

ágora

¿Qué educación, para qué cuerpos y qué sensibilidades?

Una agenda de investigación

Eduardo Galak (Coordinador)



EDICIONES
DE LA FAHCE

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

IdIHCS

Instituto de
Investigaciones en
Humanidades y
Ciencias Sociales



¿Qué educación, para qué cuerpos y qué sensibilidades?

Una agenda de investigación

Eduardo Galak (Coordinador)



2022

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Diseño: D.C.V. Federico Banzato

Diseño de tapa: Sara Guitelman

Editor por Ediciones de la FaHCE: Francisco Ardiles

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

©2022 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-2189-5

Colección *Ágora*, 2

Cita sugerida: Galak, E. (Coord.). (2022). *¿Qué educación, para qué cuerpos y qué sensibilidades?: Una agenda de investigación.*

La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ; Ensenada: IdIHCS. (*Ágora* ; 2).

<https://doi.org/10.24215/978-950-34-2189-5>

Disponible en <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/208>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compártir igual)

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decana

Ana Julia Ramírez

Vicedecano

Martín Legarralde

Secretario de Asuntos Académicos

Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Fabio Espósito

Secretario de Investigación

Juan Antonio Ennis

Secretario de Extensión Universitaria

Jerónimo Pinedo

Prosecretaria de Gestión Editorial y Difusión

Verónica Delgado

**Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias
Sociales (IdIHCS-UNLP/CONICET)**

Directora

Gloria Beatriz Chicote

Vicedirector

Antonio Camou

Ágora

En 1920 se inició el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, el posgrado de mayor antigüedad en Educación de la Argentina y ha tenido una potente actuación a lo largo de un siglo en la formación de investigadores y en la producción de conocimientos científicos en Educación. Con un cuerpo de profesores-investigadores con amplia experiencia en la investigación, se enriquece con la visita de especialistas extranjeros provenientes de distintas partes del mundo.

Estructurado desde un enfoque interdisciplinario, el Doctorado en Ciencias de la Educación conjuga la formación especializada en el campo educacional con la formación general en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas. Abierto a las diferentes áreas y disciplinas académicas y/o profesionales, se propone impulsar la formación de investigadores nacionales y extranjeros como así también aportar a la producción científica en el campo educacional.

Hoy en día el propósito principal de este programa de posgrado es la formación de investigadores del máximo nivel científico en el campo de la Educación y las Ciencias Sociales, en un contexto de creciente regionalización e internacionalización del conocimiento y de la educación superior. Por ello, se trata de un doctorando que se enriquece de estudiantes de Argentina y de diferentes países, que producen conocimiento problematizando la realidad educativa particular desde las perspectivas teóricas y metodológicas del doctorado.

En los últimos años, además, el doctorado ha desarrollado una significativa problematización acerca de la enseñanza dentro de él, desarrollando nuevas estrategias de acompañamiento a estudiantes, desplegando dispositivos que ayuden a fortalecer las estrategias de investigación, de escritura académica, de comunicación pública de los avances de sus indagaciones, así como la producción de publicaciones que concreten la participación de estudiantes y graduada/os en la agenda permanente de estudios en Educación. Se ha tratado de poner en acto una convicción pedagógica que es objeto de estudio y, a la vez, práctica cotidiana de docencia en el marco del doctorado: sostener que todas y todos podemos llevar adelante estudios del más alto nivel y participar activamente del campo investigativo, y que las instituciones tenemos la tarea de generar las condiciones para que eso suceda de la manera más productiva.

En esa tarea viene a incluirse esta serie de libros que compilan capítulos producto de investigaciones en el marco del doctorado en un área de conocimiento del campo de la investigación educativa. Ellos están a cargo de un profesor/a referente de la línea de investigación en el Doctorado de Ciencias de la Educación, con capítulos escritos por doctores o doctorandos/as como parte de sus tesis doctorales. Se trata de buscar poner en forma de libro el trabajo de la formación, de las orientaciones que se va plasmando en la elaboración de las tesis y en publicaciones. Tiene el propósito de mostrar el trabajo de elaboración, de acompañamiento, de crecimiento en el diálogo entre directores y tesisistas.

Asimismo, este trabajo se incluye en un propósito permanente de este doctorado y es contribuir a construir comunidad, en las que seamos convocados a pensar juntas y juntos, en torno a problemas comunes y de alto impacto social, que nos posibilite contribuir a una trama común de pensamiento, producción, reflexión y legado a otras y otros, que articule lo singular y lo plural. Reflexionando sobre los usos pero también sobre los sentidos en una carrera donde la forma-

ción no es pensada como mera promoción individual, sino una camino para transformar y transformarse a partir de pensar colectivamente los asuntos comunes.

