

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN URUGUAY : TENSIONES DE UN CAMPO PROFESIONAL PROBLEMATIZADO

Adriana Marrero

Universidad de la República, R.O.U.

Adriana Marrero es Doctora por la Universidad de Salamanca, Magister en Educación y Licenciada en Sociología (Universidad de la República). Actualmente es Profesora de la Universidad de la República (Uruguay).

El siguiente artículo es una síntesis de 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: *Trabajo, Juego y Vocación. Las antinomias de la Educación Física en Uruguay*, Montevideo, FCU, 1996.

Las transformaciones culturales de la modernidad: racionalización y consumo en las sociedades occidentales de hoy

De acuerdo con la clásica conceptualización de Weber¹ la modernidad de occidente es usualmente entendida como fruto de un vasto proceso de racionalización y secularización que lenta, pero implacablemente, infiltra todos los tejidos del entramado social.² La razón, la ciencia y la técnica desplazan poco a poco a la religión y al saber heredado en todos aquellos campos en los que estos había pretendido dominio absoluto: en la explicación del origen y funcionamiento del universo y de la humanidad; en el dominio y la explotación de la naturaleza; en la formulación de principios éticos universales desvinculados de cosmovisiones religiosas; en la organización estatal, las formas de gobierno y los métodos de administración; en formas de arte autonomizadas, abstractas y racionalizadas; en la educación y la transmisión del saber.

¹ WEBER, M. 1985 y 1944.

² “Max Weber introduce el concepto de racionalidad para definir la forma de la actividad económica capitalista, del tráfico social regido por el derecho privado burgués, y de la dominación burocrática. “Racionalización” significa en primer lugar la ampliación de los ámbitos sociales que quedan sometidos a los criterios de la decisión racional”. Habermas, J. 1989, p. 53.



Poco a poco, el impulso secularizador va alcanzando también al cuerpo. El cuerpo deja de ser, con la modernidad, objeto de un discurso religioso que lo menosprecia, lo castiga o lo recela, apoyado en los bíblicos argumentos de la pecaminosidad de la carne, su debilidad y su corruptibilidad. Pasa, en cambio, a ser objeto de un discurso quizás también vigilante y normalizador³, pero racionalizado y apoyado en diferentes argumentos: el discurso médico. Legitimado por pretensiones de cientificidad y abocado a mejorar y prolongar el buen funcionamiento del organismo humano, la práctica médica parecía querer contradecir la desvalorización religiosa de la “carne” y contrariar la voluntad divina evitando muertes prematuras. Pero de este modo, el poder médico propendió -de un modo nada inadvertido- a incrementar la eficiencia de los pujantes procesos productivos. Las nuevas formas de trabajo fabril requerían de trabajadores fuertes y saludables, cuya energía contribuyera a aceitar la enorme maquinaria de la industria en expansión. La higiene y sanidad del trabajador se convirtieron en objeto de un conjunto de prácticas científicas -sobre todo médicas- que impusieron pautas de salud y normalidad, a las cuales los individuos *debían* ajustarse.⁴ De ahí en más no sería posible sustraerse al control y al cuidado del propio cuerpo: ni para entregarse despreocupadamente a sus apetitos, ni para abandonarlo en aras de la elevación espiritual o del ascetismo místico. Una ascesis -esta vez de tipo reflexivo y racionalista- se instala en el plano más cotidiano de las personas bajo la forma de disciplinas en la vida diaria: la higienización periódica y cuidadosa, una dieta sana y alimenticia, una evitación sistemática de excesos. Es a estas modalidades del *ascetismo laico* a las que atribuye Weber⁵ un papel fundamental en la primera acumulación capitalista.

Pero como ya ha sido señalado por Bell⁶, una ascesis corporal de este tipo -centrada alrededor de la frugalidad y la restricción del placer, y asegurada por la férrea vigilancia moral en las todavía pequeñas comunidades urbanas- tuvo su más alta funcionalidad *durante* el período de acumulación capitalista. Más tarde, sin embargo, el crecimiento de la industria y la difusión de nuevas formas de organización del trabajo -tales como el fordismo- más conectadas al consumidor, llevaron a un aumento sin

³ FOUCAULT, M. 1986, y 1976, en particular cap. IV “Le dispositif de sexualité”.

⁴ “Lo Normal (...) se establece en el esfuerzo por organizar un cuerpo médico y un encuadramiento hospitalario de la nación capaces de hacer funcionar unas normas generales de salubridad; se establece en la regularización de los procedimientos y de los productos industriales. Como la vigilancia, y con ella la normalización, se torna uno de los grandes instrumentos de poder al final de la época clásica”. FOUCAULT, M. 1984, p. 189.

⁵ WEBER, M. 1985.

⁶ BELL, D. 1977.

precedentes de bienes de bajo costo y destinados al consumo masivo. La austeridad estaba empezando a ser incompatible con el buen funcionamiento del sistema industrial.

