

## EDUCACIÓN FÍSICA Y PROGRAMAS SOCIOEDUCATIVOS EN EL PERÍODO 2003-2015

Nicolás Carriquiriborde (FaHCE-UNLP) - [nicolas.carriquiriborde@gmail.com](mailto:nicolas.carriquiriborde@gmail.com)

### RESUMEN

La presente ponencia presenta aquellos antecedentes vinculados a estudios que han tematizado sobre algún aspecto del campo de la Educación Física (EF) en las denominadas *políticas socioeducativas* y que forman parte de una investigación en curso en el marco de la Maestría en Educación de la FaHCE-UNLP<sup>1</sup>. La investigación en desarrollo tiene como tema las posiciones docentes de profesores/as de EF en programas socioeducativos, particularmente el caso de los Centros de Actividades Infantiles. Con todo buscaremos dar cuenta de cierto estado de la cuestión en relación a investigaciones que abordan EF y políticas públicas, particularmente, políticas aquellas orientadas por la problemática de la desigualdad social.

**Palabras claves:** Profesores/as de Educación Física; programas socioeducativos; desigualdad social

### INTRODUCCIÓN

Tal como hemos mencionado en otros trabajos (Carriquiriborde, 2020 y 2021), en las últimas décadas del siglo XX y primeras del siglo XXI en América Latina, se configura un tipo de intervención estatal frente al problema de la desigualdad social muy particular y que de forma muy general podríamos decir es la expresión del agotamiento del modelo del estado de bienestar (Tiramonti y Suasnábar, 2000; Duschatzky y Redondo, 2000). En el caso argentino, este tipo de tratamiento por parte del Estado de las desigualdades sociales se inaugura en la década de 1990 y llevaron el nombre de *políticas compensatorias*. A comienzos del siglo XXI, luego de la puesta en crisis del modelo neoliberal y la asunción de gobiernos de nuevo signo, llevaron el nombre de *políticas socioeducativas*. Este tipo de políticas expresaron un

---

<sup>1</sup> Proyecto de tesis denominado *Posiciones docentes de profesores y profesoras de educación física en el programa centros de actividades infantiles (CAI)*. Aprobado en agosto del 2021 por Maestría en Educación de la FaHCE-UNLP.

modo, no solo de administración sino de conceptualización y construcción de sentidos sobre la problemática de la desigualdad social y educativa que se cristalizó en toda la agenda educativa estatal.

## **PROFESORES/AS DE EDUCACIÓN FÍSICA, DESIGUALDAD SOCIAL Y ENSEÑAR/ASISTIR.**

Con todo, los antecedentes vinculados particularmente al trabajo de enseñar de profesores y profesoras de EF en este tipo de políticas públicas o, de modo general, a algún aspecto del campo de la EF en este tipo de programas es realmente escaso.

Precisamente, el trabajo de Alejo Levoratti (2015b) da cuenta de esta vacancia de estudios al respecto. Al rastrear en revistas científicas internacionales de relevancia del campo disciplinar de la EF artículos que aborden la problemática EF y políticas públicas en el período 2004-2014<sup>2</sup>, el autor constata una baja producción científica en este campo de estudios o, dicho con sus palabras, la agenda científica sobre políticas públicas, Educación Física, deporte y recreación se realiza a posteriori de la agenda de políticas públicas. Con ello se confirma la hipótesis de un área de estudios aún con poco desarrollo y por tanto escasa capacidad de incidir en la construcción de políticas públicas.

Ya en el campo de las investigaciones que toman como objeto programas estatales que incorporan algún aspecto de la Educación Física para el abordaje de la desigualdad social y educativa encontramos el trabajo de Aisenstein et. al. (2011). El mismo surge de un proyecto de investigación de la Universidad Nacional de Luján que se propuso analizar programas sociales, educativos y de salud<sup>3</sup> que incorporan contenidos de la cultura física.

En su análisis de distintos programas que se llevaron adelante en el partido de Luján, las/os autores elaboran una tipología delimitando, por un lado, programas que conceptualizaban a las prácticas deportivas y recreativas como productoras de capital social y cultural y que por tanto su acceso permitiría brindar mayores herramientas a los sujetos destinatarios y, por otro lado, aquellas representaciones que conceptualizan a estas prácticas corporales como bienes sociales, donde su valor radicaría en la práctica en sí y por tanto en su posibilidad de acceso.

---

<sup>2</sup> Las revistas consultadas por el autor corresponden a aquellas revistas indexadas y mejor calificadas por los organismos científicos de los países de origen: Argentina, Brasil y Colombia.

<sup>3</sup> Los programas seleccionados por los autores fueron: Escuelas abiertas de verano, Patios abiertos y Escuelas deportivas.

En esta tipología las/os autores afirman que el tipo de intervención que llevaban adelante profesores y profesoras de EF o animadores/as eran, para el primer tipo, centralmente lúdicas y recreativas sin un tipo de intervención orientada a la enseñanza, más bien predominaba la puesta a disposición de cierta práctica corporal. En cambio, para el segundo tipo, la forma que adoptaba la intervención de docentes era el referencial deportivo donde la enseñanza de aspectos del deporte orientaba la propuesta del programa.