Myriam Southwell,
Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación
y de la colección Ágora

Índice

Prólogo..... 11

Primera parte

Formación, cuerpo y sensibilidades

¿Qué cuerpos y qué educación física? La formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970) Paola Dogliotti Moro..... 21

Formación del campo de la educación física como profesión en Colombia Naysla Julieth Arboleda Machado, Eduardo Galak..... 47

Formación docente y educación física. ¿Y dónde está el sujeto? Rodolfo Rozengardt 63

Motivación y formación docente para la enseñanza de la Educación Física: una revisión sistemática Julio Alfonso Mocha Bonilla 85

Segunda parte

Educación del cuerpo: Currículum, escuelas, clases, enseñanza

De trajes y delantales blancos: Régimen de apariencia y cuerpos generizados en los colegios secundarios de la Universidad Nacional de La Plata Carolina María Ojeda Rincón..... 111

<u>Los sentidos de la educación y el cuerpo en las políticas curriculares de la educación física</u>	
<u>Valeria Emiliozzi.....</u>	<u>135</u>
<u>Corporalidad y experiencias pedagógicas en la enseñanza de la escritura en una institución educativa de Bogotá, Colombia</u>	
<u>Yolima Páez Sanabria, Ana Sabrina Mora.....</u>	<u>149</u>
<u>Cuerpo, conflicto y violencia en contextos educativos</u>	
<u>Nicolás Patierno</u>	<u>171</u>

Tercera parte

Temas emergentes de la educación del cuerpo

<u>Cuando el jugar define al juego. (Re)pasos de una tesis doctoral</u>	
<u>Ivana Rivero.....</u>	<u>189</u>
<u>Las prácticas corporales expresivas en la formación del profesorado de Educación Física</u>	
<u>Gloria Campomar, Ana Sabrina Mora.....</u>	<u>207</u>
<u>Caminos para repensar la enseñanza en Educación Física. En torno al skateboarding y las escuelitas de skate</u>	
<u>Jorge Ricardo Saraví.....</u>	<u>231</u>
<u>Tensiones, dudas y dilemas de un deportista de élite para iniciar una trayectoria dual en Colombia</u>	
<u>José Tomás Cortés Díaz.....</u>	<u>253</u>
<u>Quienes escriben.....</u>	<u>271</u>

Prólogo

Hacia una agenda de investigación sobre/desde la educación de los cuerpos y las sensibilidades

El libro *¿Qué educación, para qué cuerpos y qué sensibilidades? Una agenda de investigación* reúne una serie de escritos que se desprenden de algunas tesis del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Esta compilación forma parte de una obra mayor, la Colección *Ágora*, que celebra el centenario del doctorado pionero de la Universidad Nacional de La Plata, la formación de posgrado de mayor antigüedad en educación de la Argentina.

Acorde con el propósito de esta colección de difundir indagaciones realizadas, así como de fortalecer los perfiles de egresados y egresadas y potenciar nuevas discusiones de las tesis en desarrollo, los textos reunidos ponen en agenda debates acerca de la educación de los cuerpos y de las subjetividades, abordados por académicos y académicas de Argentina, Uruguay, Ecuador y Colombia. El libro, que refleja el grado de internacionalización institucional del doctorado, compila una serie de análisis que representan diversos enfoques inter y transdisciplinarios, desde perspectivas pedagógicas, didácticas, historiográficas, sociológicas, filosóficas y antropológicas. Para estructurar este libro se convocaron investigadores que están cursando o han finalizado sus estudios en el Doctorado en Ciencias de la Educación. De esta manera, se trata de textos que abarcan desde estados de la cuestión hasta reflexiones acerca de una práctica en particular,

fuentes o teoría específica, pasando por resultados de investigaciones, entre otros.

La concepción de este volumen nació en octubre de 2021 y también tuvo su propio carácter formativo: el 11 de mayo de 2022 se realizó el *Workshop: Línea Educación, Cuerpos y Sensibilidades*, en el que se reunió de manera virtual a todos los autores y autoras para discutir sus respectivos capítulos. Dado que consideramos esta obra como parte de un proceso de formación y no como su resultado, este taller en la mitad del proceso de escritura permitió, interna y colectivamente, sumergirse en la cocina de cada indagación y dialogar las producciones individuales como partes de un mismo campo sobre la educación de los cuerpos y las sensibilidades.

Para llevar esto a cabo se conformaron tres núcleos temáticos que agruparon cuatro textos cada uno, con la intención de que existan lecturas cruzadas entre los/as autores/as que problematizan objetos de estudio semejantes. Además, se invitó a un especialista por núcleo, y cada uno de ellos, junto con el coordinador del libro, puso en circulación un conjunto de consideraciones generales y específicas de cada texto. De esta manera, se convocó a la doctora Myriam Southwell para que interprete e interpele escritos reunidos bajo el tópico “Teorías de las prácticas corporales educadas”; al doctor Alejo Levoratti para dialogar acerca de los capítulos que abordan la “Formación, cuerpo y sensibilidades”, y al doctor Ezequiel Szapu, para que haga lo propio con “Educación del cuerpo: currículum, escuelas, clases, enseñanza”.