Sirviendo a las necesidades de una industria en permanente crecimiento, el consumo masivo de bienes empieza a insinuarse a comienzos del siglo XX en los Estados Unidos y alcanza verdadero auge y difusión en las sociedades industrializadas a partir de la segunda mitad. Como describe Bell, el aumento del poder de compra de las clases medias y la invención de modernas técnicas crediticias y del *marketing*, alimentan e impulsan de forma siempre renovada la expansión del consumo, en especial, del consumo conspicuo.⁷ Las nuevas formas de vida, tan atentas a los nuevos productos del mercado y a la moda, y tan propensas a acortar de modos insólitos la vida útil de productos durables, aparecieron a los ojos de analistas y sociólogos como un cambio en muchos sentidos radical. Comienzan así a formularse, desde las ciencias sociales, los primeros diagnósticos sobre el surgimiento de una nueva ética -que algunos llamaron *hedonismo calculador*- centrada en el placer, el narcisismo y en prácticas de representación del yo muy apoyadas en la adquisición de bienes económicos y de atributos físicos de alto valor simbólico.⁸

Sin embargo, el interés por el placer y el ocio no pretende poner en cuestión los requerimientos disciplinarios propios del ámbito laboral. Contribuye más bien a delinear dos ámbitos separados en la vida de los individuos, escindidos y regidos por lógicas también distintas: *el momento de la producción*, al que se asocia el trabajo, la disciplina y el orden, y *el momento del consumo*, al que pertenece el placer, la disipación, y, a nuestros efectos, el deporte y el juego.⁹ Ambos espacios -dominados por los principios contradictorios de ascetismo y hedonismo- se encuentran relacionados en nuestras sociedades de un modo problemático. Son complementarios y rivales a la vez. Es tan escaso el interés y tan grande el tedio que habitualmente nos despierta la mayor parte de nuestro trabajo, que -después de obtener un mínimo de recursos que nos asegure la

⁷ El término fue introducido a la teoría social por Thorstein Veblen en 1988 (Ver Veblen, Th. 1953, Cap. 4), para describir el tipo de gasto que no satisface reales necesidades, pero que sirve como símbolo de prestigio. Aquí usamos el término en un sentido algo distinto. Un producto o un tipo de consumo es "conspicuo" si reúne *conjuntamente* dos cualidades: *visibilidad* y *distinción*. La regla que rige este tipo de consumo es simple: no vale la pena tener algo muy distinguido *si nadie puede ver que efectivamente lo tenemos*; y si es algo que los demás pueden ver, no tiene ningún valor tenerlo *si no sirve para distinguirnos de los demás*. Por lo tanto, ni el consumo de productos comunes de primera necesidad, ni la compra clandestina de obras de arte auténticas para el disfrute solitario, son consumos conspicuos en este sentido del término.

⁸ VEBLEN, Th. 1953; COOLEY, Ch. en 1902, citado en ROCHER, G. 1978; RIESMAN, D. 1964; GOFFMAN, E. 1970a y 1971.

⁹ Se trata de lo que WRIGHT MILLS llama "*big split*" en el cap. 1 de la Sección 3 de 1951. Ver también el provocativo ensayo del mismo autor, 1964.

subsistencia- sólo accedemos a realizarlo por el placer anticipado que nos produce la promesa del consumo.

Pero nos situaríamos lejos de la verdad si entendemos el hedonismo de masas como la persecución incesante de placeres ilimitados. Las restricciones que nos impone la vida familiar y laboral, y la limitación de los medios de pago, no suelen permitir nada que se acerque siquiera al desenfreno consumista. Como señaló Lipovetsky: “decir de nuestras sociedades que son hedonistas no significa que estén entregadas sin reservas a la espiral descontrolada de los goces ni que el placer capte todas las energías e intenciones: de hecho, el trabajo, la búsqueda de la calidad de vida y de la salud movilizan más a los individuos que los consumos voluptuosos. Sociedad hedonista quiere decir que los placeres son en adelante profundamente legítimos, objeto de informaciones, estímulos y diversificaciones sistemáticas. El placer ya no está proscripto, está masivamente valorado y normalizado, promocionado y encauzado, diversificado y “limpio”, liberado y frecuentemente diferido por las obligaciones del trabajo, por la difusión de las normas racionales de “progreso” y de salud”.¹⁰

En este contexto cultural, las identidades ya no se conforman por la interiorización de normas a través de canales tradicionales de socialización, tales como la familia, la comunidad o los grupos religiosos. La erosión de la tradición, la atención al cambio, la búsqueda de adecuación y la adaptabilidad constantes, acortan la vigencia de las reglas de interacción aprendidas. Como los símbolos de clase o status jerárquico no son fijos, el espacio público se convierte en un ámbito de competencia en donde el éxito o fracaso de las representaciones individuales, tiene consecuencias en los más variados terrenos: escolar, social, laboral, afectivo y sobre todo, en la propia percepción de sí. La identidad del nuevo yo -más flexible y maleable que nunca- está en perpetua formación y cuestionamiento, y depende sobre todo de la aprobación que reciben sus actuaciones de un auditorio exterior. El “yo espejo” de Cooley, el “extradirigido” de Riesman, o el “yo actuante” de Goffman, construyen permanentemente su personalidad social según el éxito o fracaso que recogen sus representaciones públicas. Una especie de “radar” personal¹¹ escruta permanentemente el entorno, le señala en cada momento qué es lo que los demás esperan de él y qué tan exitosas resultan cada una de sus presentaciones.