Algo que destaca Aisenstein et. al. (2011) es que en este tipo de programas las representaciones e intervenciones de profesores/as de EF se encuentran tensionadas entre la enseñanza y la recreación, es decir en el énfasis que estos profesores/as otorgan a sus prácticas específicas: si enseñan algún contenido o recorte cultural de una práctica corporal o si prevalece la experiencia lúdica de sus destinatarios. Esta tensión se observa con mayor claridad en la primera tipología.

Por otro lado, resulta relevante destacar a los fines de la investigación en curso la descripción que las/os autores caracterizan sobre la tipología de docente que prevalece. En este caso, observan que prevalece un tipo de docente con “rasgos o cualidades de algunos modelos emancipatorios de la educación física humanista de los años ’70 en el sentido que el contexto político, cultural y social, estaría determinando diariamente la selección y organización de sus propuestas” (2011: 1). Al mismo tiempo sostienen, con Fenstermacher & Soltis (1998), que ese modelo coexiste con un modelo de docente terapeuta más orientado a potenciar el crecimiento personal e individual y la autoafirmación de cada persona.

Finalmente, el trabajo también aborda cuestiones relativas propias a este tipo de políticas públicas destinadas a reducir situaciones de desigualdad. En ese sentido dejan planteado el interrogante por cómo es posible trabajar en pos de aquel objetivo cuando se trata de intervenciones que no se centran en la transferencia de recursos y servicios.

Un antecedente importante en el área corresponde al trabajo de Alejo Levoratti (2015a) titulado *Deporte y política socio-educativa* en la que el autor analiza la inscripción del deporte en la política socioeducativa y cómo la política en cuestión, los funcionarios y profesores/as de Educación Física significan las prácticas deportivas y la categoría deporte. Para ello toma como objeto el Programa Patios Abiertos de la provincia de Buenos Aires.

En relación a la política socioeducativa el autor advierte que es en el año 2007 donde se observa una reconfiguración discursiva de la política socioeducativa. Es en ese año donde este tipo de iniciativas comienzan a orientarse fuertemente a la *inclusión*: “En dicho momento todos los programas que indagamos, las políticas sociales en materia educativa y el *deporte social*, se alinean en una misma dirección, que es la búsqueda de la inclusión” (2015a: 64). Y esto resignifica los contenidos propios de la política socioeducativa. En este sentido, el autor observa cómo la categoría de deporte pasa de una significación en tanto práctica moralizante, esencializada que permitiría transmitir determinados valores a la población en situación de riesgo social, hacia una conceptualización como práctica cultural y derecho humano.

Para el autor estos cambios no implicaron modificaciones sustantivas en este tipo de programas, pero sí en el plano simbólico al incorporar como principio orientador la inclusión. En este sentido, “las actividades *recreativas y deportivas* adquieren significados como un medio para la *inclusión educativa con igualdad*, al tiempo que la modalidad de los programas estudiados, manteniendo una focalización, incorpora una tensión sobre cómo se desarrolla este proceso que no se encuentra resuelto” (2015a: 65) [las cursivas le pertenecen al autor].

Esta tensión esbozada sobre la focalización es una problemática permanente en la bibliografía consultada y, más aún, propia del campo de las políticas de Estado. En el transcurso de la investigación buscaremos abordarla y aportar mayores elementos para pensarla luego de más de dos décadas de políticas focalizadas/universales. En relación a nuestro programa objeto de interés, los Centros de Actividades Infantiles, el autor lo ubica junto a otros programas, por su organización y principios, como una política focalizada. Veremos en nuestro estudio qué forma adopta esa focalización.

Ya en el plano de la especificidad disciplinar se da cuenta, por un lado, y como se dijo, que el deporte sufre modificaciones en su conceptualización pasando de una visión moralizante y esencializada hacia una perspectiva centrada en tanto práctica cultural y derecho humano. Por otro lado, se observa que ella es significada de maneras diferentes según se trate de funcionarios estatales o profesores/as de Educación Física. Para los primeros, prácticamente el deporte adquiere el significado que se hace desde la fundamentación y administración del programa, en cambio para los profesores y profesoras de Educación Física sus representaciones se conforman de diversos elementos discursivos, desde el que propone el

programa hasta el construido en su formación profesional, pasando por su experiencia corporal. Así lo afirma el autor:

Mientras que en los funcionarios hay una preponderancia de los objetivos y su concepción sobre la *política socioeducativa* al pensar la incorporación de estas prácticas; en los docentes de educación física se juegan conjuntamente estos objetivos, sus experiencias y saberes como integrantes del sistema educativo, como profesores de la disciplina educación física, y sus representaciones sociales sobre el *deporte* y los *jóvenes*. (Levoratti, 2015a: 96-97)

Por último, en esta resignificación que realizan los/as profesores/as de EF de la categoría deporte esbozada en el programa se observa que la misma encuentra dos formas de informarla: como deporte social y como deporte recreativo, siendo la competencia, es decir, la manera de abordar la competencia deportiva, lo que distingue a uno de otro. Encontramos, de este modo, puntos de contacto con el estudio de Aisenstein et. al. (2011) en el que dan cuenta de la tensión existente en este tipo de programas entre enseñanza/enseñar y recreación/poner a disposición.