Después de las lecturas de los invitados, de la invitada y el coordinador, además de las de los pares, se dio un plazo para retomar los comentarios y trabajarlos en sus respectivas producciones. En consecuencia, este volumen es el resultado de procesos formativos, tanto en la redacción interna que se desprende de una tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, como de las discusiones colectivas.

El libro reúne doce textos ordenados en tres partes que contemplan las diversidades temáticas, disciplinarias y epistemo-metodológicas

del entramado educación-cuerpo-sensibilidades. La primera parte se titula “Formación, cuerpo y sensibilidades” y concentra cuatro trabajos acerca de la profesionalización en distintos contextos —uruguayo, colombiano, argentino y ecuatoriano— tanto desde una perspectiva histórica como actual. En “¿Qué cuerpos y qué educación física? La formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970)”, la doctora Paola Dogliotti Moro estudia el período en el que se consolida la profesionalización terciaria no universitaria en el Instituto Superior de Educación Física uruguayo. Este momento coincide con el auge de la gimnasia como contenido, lo cual implicó la incorporación de prácticas y discursos cientificistas que abarcaron argumentaciones fisiologistas, psicologistas, pedagógicas y de salubridad pública. El cuerpo se torna entonces objeto pragmático, moldeable, público, normal.

En sintonía historiográfica con este trabajo, la doctora Naysla Julieth Arboleda Machado, junto con el orientador de su tesis Eduardo Galak, despliegan en “Formación del campo de la educación física como profesión en Colombia” un estado de la cuestión del pasado de la educación superior colombiana mediante la interpretación de cómo se forjaron las licenciaturas en esta área disciplinaria desde fines del siglo XIX hasta tiempos actuales. El diagnóstico que realiza es semejante al de Dogliotti: la educación física se debatió entre saberes corporales utilitarios y competitivos, adoptando las formas de ejercicios de gimnasia y de deporte, respectivamente. A su vez, el rol estatal en la conformación de profesionales y la institucionalización del *métier* supusieron instancias recurrentes: si las actividades físicas apuntan al organismo, la educación física tiene por objeto el cuerpo colectivo en movimiento.

Con una incisiva pregunta, el doctor Rodolfo Rozengardt incorpora una nueva dimensión de análisis. En su capítulo “Formación docente y educación física. ¿Y dónde está el sujeto?” expone las imbricaciones entre la profesionalización, las experiencias escolares y

el ejercicio en la carrera docente. A partir del resultado de esta articulación se construyen subjetividades y se producen contradicciones y cortocircuitos, que es necesario abordar.

En el capítulo de su autoría, “Motivación y formación docente para la enseñanza de la educación física: una revisión sistemática”, Julio Mocha Bonilla desarrolla un iniciático estado de la cuestión que permita comprender qué motiva a quienes quieren ser profesionales en este campo.

La segunda parte lleva por nombre “Educación del cuerpo: currículum, escuelas, clases, enseñanza” y está constituida por cuatro trabajos de autores de Argentina y de Colombia. Abre este espacio Carolina Ojeda con “De trajes y delantales blancos: régimen de apariencia y cuerpos generizados en los colegios secundarios de la Universidad Nacional de La Plata”, una mirada sensible sobre las vestimentas escolares como tecnologías corporales que performan prácticas. A partir de la observación de las regulaciones sobre el aspecto de los y las estudiantes durante la última dictadura cívico-militar argentina, el espejo teórico le devuelve la imagen de que a través de sus ropas se configuran dimensiones sexogenerizadas que deambulan entre el conservadurismo y la rebeldía.

Sigue a continuación el capítulo “Los sentidos de la educación y el cuerpo en las políticas curriculares de la educación física”, de la doctora Valeria Emiliozzi, que trata acerca de qué dimensiones epistemológicas subyacen a los currículos disciplinarios. El eje aglutinador del análisis son las leyes educativas nacionales como disparadoras de reflexiones en torno a los significados que reproducen acerca del entramado cuerpo-educación.

El tercer texto es de Yolima Páez Sanabria y la doctora Ana Sabrina Mora, titulado Corporalidad y experiencias pedagógicas en la enseñanza de la escritura en una institución educativa de Bogotá, Colombia, en el cual se propone comprender mediante un trabajo de campo que incluyó observaciones participantes y especialmente entrevistas a

docentes de literatura, sus biografías profesionales. Como *En la colonia penitenciaria* de Franz Kafka (1914), las narrativas que escriben los cuerpos se inscriben en los cuerpos. Cierra esta parte el capítulo titulado “Cuerpo, conflicto y violencia en contextos educativos”, del doctor Nicolás Patierno, en el que indaga sentidos acerca de las acciones y coacciones violentas entre adolescentes, a partir de analizar tres escuelas de distintos estratos sociales de la ciudad de La Plata. La incorporación en el paisaje cotidiano escolar de dimensiones de conflictividad permite hacer emerger la explicitación de estereotipos de clase, género y raza como ejes de análisis. El cuerpo aparece entonces como su válvula de escape, en tanto que el lenguaje es el dispositivo para desentramar lo que parece naturalizado en ese paisaje.