Es justamente en estas presentaciones públicas cuando el cuerpo, sus características y sus atavíos pasan a primer plano adquiriendo significación social. Y en

¹⁰ LIPOVETSKY, G. 1994, p. 56.

¹¹ De acuerdo a la feliz metáfora de RIESMAN, D. 1964.

la medida en que la vida urbana es cada vez más pública y propicia mayores y distintas oportunidades de interacción, el cuerpo es cada vez más frecuentemente requerido como vehículo para la presentación de una imagen aceptable de sí. El aspecto corporal pasa a ocupar un lugar central en todas las apariciones públicas. La posibilidad de conseguir determinados empleos o de ascender a posiciones más elevadas, el trato o la consideración que recibimos de los demás, la probabilidad de ser votados después de un debate televisado, y muchas otras cosas más, dependen en buena medida de la impresión que nuestro cuerpo sea capaz de transmitir a los demás. En sociedades como las nuestras, -muy móviles y estratificadas más bien en torno al logro y no tanto a la adscripción- el éxito depende de manera fundamental de la presentación de una imagen aceptable, y la evitación de estigmas corporales controlables, tales como la obesidad o los signos más visibles de vejez, pasa a convertirse en el centro de preocupación del individuo. Como dice Featherstone¹²: “la preservación del yo depende de la preservación del cuerpo en una cultura en la que éste constituye el pasaporte a todo lo que es bueno en la vida. La salud, la juventud, la belleza, el sexo y la idoneidad son los atributos positivos que el cuidado del cuerpo puede conseguir y guardar”. Así, podemos coincidir con Turner en que “...no obstante que tengo un cuerpo, también produzco un cuerpo. Nuestra corporificación requiere constantes y continuas prácticas de trabajo corporal, por medio del cual mantengo y presento de forma constante a mi cuerpo en un marco social en donde mi prestigio, persona y status giran todos de manera fundamental alrededor de mi presencia corporificada en el espacio social significativo”.¹³

Trabajo, ocio y tiempo libre en las sociedades modernas

Entre los numerosos y radicales cambios que supuso la irrupción de la modernidad para las sociedades occidentales, hay dos rupturas fundamentales que atañen al trabajo, al ocio y al tiempo libre. Ellas son:

1. *La escisión de la unidad de la vida familiar, laboral y recreativa propia del mundo premoderno en otros tres campos separados y diferenciados entre sí, como consecuencia de las nuevas formas de organización del trabajo.* El taller primero y el trabajo fabril después, terminaron con el papel que la familia y el hogar habían desempeñado como unidad básica de producción; de ahí en más, se trabaja usualmente en otro lugar y con otras personas que aquellos donde y con quienes se vive. Esta

¹² FEATHERSTONE, M. “The body in consumer culture” citado por TURNER, B. 1989, p. 241.

¹³ TURNER, B. 1989, pp. 13-14. Los subrayados son nuestros.

primera escisión, que separa el mundo del trabajo lucrativo por un lado y el ámbito doméstico y privado no remunerado por otro, se complementa con la reducción y desvalorización del esparcimiento y el ocio. El ascetismo laico introducido por la reforma protestante de los siglos XVI y XVII, y asumido como forma de vida por buena parte de las clases medias empresariales en varios países de Europa y posteriormente en Estados Unidos, estigmatiza junto con la búsqueda de los placeres, el ocio, el juego, y la diversión. El carácter urbano del trabajo fabril y la extensión desmesurada de la jornada laboral, eclipsó durante mucho tiempo toda actividad recreativa para grandes masas de obreros industriales y liquidó las formas de recreación y esparcimiento comunales -centradas en festividades ligadas al ciclo de la naturaleza- que caracterizaban el trabajo rural y la vida en la aldea.

Procesos semejantes habrían de vivirse luego en nuestros países, aunque las causas no fueron idénticas. La ética del ascetismo laico, si bien no tuvo aquí arraigos protestantes, contribuyó a formar -como mostró Weber¹⁴- una ética del trabajo y prácticas económicas que con el tiempo asumió como propias la burguesía en general, independientemente de su credo religioso. Fue al impulso de esa ética ya desvinculada de sus raíces protestantes que en el Uruguay de la modernización -entre fines del siglo XIX y comienzos del XX- tuvieron lugar los esfuerzos disciplinadores y normalizadores de las costumbres que describe Barrán.¹⁵ Posteriormente, las sucesivas oleadas de inmigrantes rápidamente asimiladas, difundieron en la sociedad una ética del esfuerzo y la frugalidad que les era imprescindible para abrirse paso en una sociedad extraña. Esta coincidencia entre los impulsos normalizadores de las élites nacionales y las prácticas cotidianas de los inmigrantes logró reforzar así, una vez más, el olvido relativo y la desvalorización del tiempo libre, el ocio y la distensión.

*2. El desdibujamiento primero y la inversión después, de la antigua jerarquización entre actividades superiores, destinadas a la producción de obras durables, y actividades inferiores, consistentes en acciones dirigidas a la subsistencia y al mantenimiento de la vida.*¹⁶ Esta distinción, que durante mucho tiempo tuvo su correspondencia social en la diferencia entre trabajo libre por un lado, y trabajo esclavo y doméstico por otro, se mantuvo aún después de la desaparición de la esclavitud, manteniendo el rango relativamente inferior de aquellas actividades destinadas a producir los medios inmediatamente necesarios para la vida. La modernidad puso también en cuestión esta

¹⁴ WEBER, M. 1985.

