica no logra ver, ni oír, mucho menos decir y poner en práctica estas nuevas formas corporales que emergen como subalternas y contra hegemónicas a las prácticas deportivas.

Se encuentra aquí un punto de ruptura entre lo que plantea el currículum y lo que sucede en las prácticas. Por otro lado, habría que prestar atención a la forma en que el diseño curricular incluye estas nuevas formas corporales. Es

precisamente en los nuevos planes de inclusión donde se presentan y se refuerzan estas nuevas formas desde su fundamentación y contenidos y no necesariamente en el currículum de la asignatura Educación Física. Los responsables de hacer circular este nuevo discurso aún adhieren al deporte como práctica hegemónica. Aquí se cristaliza la paradoja.

Dentro del campo de la cultura corporal, el poder lo tiene el deporte y si bien el diseño curricular plantea nuevas formas corporales utiliza esta capacidad de convocatoria que poseen las prácticas deportivas para lograr adeptos. Pero, de esta manera, no se está incluyendo, no se puede incluir cuando la práctica que se utiliza para hacerlo posee fuertes características y normas excluyentes.

El deporte ligado a la competencia entre unos y otros necesariamente excluye, porque esa es su forma de diferenciar a los ganadores de los perdedores. No permite la comunicación y acentúa la desigualdad social.

La Educación Física se convierte en la principal cómplice de esta exclusión porque se perpetúan en sus patios las prácticas deportivas sin permitir otra posibilidad.

La Educación Física finge ceguera a la hora de recuperar las prácticas corporales emergentes; y los gritos y ruidos propios de la práctica deportiva no le permiten escuchar el silencio que se necesita para establecer una comunicación corporal y las voces de las necesidades de las formas otras de subjetividades. No logra decir nada nuevo cuando los sujetos negocian en sus patios el fútbol por alguna otra forma corporal.

Crónica de una Educación Física desigual. Consideraciones finales

El análisis acerca de las relaciones entre las prácticas educativas corporales y el discurso hegemónico muestran un recorte del recorrido de una Educación Física desigual,¹² aliada instrumental del discurso hegemónico propio de cada período histórico.

La Educación Física como asignatura escolar sirve a las distintas formas de discurso hegemónico que se instalaron desde su constitución como disciplina pedagógica dentro del campo de la cultura escolar.

En su primer período se instala a través del Sistema Argentino de Educación Física como herramienta clave del Estado para instalar la cultura hegemónica de características eurocéntricas y progresistas sin contemplar las formas culturales de la región logrando una presencia de una cultura dominante y culturas dominadas.

Por ser Argentina una forma societaria con una visión estadocéntrica, el Estado puede instalar esta cultura dominante a través de los aparatos hegemónicos como la escuela y dentro de ella la Educación Física. A partir de este momento la cultura dominada pierde la posibilidad de ejercer una real ac-

ción sobre su propia historia (Boivin, Rosato & Arribas, 2007).

En esta forma de ver a las prácticas corporales quedan excluidas las prácticas propias de las culturas subalternas, entendidas como barbarie. A su vez se copia el modelo dominante que pretende ejercicios femeninos y ejercicios masculinos, ligados directamente con la idea de feminidad que se requería construir: la mujer madre, dueña del hogar, delicada y precisa en la economía de la casa y el hombre vigoroso y fuerte, moralmente saludable capaz de defender los ideales de la nación.¹³

Aquí se puede leer la primera manifestación de que la perspectiva gramsciana se encuentra vigente: entender a la educación como un hecho político es clave para pensar cómo la hegemonía penetra a partir de los discursos pedagógicos.

En ambos casos, se torna desigual, porque los ideales que defendían implicaban esta desigualdad desde la exclusión de prácticas corporales tanto por considerarse bárbaras, o por considerarse que no correspondían a la concepción de lo femenino y de lo masculino que plantea la cultura dominante, base de las sociedades europeas modernas. Como también el poder que se ejercía el Estado a través del con-

¹² Se entiende a la Educación Física como desigual por el vínculo que poseen las prácticas educativas corporales y el discurso hegemónico en los períodos analizados. Está siempre presente una relación de dominación que se manifiesta en las distintas prácticas que se producen en la cultura escolar. Ya sea una dominación de género, en el caso de ciertas prácticas para varón y para mujer, como una dominación del cuerpo a través del disciplinamiento y el control de este a través de las prácticas que proporciona la pedagogía corporal.

¹³ Para un mejor tratamiento del tema ver Scharagrodsky (2006b).

trol y disciplinamiento de las corporalidades que se perpetuaba en la construcción de las masculinidades y feminidades propias de la cultura dominante.

El Estado tiene el poder, a través del discurso pedagógico hegemónico plasmado en asignaturas como la Educación Física, de normativizar y reglar las prácticas corporales para un mayor control de las subjetividades.