La tercera y última parte se titula “Temas emergentes de la educación del cuerpo” y agrupa cuatro capítulos de autoras argentinas y autores argentinos y colombianos, quienes abordan cuestiones atinentes a contenidos clásicos de la educación física como el juego o el deporte, y también a otros emergentes, como las prácticas corporales expresivas o el *skate*. El apartado se inicia con “Cuando el jugar define al juego. (Re)pasos de una tesis doctoral”, de la doctora Ivana Rivero, en el cual se recuperan las teorizaciones clásicas sobre el jugar de Johan Huizinga y Roger Callois para, a partir de ello, adentrarse en una lectura del juego en la curricularización de la educación física. La autora invita con su reflexión a pensar las subjetividades que se ponen en movimiento con los juegos, atendiendo a lo lúdico como dimensión significativa.

Por su parte, en “Las prácticas corporales expresivas en la formación del profesorado de educación física” se expone un recorte de la tesis de Gloria Campomar, acompañada por su directora, la doctora Ana Sabrina Mora. Interpelando la historia de la inclusión en el currículum argentino de educación física de la gimnasia expresiva, la danza o la expresión corporal, las autoras se proponen discutir la generificación de los cuerpos que se produce en las prácticas corporales

expresivas. Estas prácticas suponen una instancia privilegiada para la performatividad tanto del cuerpo como de las subjetividades, cuestión significativa si se piensa la formación profesional en educación física.

Le sigue el trabajo “Caminos para repensar la enseñanza en educación física. En torno al *skateboarding* y las escuelitas de *skate*”, del doctor Jorge Saraví, un texto que se desprende de una investigación etnográfica en el Gran La Plata acerca de la práctica del *skate* en espacios urbanos. La potencialidad del análisis radica en poder extender los muros escolares y pensar las pedagogías de los cuerpos y las sensibilidades en espacios no convencionales. Entonces, reflexionar acerca de lo tradicional y lo nuevo emerge como recurso para pensar las cotidianidades educativas.

Esta parte finaliza con el capítulo de José Tomás Cortes Díaz, titulado “Tensiones, dudas y dilemas de un deportista de élite para iniciar una trayectoria dual en Colombia”, en el cual se interpela la idea de una educación de calidad a partir de las experiencias de personas que quisieron desarrollar su educación y su formación como atletas en épocas cercanas a los Juegos Olímpicos de Río de Janeiro de 2016. Las legislaciones internacionales y colombianas exponen el vacío entre dos políticas públicas: la deportiva y la escolar.

¿Qué educación, *para qué cuerpos y qué sensibilidades?* es una pregunta que apunta a señalar concretamente lo que sus múltiples potenciales respuestas tienden a diversificar. Es un interrogante que invita a que de la particularización emerjan sentidos universales. Constituye, antes que nada, un cuestionamiento a pensar que los cuerpos y sensibilidades son “depositarios” de un contenido, destinatarios de un saber externo y objetivo. Es que la tematización de la educación de lo corporal y de las sensibilidades supone partir de comprender que el entramado educación-cuerpos-sensibilidades pone en circulación la posibilidad de pensar contextualmente diferentes perspectivas teóricas con las que se lo puede observar, además de la potencialidad de disolver las asimetrías que generan distinciones sociales, de clase, de

género, de raza, etarias, entre otras. Es, en síntesis, la sentencia de que no puede pensarse el contenido a educar sin pensar a quién se educa, y viceversa.

Enmarcadas en un campo académico en constante formación que hace apenas poco más de una década viene sistematizando su objeto, las reflexiones acerca de la educación de los cuerpos y las sensibilidades exhiben como pocas la posibilidad de concebir procesos micro y macro a la vez, lo universal y lo particular, los discursos homogeneizadores y las prácticas heterogéneas, las *distancias* entre la naturaleza y la cultura.

Los trabajos aquí reunidos son un paso más en pos de pensar teorías y prácticas que toman por objeto los cuerpos y las sensibilidades en contextos educativos. Como reza el subtítulo de esta obra, se propone que sus textos sean estudios para contribuir a generar una agenda de investigación en la que emerjan los tópicos recurrentes y las áreas de vacancia sobre los cuerpos y las sensibilidades dentro del campo de las ciencias de la educación.

Por último espero que estas líneas constituyan una continuidad en la tentativa de construir de manera colectiva políticas, estéticas y éticas que contingentemente formen sujetos con diversidad de experiencias corporales críticas y emancipadoras.