¹⁵ BARRAN, J. P. 1991.

¹⁶ Ver, por ejemplo, OFFE, C. 1992.

jerarquización. Desde varios flancos se comenzó a impugnar la excesiva valoración social del trabajo artístico e intelectual desvinculado de las necesidades cotidianas, al tiempo que se proclamaba la revalorización de la labor, la producción y el intercambio. La teoría económica -desde Adam Smith, pasando por Ricardo y hasta Marx- encontró en el trabajo la clave del funcionamiento social y de la riqueza de los Estados; el trabajo “productivo” comenzó a ser favorablemente contrastado con las actividades intelectuales y artísticas, que ahora eran calificadas de “improductivas”; el protestantismo ascético reivindicaba el valor del esfuerzo y del trabajo productivo como forma de honrar a Dios y engrandecer su obra; finalmente, las revoluciones burguesas se presentaron a sí mismas como rebeliones contra las “clases ociosas” a las cuales se oponía la pujanza expansiva de la producción y el comercio de la nueva clase en ascenso. Mientras tanto, las clases trabajadoras continuaban realizando fuera de sus casas y lejos de sus comunidades agrícolas, ahora en talleres y fábricas, una actividad que -aunque recientemente dignificada- realizaban como siempre, por la simple necesidad de subsistir.

Ambos fenómenos -el de la generación de distintos ámbitos al escindirse la unidad doméstica de producción, y la valorización relativa de las actividades productivas frente a las del ocio y la actividad artística e intelectual- prefiguraron la centralidad y el rango que cada una de esas esferas habrían de ocupar en la teorización sociológica inmediatamente posterior.

El mundo del trabajo se constituyó tempranamente en objeto de reflexión y crítica por parte de las ciencias sociales, las que rápidamente le atribuyeron un papel central y preponderante no sólo para la vida de los individuos, sino incluso fundamental para la propia constitución del hombre como especie. Al ámbito del trabajo, parecían pertenecer todas las funciones y actividades “serias” de la vida: era el mundo de la racionalidad, del dominio sobre la naturaleza, de la ciencia y de la técnica; un espacio público naturalmente reservado a los varones y al que muy tardíamente acceden las mujeres. El tiempo libre en general y el ocio en particular se convirtieron en categorías residuales, definidas sobre todo por el dominio de lo irracional. El espacio privado, ámbito de la necesidad y la subsistencia, de la afectividad y la expresión del deseo y la sexualidad, de la expansión y el descanso, era pensado bien como momento liberador del trabajo enajenado, bien como lugar de práctica de disciplinas cotidianas, pero en la reflexión social muy pocas veces adquiere un papel prevalente en la explicación de procesos sociales.

Hay que esperar hasta el siglo XX para que el pensamiento y la investigación social comenzara a cuestionar el olvido al que había sido sometido el espacio privado, el tiempo libre y el ocio, y para que el problema de la jerarquización diferencial de los ámbitos y tipos de actividad fuera puesto de nuevo sobre la mesa. Y es que, cuando más generalizado se encuentra el hecho de trabajar fuera del hogar, y cuando menos cuentan las características adscriptivas -como el sexo y la etnia- como determinantes del lugar de cada uno en el mundo del trabajo y del hogar, menos relevancia teórica parece tener el concepto de “trabajo”. Como dice Offe, *“el hecho de que percibamos que alguien es trabajador resulta, por un lado, poco sorprendente, al tiempo que, de otro, escasamente informativo”*.¹⁷ De esta manera, los sociólogos y cientistas sociales en general, han debido volverse hacia los “estilos de vida”¹⁸ que desarrollan las personas en su tiempo libre, más que hacia su casi obvia calidad de trabajadores o de asalariados, para describir y explicar buena parte de su comportamiento en sociedad. Parece hoy mucho más decisivo y constitutivo de las identidades individuales, de las clases y de los grupos sociales, la forma como cada uno pasa su tiempo libre, antes que la categoría ocupacional dentro de la cual se lo clasifica. Y esto no se debe a que el tiempo dedicado al ocio goce de mayor prestigio que el dedicado al trabajo, sino que buena parte de las modalidades de ocio depende de la facilidad para desembarazarse, luego de la jornada de trabajo, de las labores no remuneradas que nos reclama el ámbito doméstico y el cuidado de nuestro propio cuerpo.

Siguiendo a Elias y Dunning¹⁹, proponemos abandonar la clásica polarización entre trabajo y ocio para poder percibir hasta qué punto nuestro tiempo remanente al margen del trabajo remunerado está, también, permeado de trabajo. Dentro de lo que los autores llaman “el espectro del tiempo libre”²⁰ se encuentran, junto con las actividades más típicamente lúdicas y recreativas, propias de lo que solemos llamar “ocio”, un conjunto dispar de actividades que caen dentro de la categoría de “labor”: aquellas relacionadas con la satisfacción de las necesidades biológicas, el cuidado del cuerpo y el mantenimiento de nuestra vida, o con demandas provenientes del ámbito doméstico: el arreglo del hogar, la atención de asuntos familiares y la educación de los hijos.