En el segundo período se toma a la práctica deportiva como instrumento para el desarrollo de la cultura hegemónica y junto con ella la desigualdad que se pone de manifiesto en la propia práctica del deporte.

Los lexemas que se generan en la práctica deportiva implican una desigualdad por calificar a las acciones no eficaces, como acciones pertenecientes al género femenino o bien reforzar el género masculino: "defendé como hombre", "sos una nena para jugar", "mi hermana lanza mejor que vos", entre otras. Estos discursos circulan en los juegos deportivos naturalizados a través del discurso hegemónico desigual y dominante que se presentaba entrado el siglo XX.¹⁴

A su vez, las finalidades del deporte tanto dentro como fuera de la escuela primaban un orden meritocrático ligado al triunfo acentuando la desigualdad que se manifiesta en la sociedad argentina a través del nuevo orden político y económico instalado. Nuevas formas de acumulación de bienes en-

sanchan las brechas entre las distintas clases sociales y logran una fragmentación, dispersión y heterogeneización de las clases subalternas y de importantes sectores de las clases medias (Rigal, 2004).

En el caso de las prácticas educativas corporales actuales se entiende que aún no existen alianzas sólidas con el discurso que se pretende circular desde el Estado. Tal vez esto sucede porque este discurso aún no se ha convertido en hegemónico, porque aún no ha logrado alianzas entre las ideologías que conviven en el interior de la sociedad civil y no se ha podido rearticular una ideología como base de la superestructura. En el plano de las prácticas educativas corporales implica una ruptura en lo que se plantea desde las políticas corporales actuales y lo que se manifiesta en los patios de las escuelas. La Educación Física no logra salirse de la práctica deportiva y no logra ver las demás formas corporales que emergen de las necesidades de las nuevas formas de subjetividades.

Se considera que las manifestaciones de resistencia a la práctica deportiva en algunos sectores se hacen notar a través de la quietud. Estamos enseñando una Educación Física deportiva a corporalidades a las que no les resulta placentero hacer deporte y tal vez encuentran su satisfacción en otras prácticas corporales o en otros espacios donde el movimiento presenta otras formas.

¹⁴ De orden meritocrático, exitista, dominador, excluyente y promovedor de una masculinidad hegemónica que condice con esta lógica.

Y, en este caso, la clase subalterna no se relaciona directamente con los niveles de producción y acumulación de bienes económicos, sino que se manifiesta en distintos sectores culturales, mostrando una identidad propia.¹⁵ Aquí se puede ver una segunda manifestación de la vigencia de la propuesta de Gramsci a través de su discurso político de la educación para pensar nuevas formas y espacios educativos, como los movimientos sociales.

Este tema requiere de un tratamiento específico en cuanto a los límites que encuentra la producción de una ideología dominante en este sentido y parten de aquí varios interrogantes acerca de cómo significan las prácticas corporales dentro de las instituciones educativas dirigiendo la mirada a la escuela media. ¿Cuál es el sentido que le otorgan al cuerpo y a sus prácticas corporales los actores de las instituciones educativas? ¿Cómo significan las prácticas corporales en los demás espacios no escolares de las distintas formaciones sociales? ¿Qué cuerpos buscan tales o cuales prácticas? ¿Qué relación tienen las mismas con la producción y circulación de discursos acerca de los cuerpos sexuados y generizados que se manifiestan en la escuela?

Se entiende que este puede ser un camino para comenzar a hablar de una Educación Física distinta, un poco más justa; para ello es importante hacer foco en la capacidad de las prácticas educativas corporales para construir ideologías, las herramientas que posee para hacerlas circular y el desarrollo de la conciencia crítica en el tratamiento de las prácticas educativas corporales.

Considero al decir de Gramsci (1981), y aquí una tercera manifestación para continuar pensando, que los agentes que se vinculan directamente con estos procesos son los intelectuales orgánicos propios de cada formación social, siendo los que deben hacer de los encuentros corporales un *rapport* pedagógico procurando la formación de conciencias críticas en el tratamiento de las prácticas y los discursos corporales que promuevan y contemplan la diversidad de subjetividades conscientes de su propia corporalidad y de la inteligibilidad de sus prácticas en el seno de las formaciones sociales.

Es un camino posible hacia el tratamiento de las prácticas educativas corporales con visiones que reduzcan esta desigualdad instalada desde sus orígenes desde una filosofía de la

¹⁵ Es importante recuperar aquí la visión no reduccionista de la ideología que plantea Mouffe (1979) en el tratamiento de la teoría gramsciana. El autor la ubica como verdadera condición de inteligibilidad de la hegemonía. Gramsci no reduce la ideología a la estructura económica, al concepto de clases, sino que supera este concepto realizando el planteamiento de un bloque histórico en el que la superestructura se fusiona de tal manera que logra alianzas sólidas entre los distintos sectores sociales. Estas alianzas no necesariamente son económicas sino que se manifiestan a través de la producción de la práctica ideológica propia del bloque.

praxis,¹⁶ que dirige la mirada hacia la vasta cultura corporal de movimiento de las regiones latinoamericanas, logrando plantear fusiones abiertas con los ritmos propios de cada cultura donde el movimiento emerge junto a la música, al canto, al juego, a las cosmovisio-

nes, en los cuerpos sexuados y generizados, desde una alteridad, naciendo en este territorio y para este territorio.