Eduardo Galak
La Plata, 2022

Primera parte
Formación, cuerpo y sensibilidades

¿Qué cuerpos y qué educación física? La formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970)

Paola Dogliotti Moro

Introducción

La educación física como campo profesional en el Uruguay tuvo un punto de apertura con la fundación, en el año 1939, del Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física en la órbita de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF).¹ Fue la primera formación sistemática que otorgó título con reconocimiento oficial. Ubicada en la capital, Montevideo, formaba a docentes de todo el país.

La formación de profesores de educación física en la primera década de su creación (1939-1948) enlazó aspectos de una configuración tecnicista con una discursividad normalista: más que como una profesión se configuró como una vocación, y el discurso médico higienista

¹ La CNEF fue creada el 7 de julio de 1911 por decreto ley N.º 3798, en la segunda presidencia de José Batlle y Ordóñez, con el cometido de hacerse cargo de la promoción y desarrollo de la “cultura física” en todo el país. Se le asignó al curso el nombre de Instituto Superior de Educación Física (ISEF) en el año 1952. El ISEF dependió de la CNEF desde su creación hasta su pasaje a la Udelar en 2006. Este último organismo estuvo a lo largo del siglo XX bajo la órbita de los diversos modos de denominación del Ministerio de Educación. Ya en el siglo XXI la CNEF pasó a denominarse Dirección Nacional del Deporte dentro del Ministerio de Deporte y Juventud y luego de Turismo y Deporte.

fue el sustento del discurso normalista. La configuración psicológica que colonizó rápidamente a la formación normalista magisterial, tuvo una entrada más tenue en esta carrera. Así, la educación física se centró más en la educación del cuerpo y la reproducción de técnicas corporales que en la trasmisión y creación de saber y su enseñanza, más cercana a la regulación de la población que a la producción de conocimiento y las dinámicas que ello implica, y más nucleada en torno a aspectos prescriptivos y prácticos que epistémicos (Dogliotti, 2015).

En una perspectiva similar, Rodríguez (2012) indaga sobre el saber del cuerpo en la discursividad normalista y universitaria en el Uruguay (1876-1939) con respecto a la educación física y concluye que esta formación se configuró desde lo político-pedagógico más que desde lo científico. Al alejarse del saber, sus componentes centrales fueron el ejercicio físico, el adiestramiento corporal, el acondicionamiento físico, la preparación anatomofisiológica para el desarrollo intelectual y el mantenimiento del organismo.

Nuestra indagación se ubica dentro del momento de consolidación de la formación terciaria no universitaria en ISEF (1939-1988). A partir de la década del noventa comenzó un tercer período, de transformación hacia una formación universitaria. En los planes de estudio comprendidos en el momento de consolidación de la formación terciaria (1939, 1956, 1966, 1974, 1981 y 1988), psicología, pedagogía e higiene componían el suelo epistémico propio de la educación física como parte de prácticas biopolíticas (Dogliotti, 2009).

Torrón (2015) aborda la configuración del deporte y la gimnasia en los planes de estudio de esta formación entre los años 1939 y 1973. Destaca que fue un período de claro auge de la gimnasia frente al deporte, no tanto por la carga horaria en el currículum prescripto de la formación, sino por la relevancia dada a sus formadores, en especial, la figura con reconocimiento internacional de Alberto Langlade.²

² Alberto Langlade (1919 – 1980), profesor de educación física, docente de Gimnasia Práctica Masculina y Teoría de la Gimnasia en ISEF entre 1946 y 1966. Realizó

El caso uruguayo de gestación de la formación de profesores de educación física tiene sus similitudes y divergencias con el contexto latinoamericano. Coincide en términos generales con la creación en las décadas del treinta y del cuarenta de varias carreras terciarias civiles estatales tanto en Brasil (Melo, 1996; Moraes e Silva y Capraro 2011), como en Argentina (Aisenstein y Feiguín, 2016; Aisenstein y Elías, 2018; Levorati y Scharagrodsky, 2021), si bien en esta última hubo una formación sistemática desde inicios del siglo XX (Scharagrodsky, 2004; Galak, 2019; Aisenstein, 2020; Levorati, 2015; Beer, 2014) al igual que en Chile (Retamal *et al.*, 2020). Los componentes biomédicos, militares y pedagógicos con diversas modulaciones configuraron la educación física en cada país, y figuras referentes de estos campos impulsaron la creación de institutos de formación en la región y en el Occidente moderno (Barbero González, 2011; Pastor Pradillo, 1997; Torres, 2011).