La sustitución de la vieja dicotomía entre trabajo y ocio por la distinción entre tiempo de trabajo -remunerado- y un espectro de tiempo libre -donde además de ocio hay buena parte de trabajo no remunerado- tiene la indudable ventaja de una mayor

¹⁷ OFFE, C. 1992, pp. 26-27.

¹⁸ Ver, por ejemplo, BOURDIEU, P. 1988.

¹⁹ ELIAS, N. y DUNNING, E. 1992a.

²⁰ Ibid, p. 123 y ss.

adecuación empírica. Pero además, muestra con mayor claridad el hecho de que el significado que una actividad cualquiera tiene para quien la desarrolla, es mucho más una cuestión de *grado* que de tipo o ámbito en el que se encuadra. Podríamos decir que con relativa independencia de cuál sea el momento de la jornada dedicada a esa actividad -trabajo o tiempo libre- y el marco en el cual ella se inscribe -doméstico, de trabajo, o recreativo- puede ser sentida por el sujeto como más o menos obligatoria e impuesta, como más o menos libre y estimulante. Esto sugiere la pertinencia de pensar las actividades cotidianas a través de otras conceptualizaciones que permitan dar cuenta, por ejemplo, de la existencia de laboriosas rutinas en el tiempo libre, de trabajo creativo durante la jornada de trabajo, y de juego impuesto en el ocio. A estos efectos Elias y Dunning²¹ proponen utilizar la polaridad entre el control externo de las emociones -propio del mundo del trabajo y de las actividades rutinizadas- en un extremo, y la estimulación emocional -típica del ocio- en el otro, obviamente con infinitos matices intermedios. En la jerga de los autores -donde el término “rutinización” alude al control social y personal de los afectos²²- las actividades más cercanas al control expresivo extremo serían las más “rutinizadas”, mientras que el grado de rutinización disminuiría a medida que las constricciones sociales van permitiendo una más libre expresividad. Y esto, aunque, como señalan los mismos autores, las sociedades modernas sólo ocasional-emente aflojan y nunca liberan completamente el corsé de la restricción expresiva.

Si nos remontáramos un poco más atrás -teóricamente hablando- estaríamos tal vez más cerca de descubrir otros extremos dentro de los que se mueve la oposición entre trabajo -o labor- y diversión. *“La verdadera oposición subyacente es la de la necesidad con la libertad”*, dice Hannah Arendt.²³ A la actividad laboral -remunerada o doméstica, en el tiempo de trabajo o en el tiempo libre- nos empuja la necesidad de mantener nuestra vida y satisfacer nuestras necesidades. Sólo cuando descansamos de la labor a que nos obliga la necesidad de subsistir somos libres para tener ocio. Y esta idea, que parece una paráfrasis de Aristóteles (“trabajamos para tener ocio”) guarda realmente muy poca

²¹ Ibid, p. 145.

²² *“Entendemos por “rutinas” los canales recurrentes de acción, impuestos por la interdependencia de unos y otros, y que a su vez imponen sobre el individuo un alto grado de regularidad, constancia y control emocional en la conducta y que bloquean otros canales de acción aún cuando correspondan mejor al estado de ánimo, los sentimientos y las necesidades emocionales del momento”*. ELIAS, N. y DUNNING, E. 1992a, p. 125. *“Aquí, en cambio, el término (rutinización) alude al control social y personal de los afectos, a la rutinización que entra en juego en todas las situaciones en que los individuos han de subordinar sus sentimientos e impulsos momentáneos a las demandas que, directa o indirectamente, les impone su posición social”*. ELIAS, N y DUNNING, E. 1992b, nota al pie de la p. 95.

²³ ARENDT, H. 1993, p. 153, nota N° 75.

relación con el sentido original que él le daba. En la sociedad moderna, no trabajamos con el fin de dedicar nuestro tiempo -ocioso- a actividades más valiosas o elevadas, porque hoy en día, nada hay más valioso que el trabajo mismo. Sin trabajo remunerado, el tiempo libre ya no es visto como ocio, sino como desempleo; no se disfruta, sino que se padece: "...el tiempo libre se define como un residuo permisivo de las exigencias del tiempo dedicado al trabajo. Incluso la ayuda económica adecuada no (puede) eliminar este obstáculo moral para el juego, tal como la jubilación no puede eliminarlo en el caso de los hombres de edad jubilados contra su voluntad. El prestigio del trabajo actúa como un emblema que autoriza a quien lo exhibe a utilizar los fondos de ocio de la sociedad".²⁴

La actividad laboral, aquella que nos permite "ganarnos la vida", no sólo se independizó de la esfera doméstica y recreativa, sino que adquirió por sí misma un predominio absoluto sobre las demás, independientemente de cuáles sean sus frutos. O mejor dicho, *a pesar* de cuáles sean sus frutos. Porque cuanto más se distancien éstos de los de la simple labor, y más se acerquen a la expresión de la creatividad, del ingenio o del intelecto, o más aún, en la medida en que denoten algún componente lúdico o de diversión, menos probabilidad tienen de ser valorados y de ser considerados como resultado de una actividad "seria". *"La misma tendencia a considerar todas las actividades como un medio de ganarse la vida se manifiesta en las actuales teorías laborales, que casi de manera unánime definen la labor como lo contrario a diversión. (...) En estas teorías, que al hacerse eco de la opinión corriente que se da en una sociedad la agudizan y la llevan a su inherente extremo, ni siquiera queda el "trabajo" del artista; se disuelve en diversión y pierde su significado mundano. (...) Desde el punto de vista de "ganarse la vida", toda actividad no relacionada con la labor se convierte en hobby"*.²⁵