Original recibido: 11-09-2014

Original aceptado: 24-02-2015

Referencias bibliográficas

Argentina (1993). *Ley Federal de Educación N° 24.195*.

Aisestein, A. (2006). Fragmentos del discurso pedagógico. El discurso pedagógico en Educación Física. La tensión ciencia vs espíritu en la conformación de una disciplina escolar. En A. Aisestein & P. Scharagrodsky, *Tras las huellas de la Educación Física en Iberoamérica. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950* (pp. 49-72). Buenos Aires: Prometeo.

Aisestein, A. & Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física en Iberoamérica. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.

Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.

Ball, S. (1993). Education Policy, Power Relations and Teachers' Work. *British Journal of Educational Studies* 41 (2), 106-121.

Boivin, M., Rosato, A. & Arribas, V. (2007). *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural*. Buenos Aires: Antropofagia.

Bracht, V. (1999). *Producción científica para la Educación Física*. Conferencia disertada en el marco del Congreso Argentino y Latinoamericano de Ciencias del Deporte. La Plata, Argentina.

Cavarozzi, M. (1997). *Autoritarismo y democracia. 1955-1996. La transición del Estado al mercado en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel.

Carli, S. (2003). Educación pública. Historia y promesas. En M. Feldeber (Comp.),

¹⁶ Gramsci toma al sentido común de las clases subalternas como elemento básico referido a los sentidos espontáneos de las masas desde donde construir una filosofía de la praxis como base de una propuesta de acción para dar lucha por la hegemonía. La filosofía de la praxis debe ser ante todo una crítica al sentido común. Supone una filosofía que pretende liberarse de los elementos ideológicos unilaterales, y dogmáticos y alcanzar la conciencia plena de las contradicciones, colocando a ellas como principio básico de conciencia, y por ende, de acción (Rigal, 2011).

- Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo* (pp. 11-26). Buenos Aires: Noveduc.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Gramsci, A. (1981). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara.
- Gramsci, A. (1986). *Cuadernos de la cárcel*. Tomo 4. México D.F.: Era.
- Grasso, A. & Erramouspe, B. (2005). *Construyendo identidad corporal. La corporeidad escuchada*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mouffe, Ch. (1979). Hegemony and Ideology in Gramsci. En Ch. Mouffe (Ed), *Gramsci and Marxist Theory* (pp. 67-85). London: Routledge & Kegan.
- Orellana, G. (2012). *Estudios sociales sobre el deporte. Marxismo*. Recuperado el 4 de septiembre de 2012, de <http://estudiossocialesdeporte.blogspot.com.ar/2012/09/marxismo.html>.
- Portelli, H. (1973). *Gramsci y el bloque histórico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rigal, L. (2004). *El sentido de educar. Crítica de los procesos de transformación educativa en Argentina dentro del marco Latinoamericano*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rigal, L. (2011). *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.
- Scharagrodsky, P. (2006a). Fragmentos de género y actualidad. Juntos pero no revueltos: La Educación Física mixta en clave de género. En A. Aisestein & P. Scharagrodsky, *Tras las huellas de la Educación Física en Iberoamérica. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950* (pp. 295-311). Buenos Aires: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2006b). Fragmentos de Género e historia. En A. Aisestein & P. Scharagrodsky, *Tras las huellas de la Educación Física en Iberoamérica. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950* (pp. 158-175). Buenos Aires: Prometeo.
- Simón Rodríguez, M. (2001). Coeducar chicos con chicas: el reverso de la escuela mixta. En N. Blanco (Comp.), *Educación en femenino y en masculino* (pp. 59-70). Madrid: Akal.
- Sossa Rojas, A. (2010). La alienación en Marx: el cuerpo como dimensión de utilidad. *Revista Ciencias Sociales*, 25, 37-55.
- Tenti Fanfani, E. (2003). Notas sobre la escuela y los modos de producción de hegemonía. *Revista Propuesta Educativa*, 26, 62-69.
- Tiramonti, G. (2008). Mutaciones en la articulación Estado-sociedad. En R. Perazza (Comp.), *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado* (pp. 17-18). Buenos Aires: Aique.
- Vera, N. (2012). *Deporte y neoliberalismo. Reflexiones sobre algunos conceptos vertidos en el discurso de los actores del deporte*. Recuperado el 21 de junio de 2012, de <http://www.facebook.com/JuegosDelCooperativismo>.