El presente texto es parte de una investigación de mayor envergadura, la tesis doctoral que indagó la educación/enseñanza del cuerpo en la formación del profesor de educación física en el Uruguay entre los años 1948 y 1970 (Dogliotti, 2018). El trabajo se apoyó en la articulación de nociones teóricas generales del análisis del discurso francés de Pêcheux (1990) y el análisis político del discurso de Laclau (1996; 2014), y Laclau y Mouffe (1993; 2006), con la mirada arqueológica y genealógica de Foucault (1991a; b; 1992b) y las consideraciones en torno al poder sobre la vida a través de dos polos enlazados:

varias giras sistemáticas de estudio a Europa. Gracias a su mediación, varios profesores obtuvieron becas para estudiar en la GCI de Estocolmo y en la Escuela de Educación Física de Colonia, Alemania. Profesor destacado en el ámbito nacional e internacional por su obra en el campo de la gimnasia, entre 1952 y 1967 fue profesor de Gimnasia Especial en la carrera de Fisioterapia de la Facultad de Medicina. En 1963 fue designado Profesor Extraordinario de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile. Dictó cursos de posgrado y conferencias sobre las temáticas de gimnasia y entrenamiento deportivo en distintos países. El ISEF lleva su nombre a partir de la ley 16 086 del 18 de octubre de 1989 (Uruguay, 1989).

las disciplinas del cuerpo (Foucault, 1989) y la gubernamentalidad (Foucault, 2006; 2007) y entre ambos: el dispositivo de la sexualidad (Foucault, 2014; 1992a).

En este artículo se presentan en particular las principales conclusiones relativas a dos aspectos: los discursos en torno a la educación del cuerpo y el suelo epistémico de la educación física. Entre las fuentes utilizadas se destacan planes y programas de estudio; prescripciones y documentos curriculares e institucionales; manuales; tesis de graduación; obras, artículos y textos de docentes de referencia; revistas del campo de la educación física; y periódicos, testimonios y entrevistas estudiantiles.

El estudio se inicia en 1948, año en que se implementa un nuevo plan de estudios y asume Alberto Langlade la Secretaría y luego Jefatura del Curso. Junto a otros cambios curriculares importantes, las materias relativas a las gimnasias se amplían y se configuran como el área madre, la principal orientadora del ejercicio profesional de la educación física y de la problematización teórica del campo. La asignatura Teoría de la Gimnasia se constituye como la *vedette* teórica de la formación, el lugar donde se anudan los principales supuestos teóricos y metodológico-didácticos del campo de la educación física. El cierre en 1970 está sustentado en que este fue el año de edición de una de las fuentes analizadas más importantes: *Teoría de la Gimnasia*, de Alberto Langlade y Nelly Rey de Langlade, obra de reconocimiento internacional, que alberga las principales fundamentaciones y construcciones epistemológicas en torno a la educación física y la gimnasia.

Discursos en torno al cuerpo y a la educación física: su particular episteme

Durante el período, la educación física y el cuerpo se configuraron a partir de una conjunción de discursos médicos, religiosos, higiénicos, biológicos, eugenésicos, biotipológicos, pedagógico-didácticos y

psicológicos, con diversos grados de jerarquía y afectación mutua y con ciertas modulaciones y diferencias en el interior de cada uno. En términos generales, el positivismo científico y la pretensión de objetividad fue lo que primó en estos discursos, y la educación física, más que como una ciencia, se configuró como un campo de actuación profesional, de experticia sobre una serie de prácticas corporales, con sus técnicas de movimientos y un cuerpo orgánico.

La educación física y la formación en este campo se compuso de una serie de ciencias auxiliares agrupadas en tres grandes áreas de conocimiento: las ciencias biológicas (biología, anatomía, fisiología, fisiología del ejercicio, quinesiología, primeros auxilios, higiene, antropometría, biotipología, etc.); las ciencias de la educación (pedagogías, psicologías, metodología, filosofía de la educación, historia de la educación física, etc.) y las ciencias de la administración (nociones de organización administrativa, fundamentos y técnicas de la administración, cuidado y conservación de útiles, construcción e instalaciones, etc.) (CPEF, 1948; ISEF, 1956 y 1966). Estas áreas, con sus afectaciones mutuas, tenían una base epistémica común: las ciencias experimentales. La biología y la economía, que junto a la filología configuraron el triedro de saberes de la modernidad —el hombre que vive, trabaja y habla (Foucault, 1991a)— se erigieron como los dos principales saberes de la episteme moderna de la educación física y del currículum de la formación del profesor de educación física en el lapso indagado.

De estas tres áreas de conocimiento, las ciencias de la educación fueron la novedad del período, ya que entre los años 1939 y 1947 —etapa fundacional de la formación— no hubo materias en esta área, sino exclusivamente en el ámbito de la psicología (psicología y psicopedagogía), y no eran agrupadas en torno a estas áreas (Dogliotti, 2015). Fue a inicios del período (1947-1970) que se comenzó con la clasificación en el área técnico-profesional, ciencias de la educación, y biológicas, la que continuó hasta el plan de estudios 2004.