Volviendo a la oposición entre necesidad y libertad, cuanto más determinada por la necesidad de sobrevivir parezca la actividad y cuanto más se apegue al esfuerzo, más valor tiene hoy; cuanto más libre y placentera, menos se la valora.²⁶ No importa *tanto* dónde se sitúa la actividad, si durante la jornada de trabajo o durante el tiempo libre: la verdadera distinción radica en si está atada a la necesidad o no, si es libre o no. Pero en la actual simbología social, también converge hacia la categoría de *hobby* la labor esforzada que se realiza libremente y por puro placer. Una jornada previa de trabajo

²⁴ RIESMAN, D. 1964, p. 281.

²⁵ ARENDT, H. 1993, p. 136

²⁶ Si no fuera así, ¿por qué es tan frecuente que los jóvenes enfrenten fuertes oposiciones familiares cuando deciden optar por actividades o carreras tan "poco útiles" como la música, las artes plásticas, el teatro, o la filosofía? Claro que serán aplaudidos si llegan a destacarse en su actividad; *pero sólo si llegan a destacarse verdaderamente*. Un trabajador cualquiera no necesita tanto para obtener reconocimiento social.

remunerado no sólo compensa el déficit de prestigio que entrañan las actividades libres y placenteras, sino además -como vimos- legitima su disfrute pleno.

Dentro de este complejo terreno, el deportista profesional, el recreador o el profesor de disciplinas físicas y deportivas, se encuentra mal parado. En la medida en que pretende ganarse la vida con su actividad, se beneficia del prestigio que nuestra sociedad concede a la labor remunerada. Pero para ello debe -igual que cualquier otro trabajador- pagar el precio de someterse al control expresivo que exigen las ocupaciones laborales rutinizadas. La adopción de este control y la aceptación de las rutinas laborales, no permiten sin embargo que estos profesionales eludan fácilmente la definición de su actividad en términos de un simple juego o diversión. Y recordemos que cuanto más se parezca al juego o se emparente con la diversión, menos valorada será la ocupación en cuestión. De nuevo en palabras de Riesman: “como el trabajo se considera más importante que el juego, es tradicional tomar con máxima seriedad el trabajo que se parece menos al juego, es decir, el trabajo más evidentemente físico o físicamente productivo”.²⁷

De acuerdo a la perspectiva teórica que hemos desarrollado hasta aquí, es posible avanzar a partir de la siguiente idea central: en tanto ocupaciones, la educación física, y la recreación se encuentran vinculadas simultáneamente tanto al mundo del trabajo como al del ocio. Ambas constituyen por lo tanto, un campo que se encuentra atravesado por lógicas contradictorias y hasta cierto punto excluyentes: por un lado, la de la racionalidad instrumental -de las reglas técnicas, el cálculo y la estrategia- propia del ámbito laboral²⁸; y por otro, la expresividad -campo de la extraversión y la autenticidad- propia del ocio y de las actividades lúdicas. Si a esto sumamos el componente docente de la profesión -que suele asociarse con la vocación y la entrega- se agrega una lógica distinta, la lógica de la racionalidad valorativa²⁹, regida por valores morales y principios no transables³⁰. La instrumentalidad, la expresividad, y la sujeción a valores, forman los

²⁷ RIESMAN, D. 1964, p. 256.

²⁸ “Por “trabajo” o acción racional con respecto a fines, entiendo o bien la acción instrumental o bien la elección racional, o una combinación de ambas. La acción instrumental se orienta por reglas técnicas que descansan sobre el saber empírico. (...) El comportamiento de la elección racional se orienta de acuerdo con estrategias que descansan en un saber analítico”. HABERMAS, J. 1989, p. 68.

²⁹ “...la racionalidad normativa de una acción se mide por la fuerza sistematizadora y unificante y por la capacidad de penetración que tienen los patrones de valor y los principios que subyacen a las preferencias de acción”. HABERMAS, J. 1987, Tomo I, p. 233.

³⁰ “Actúa estrictamente de un modo racional con arreglo a valores quien, sin consideración a las consecuencias previsibles, obra en servicio de sus convicciones sobre lo que el deber, la dignidad, la belleza, la sapiencia religiosa, la piedad o la trascendencia de una “causa” cualquiera que sea su género parecen ordenarle. Una acción racional con arreglo a valores es siempre (...) una

vértices rectores y contradictorios dentro de los cuales se enmarca la actividad profesional del Profesor de Educación Física. A los tres campos correlativos -el del trabajo, el del juego y el vocacional-docente- se encuentra anclada la enseñanza de la educación física y la recreación, incluso a veces, de modo simultáneo. La mayor parte de la gente simplemente trabaja para vivir y luego juega para disfrutar. Para muchos de estos profesores en cambio, su trabajo es jugar y el juego que practican es trabajo. Pero además, la finalidad del juego es pedagógico y la naturaleza de su trabajo, también. Si lo que impulsa es la vocación docente, ya no se trabaja donde se pague más o se esté mejor, ni se juega en forma totalmente despreocupada. Del mismo modo como el trabajo los “obliga” a jugar y a divertirse, la vocación los “obliga” a resignarse a malas condiciones de trabajo y a tomarse el juego muy en serio. No es fácil.