Finalmente encontramos dos antecedentes en la revista Educación Física y Ciencia del Departamento homónimo de la FaHCE. Los trabajos en cuestión pertenecen a Camponar et. al (2013) y Tuñón et. al. (2014).

En dichos trabajos el deporte es concebido como una influencia positiva en la formación de la personalidad de las personas, en su autoestima, en el aprendizaje de roles y normas sociales. Recuperan la concepción de deporte de la Comisión Europea del Deporte del año 1999 afirmando la función educativa, de salud pública, de integración social, cultural y lúdica que éste posee sin incorporar otras dimensiones y complejidades que el deporte en tanto práctica histórica y política conlleva (Dunning, 1993; Bourdieu, 1990; Archetti, 2003). De modo que su inclusión en un programa estatal es objetivada en estos términos y por tanto no se pone en cuestión otros procesos que la práctica deportiva podría desplegar en estos programas.

Lo mismo ocurre al describir *el sujeto en riesgo social* y su contexto familiar y comunitario. Al encontrar asociado pobreza a violencia, suciedad, conflicto, desamor, maltrato y otras

cualidades mencionadas se construye un tipo de sujeto particular que debe ser abordado en su particularidad. De allí que se demande, en uno de los trabajos, la capacitación específica del cuerpo docente para el trabajo con población excluida.

Por otro lado, se reafirma que habría un saber “allí”, un saber de la práctica que la formación profesional no está contemplando y que debe ser incorporada. Por este motivo, se afirma que las dificultades que encuentran los profesores-estudiantes al momento de implementar técnicas de enseñanza se vinculan al “trabajar en contextos alternativos a las escuelas o polideportivos y con poblaciones que experimentan diversas situaciones de vulnerabilidad social” (2014: 14).

Con respecto a los programas estudiados se observan críticas con respecto a la gestión administrativa, la intromisión política de organizaciones y militantes, la superposición de programas en mismos espacios y la no identificación por parte de las autoridades ministeriales de las particularidades de la población destinataria. En este sentido, concluyen que en este tipo de programas la realidad contextual se termina imponiendo por sobre los objetivos de los programas y las tareas de los docentes a cargo.

## REFERENCIAS

- Aisenstein, Á., Ganz, N., Perczyk, J., Benito, F., Bamonte, L. y Baioni, G. (2011). Aspectos de la cultura física en los programas sociales, educativos y de salud. *Educación Física y Deportes*, año 15, n. 152, enero 2015. Recuperado el 11 de mayo de 2020, de <https://www.efdeportes.com/efd152/aspectos-de-la-cultura-fisica-en-los-programas-sociales.htm>
- Archetti, E. (2003). *Masculinidades. Fútbol, tango y polo en la Argentina*. Editorial Antropofagia, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1993) *Deporte y clase social*. En: Barbero y otros, *Materiales de sociología del deporte*. Las ediciones de La Piqueta, Madrid.
- Carrquiriborde, Nicolás. (2020). Perspectivas teóricas sobre as desigualdades sociais: contribuições para a análise de políticas compensatórias e socioeducativas na Argentina. *Exitus*, 10 (1), e020061.
- Carrquiriborde, N. (2021). *Un recorrido por las políticas públicas destinadas a la desigualdad socioeducativa en Argentina: De los noventa al 2015. 4º Congreso*

- Latinoamericano de Estudiantes de Posgrado en Ciencias Sociales*, 8 al 10 de julio de 2020, Ciudad de México, México. América Latina en movimiento. Debates y reflexiones desde las ciencias sociales al cierre de la segunda década del siglo XXI. EN: Memorias. DF México: FLACSO.
- Dunning, E. (1993) Reflexiones sociológicas sobre el deporte, la violencia y la civilización. En: Barbero y otros, Materiales de sociología del deporte. Las ediciones de La Piqueta, Madrid.
- Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000). Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas. En: Duschatzky, S. (comp.) Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Buenos Aires: Paidós.
- Levoratti, A. (2015a). Deporte y política socioeducativa: una etnografía sobre funcionarios y profesores de educación física. – 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Levoratti, A. (2015b). Educación física, deporte y recreación en las políticas públicas. Un análisis de su inscripción en la agenda de temas de revistas científicas de Argentina, Brasil y Colombia (2004-2014). *Lúdica Pedagógica*, (21). <https://doi.org/10.17227/01214128.21ludica11.17>
- Tiramonti, G. y Suasnabar, C. (2000). La reforma Educativa Nacional en busca de una interpretación. Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental. Año 7, Número 15, Otoño 2000. Bs. As.
- Tuñón, I., Laiño, F., y Castro, H. (2014). El juego recreativo y el deporte social como política de derecho. Su relación con la infancia en condiciones de vulnerabilidad social. *Educación Física y Ciencia*, 16(1).