Los principales cambios del currículum según las áreas de la formación en el plazo indagado se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Un aumento significativo de asignaturas del campo pedagógico. Se incluye por primera vez la materia Pedagogía en el plan de 1948 y se incrementan sustantivamente, a partir del Plan 1956, las cargas horarias de las pedagogías, psicologías y las prácticas docentes, además de adquirir mayor especificidad (ISEF, 1956). Esto se profundiza en el Plan 1966 al continuar aumentando las cargas horarias destinadas a las prácticas docentes (del nivel primario y en especial las del nivel secundario) e Historia de la Educación Física, y se incluyen por primera vez las materias Sociología, Metodología y Filosofía de la Educación (ISEF, 1966). Todo esto permitió en este período la consolidación de un campo profesional de la educación física centrado en la docencia que se continuó hasta el presente.

- Se producen dos cambios centrales con relación al área técnico-profesional, la diversificación y profundización de las gimnasias, proceso acompañado de su gran jerarquización dentro del currículum³ y de un prestigio con reconocimiento internacional del docente a cargo del área, el profesor Alberto Langlade; y la inclusión por primera vez de los deportes colectivos (fútbol, básquetbol y vóleibol) y la disminución de las luchas.

El primer aspecto se mantiene constante y el segundo se profundiza a lo largo de los tres planes de estudio, con la inclusión en el Plan 1966 de la materia Teoría de los Juegos y los Deportes que en su mayor parte trataba temas de entrenamiento. El área del tiempo libre, el ocio y la recreación adquiere mayor relevancia en el Plan

³ Esta jerarquización no se centra en el currículum prescripto sino, sobre todo, en los diversos testimonios y fuentes recolectados, en la gran producción bibliográfica (manuales, artículos, libros) en comparación con las restantes del área técnico-profesional; en una de las reuniones docentes del período, en la que se explicitaba que las gimnasias y ritmos y danzas eran las únicas que satisfacían las expectativas del plantel docente (Langlade, 1948).

1966, al igual que Actividades Rítmicas; ambas duplicaron sus cargas horarias.

- Hay una continuidad importante a lo largo del período y con relación al anterior respecto al área ciencias biológicas; se incluye por primera vez la materia Biotipología en el Plan de 1948 que se mantiene en el de 1956 y se suprime en el de 1966, en el cual se incluye por primera vez Test, medidas y evaluación, que sustituye tanto los contenidos de Biotipología como de Antropometría y Estadística del plan anterior.⁴

Relaciones entre educación física, gimnasia y deporte

Los cambios operados tanto en el área técnico-profesional como de las ciencias biológicas dan cuenta de la peculiar traducción local de las relaciones entre gimnasia, deporte y educación física en el Uruguay, pero que se dieron a través de una gran circulación de ideas y como fruto de un rico intercambio regional e internacional. Este no se presenta con la misma intensidad y constancia a lo largo del período. Se pasa de un lapso (1948-1959) vivido por los uruguayos como el mito de la década dorada (Markarian, 2004), de la “Suiza de América”, a la entrada en una crisis que comienza lentamente en el segundo lustro pero que se agudiza de forma pronunciada en la década del sesenta.

Este contraste también se refleja en los cambios producidos en la circulación internacional de ideas, agentes y prácticas, acompañados en el campo de la educación física por el impulso y empuje de políticas llevadas adelante por la CNEF en la década de 1950 y la debilidad en la conducción institucional en la de 1960, que tuvo gran impacto en la formación.

Pareciera que en los cincuenta se reedita el empuje que había tenido la CNEF en sus primeras dos décadas fundacionales en cierta arti-

⁴ Para un análisis de estos programas en clave de sexualidad y biotipología, véase Dogliotti y Scharagrodsky (2021).

culación discursiva entre batllismo y neobatllismo.⁵ Esto se traduce en diversas acciones impulsadas por el organismo: proyecto de campus universitario para el ISEF, becas y giras de estudio al exterior; participación de delegaciones oficiales a los principales eventos y congresos en el campo de la educación física tanto en Europa (Suecia, Alemania, Francia, Suiza, Inglaterra) y en Estados Unidos como en países de la región (Brasil, Argentina, Chile, Perú), entre los más destacados; desarrollo de congresos internacionales en nuestro país e invitación de figuras de relevancia internacional; reedición de la revista oficial a través de la creación del Servicio de Información Técnica y Bibliográfica, entre los más importantes.

La década de 1960 fue percibida por los uruguayos como una etapa de grandes contrastes, lo cual también fue sentido por los conductores y docentes de la formación. Esto es visible en la carta elevada por Langlade en 1963 (Langlade, 1963) a su regreso de una gira académica por Argentina y Chile, un ejemplo de este sentir, mostrando que la educación física en el Uruguay había caído en un período de gran estancamiento académico y profesional. Uno de sus efectos era la escasa circulación internacional a consecuencia de la gran disminución de viajes, congresos, becas al exterior, visitas de extranjeros, compras de materiales, libros, el detenimiento de la edición de la revista oficial de la CNEF, entre los principales deterioros.