A grandes rasgos, hemos delineado la trama conceptual que nos proponemos utilizar para lograr un acercamiento a las dificultades de profesionalización de la Educación Física como ocupación y a sus causas. Resta aplicarla al caso uruguayo, y examinar los hallazgos a la luz de las hipótesis que han orientado el trabajo empírico.

Las hipótesis y los resultados: los profesores uruguayos y una difícil definición profesional

En Uruguay, la institucionalización formal de la enseñanza del deporte y la educación física³¹ 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

acción según “mandatos”. WEBER, M. 1944, pp. 23-24.

³¹ Una reseña breve del proceso de creación del ISEF puede encontrarse en GOMENSORO, A. 1994, p. 13 y ss.

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 sometidos 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.

No hemos vuelto todavía a la consideración de 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 ellos.³² Examinémoslos primero por separado.³³

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.

³² 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.

³³ Por consideraciones de extensión y formato, se han omitido aquí casi todas las citas textuales de los dichos de los profesores en sus entrevistas. Para consultarlas, ver MARRERO, A. (1996).

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 instrumentalizándolas.³⁴ 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 transmisión 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

³⁴ 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 desfase; 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 te satisfacen”*.

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 de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida corriente”*.³⁵ 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 Caillois³⁶ 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”*.³⁷ Cuando es percibido como medio, cuando se lo instrumentaliza, el juego se degrada y se rutiniza. 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”*.³⁸ El arduo trabajo de cara³⁹ 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”*.⁴⁰ 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

³⁵ HUIZINGA, J. 1984, p. 44.

³⁶ CAILLOIS, R. 1979, p. 37.

³⁷ HUIZINGA, J. 1984, p. 19 y 20.

³⁸ BAUDRILLARD, P. 1993, p. 150.

³⁹ En la terminología de GOFFMAN, E. *Sobre el trabajo de la cara*, en GOFFMAN, E. 1970a.

⁴⁰ RIESMAN, D. 1964, p. 255.

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 trasmisión 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 misma. 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 como 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 antes.⁴¹ 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 facetas 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

⁴¹ MARRERO, A. “Trabajo, Juego y Vocación. Las antinomias de la Educación Física en Uruguay”, Montevideo, FCU, 1996.

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.

El alivio de la tensión: jerarquización y autodevaluación

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.

Desde esta perspectiva, 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 no dejan dudas respecto a estas cuestiones: se habla de “vocación de servicio”, de “destino”, de “trascendencia”. La conexión de la propia vocación con “lo docente” termina por vincular a la educación física más con la educación en general que con la educación corporal y deportiva: los objetivos de la práctica pedagógica es lograr “el desarrollo integral de la persona” y “el conocimiento de sí

mismo”, por ejemplo. 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 mismos* 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.⁴²

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,

⁴² Es notoria aquí la subordinación de los objetivos de la Educación Física a los de la Matemática o la Geografía, lo que es mencionado reiteradas veces por parte de los docentes.

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 rutiniza 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 egoísta- 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 podamos 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 esta jerarquización, lo laboral tal vez 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 marcado de tarjeta, la obligatoriedad del trabajo, el “deber de jugar” a pesar del cansancio físico, 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 ejercicio, 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. De esta manera, los objetivos más apegados 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.

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

suficientemente 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 a perseguir, en el deporte, su medio de vida y su profesión.

Bibliografía

- BALL, S. J. (comp.) (1993) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Ediciones Morata, Madrid.
- BAUDRILLARD, J. (1993) *De la seducción*, Planeta-De Agostini, Barcelona.
- BERNAL, R. (1994) *Juego, ocio, recreación*, Universidad Pedagógica Nacional, Santa fé de Bogotá.
- BOURDIEU, P. (1990) ¿Cómo se puede ser deportista? en Bourdieu, P., *Sociología y cultura*, Grijalbo, México.
- BOURDIEU, P. (1990) *Sociología y cultura*, Grijalbo, México.
- BROHM, J. M. (1982) *Sociología política del deporte*, FCE, México.
- CAGIGAL, J. M. (1979) *Cultura intelectual y cultura física*, Kapelusz, Buenos Aires.
- CAILLOIS, R. (1979) Sobre la naturaleza de los juegos y su clasificación, en Lüschen, G. y Weis, K., *Sociología del deporte*, Ed. Miñón, Valladolid.
- CAILLOIS, R. (1958) *Teoría de los juegos*, Seix Barral, Barcelona.
- COLEMAN, J. (1961) *The Adolescent Society*, Glencoe. Illinois.
- COLLINS, R. (1989) *La sociedad credencialista*, Akal, Madrid.
- COUSINET, R. (1955) *La Formación del Educador*, Ed. Gadi, Florida.
- DE M. MOCKER, M. C. (1994) Las concepciones de la enseñanza en la licenciatura en

Educación Física de la Universidad Federal de Sta. Catarina, en *Nexo* N° 136, Montevideo.

DUNNING, E. (1992) *El deporte como coto masculino: notas sobre las fuentes sociales de la identidad masculina y sus transformaciones*, en Elias, N. y Dunning, E.

DUNNING, E. (1979) El dilema de los planteamientos teóricos en la sociología del deporte, en Lüschen, G. y Weis, K., *Sociología del deporte*, Ed. Miñón, Valladolid.

DUNNING, E. (1992) *La dinámica del deporte moderno: notas sobre la búsqueda de triunfos y la importancia social del deporte*, en Elias, N. y Dunning, E.

EHRMANN, J. (1979) "L' uomo in gioco", en Ehrmann, J. y otros, *Il gioco nella cultura moderna*, Lerici, Roma.

ELIAS, N. y DUNNING, E. (1992) *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, FCE, Madrid.

ELIAS, N. y DUNNING, E. (1992) *El ocio en el espectro del tiempo libre*, en Elias, N. y Dunning, E.

ELIAS, N. y DUNNING, E. (1992) *La búsqueda de la emoción en el ocio*, en Elias, N. y Dunning, E.

ELIAS, N. (1992) *La génesis del deporte como problema sociológico*, en Elias, N. y Dunning, E.

FOUCAULT, M. (1979) *Poder-Cuerpo*, en *Microfísica del Poder*, Ediciones de La Piqueta, Madrid.

FOUCAULT, M. (1990) *Tecnologías del yo*, Paidós, Barcelona.

FOUCAULT, M. (1984) *Vigilar y Castigar*, S. XXI, Madrid.

GOFFMAN, E. (1970a) *El ritual de la interacción*, Ed. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires.

GOFFMAN, E. (1970b) *Estigma*, Amorrortu, Buenos Aires.

GOFFMAN, E. (1971) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu, Buenos Aires.

GOMENSORO, A. (1984) Del Curso al Instituto de Profesores de Educación Física, *Nexo* N°134, Montevideo.

GOODSON, I. y DOWBIGGIN, I. (1993) *Cuerpos dóciles*, en Ball, S. J. (comp.), Ediciones Morata, Madrid.

GUILLEMAIN, B. (1968) *El deporte y la educación*, Paideia, Buenos Aires.

HUIZINGA, J. (1984) *Homo Ludens*, Alianza, Madrid.

KRAWCZYK, Z., JAWORSKI, Z. y ULATOWSKI, T. (1979) *La dialéctica del cambio en el*

deporte moderno, en Lüschen, G. y Weis, K.

LASCH, C. (1979) *The culture of Narcissism*, Nueva York.

LE DU, J. (1981) *El cuerpo hablado*, Paidós, Bs. As.

LENK, H. (1979) Sobre la crítica al principio del rendimiento en el deporte, en Lüschen, G. y Weis, K., *Sociología del deporte*, Ed. Miñón, Valladolid.

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. (1986) *La era del vacío*, Anagrama, Barcelona.

LIPOVETSKY, G. (1994) *El crepúsculo del deber*, Anagrama, Barcelona.

LÜSCHEN, G. y WEIS, K. (1979) Deporte en la sociedad. Posición y cometidos de una sociología del deporte, en Lüschen, G. y Weis, K., *Sociología del deporte*, Ed. Miñón, Valladolid.

LÜSCHEN, G. Y WEIS, K. (1979) *Sociología del deporte*, Ed. Miñón, Valladolid.

MARRERO, A. (1990a) El Profesor de Educación Física: lo que se espera de él, en *Nexo* N° 92, Montevideo.

MARRERO, A. (1990b) Observaciones sobre un intento de aproximación al perfil profesional del Profesor de Educación Física, en *Nexo* N° 88, Montevideo.

MATZA, D. (1981) *El proceso de desviación*, Taurus, Madrid.

MATZA, D. (1973) *La juventud actual*, en Faris, R., *Los grandes problemas sociales*, T.II de *Tratado de Sociología*, Ed. Hispanoeuropea, Barcelona.

MEAD, G.H., *Mind, self and society*, The University of Chicago Press, Chicago.

PRAT, J. A. (1994a) El deporte de alto rendimiento en el contexto del deporte para todos, Primera parte, en *Nexo* N° 135, Montevideo.

PRAT, J. A. (1994b) El deporte de alto rendimiento en el contexto del deporte para todos, Segunda parte, en *Nexo* N° 136, Montevideo.

Proyecto de Plan de Estudios del ISEF, Comisión Nacional de Educación Física, Montevideo, mimeo, diciembre 1988.

RIESMAN, D. (1964) *La muchedumbre solitaria*, Paidós, Buenos Aires.

TURNER, B. (1989) *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*, FCE., México.

ULRICH, C. (1975) *Fundamentos sociales de la educación física*, Paidós, Bs. As.

VELAZQUEZ BUENDIA, R. (1991) "La evaluación de la Educación Física" en *Cuadernos de Pedagogía* N° 198, Barcelona.

WEIS, K. (1979) Desvío y conformidad en la institución del deporte, en Lüschen, G. y Weis, K., *Sociología del deporte*, Ed. Miñón, Valladolid.

WRIGHT MILLS, Ch. (1964) La unidad del trabajo y del descanso en Wright Mill, Ch., *Poder, política, pueblo*, FCE, México.