⁵ El batllismo fue el principal movimiento político uruguayo de inicios de siglo XX, perteneciente al Partido Colorado. Lleva el nombre de la principal figura, José Batlle y Ordóñez, presidente del Uruguay en dos períodos en la primera y la segunda década del siglo XX. Es considerado uno de los gobiernos más progresistas de la región, con políticas importantes en términos de conquistas de derechos civiles. El neobatllismo, personalizado en la figura de Luis Batlle Berres, intentó profundizar el reformismo iniciado por su antecesor. Entre sus acciones se destacan la propulsión de la industria mediante un modelo de crecimiento por sustitución de importaciones, la expansión de la esfera de acción del Estado, la ampliación de la organización sindical y la legislación laboral y social, y el afianzamiento de la democracia política.

En esta modulación del movimiento internacional es que se traducen las peculiares tensiones y articulaciones entre la gimnasia y los deportes, juegos, recreación y campamentos. A diferencia del momento fundacional de la CNEF, en el cual habían sido varios los líderes seleccionados en la plazas de deportes a impulso del misionero Jess T. Hopkins, y enviados a formarse a las universidades de la YMCA (*Young Men's Christian Association* [Asociación Cristiana de Jóvenes]) en Estados Unidos, y de la etapa fundacional de la carrera (1939-1947), cuando hubo un gran estancamiento en cuanto a la circulación internacional (solo Langlade como estudiante viaja becado a formarse a Chile, lo que le permite elaborar una tesis sobre gimnasia neosueca), en este período se viaja asiduamente a formarse a través de giras o becas de estudio no solo a Estados Unidos, sino también a Europa (especialmente a Suecia y Alemania). Esto permitió mixturar y entrelazar de un modo más enfático la influencia sajona con la europea.⁶

Podemos conjeturar, entonces, que a diferencia del período fundacional de la CNEF, en el que hubo una predominancia de la *discursividad asociacionista* —a través de la línea norteamericana de la YMCA, con la configuración del deporte en el Uruguay donde se destaca la construcción de las plazas de deportes bajo el modelo de aquel país (Dogliotti, 2015; Malán, 2017)—, en esta etapa (1948-1970) se mezcla e imbrica con mayor fuerza con la *discursividad de las corrientes gimnásticas europeas* (Soares, 2006), destacándose en la formación de los profesores la gimnástica de raigambre neosueca y que se mixtura con la gimnasia moderna alemana en forma un poco más acen-

⁶ La influencia gimnástica europea en el campo de la educación física en el Uruguay se dio mediante la llegada desde Hungría, en 1927, del profesor Pedro de Hegedüs, egresado del Real Instituto de Educación Física de Budapest, quien a su arribo comenzó a trabajar en las plazas de deportes y luego como encargado de la cátedra de Gimnasia y de Atletismo en el período fundacional de la carrera (1939-1947). Esta influencia se dio mediante la experiencia práctica del ejercicio (no se encontró ningún material escrito —programas, manuales, textos— de este profesor).

tuada en la década de 1960 fundamentalmente en el ámbito de la gimnasia femenina a partir de la inclusión de Gimnasia Rítmica en el Plan de 1956.

En estas transformaciones, otro aspecto a destacar es una lenta y progresiva indistinción o solapamiento entre la gimnástica y la educación física, y una ascendente influencia del deporte sobre ambas. Esto se ve en parte reflejado en un análisis de las obras langladianas, en los cambios en los programas a lo largo del período, en la coincidencia hacia la década de 1960 entre los objetivos generales e inmediatos de la gimnasia y la educación física producto de la incorporación de objetivos vinculados a lo deportivo y expresivo en ambas (relativos a la educación del movimiento). En cierta medida, todos estos cambios formaron parte de un desdibujamiento de la gimnasia y del paulatino predominio que fue adquiriendo el deporte. El intento de unificación de la gimnasia a partir de la primera Lingiada; los cambios de denominación de las instituciones internacionales en el área, de gimnasia a educación física y de esta a deporte en el contexto internacional (Langlade y Rey de Langlade, 1970), contribuyeron lentamente y en paralelo, al debilitamiento y sumisión de la gimnasia al campo de la educación física, y de esta última al deporte.

En este escenario, Langlade y Rey de Langlade (1970) se proponen, mediante la elaboración de veintiocho principios, dotar al campo gimnástico de estatuto científico, lo cual, desde nuestro punto de vista, consiguió el efecto inverso: su debilitamiento epistémico, su pedagogización a través del escolanovismo y su didactización por medio de la *didáctica curricularizada* o *tecnicista*⁷.

Este proceso se produjo en un contexto internacional de relaciones entre el deporte y la educación física y su inclusión en los sistemas

⁷ No profundizaremos aquí en la incursión del movimiento Escuela Nueva en el campo de la educación física en Uruguay, cuestión que fue tardía al igual que en la educación secundaria. Para un análisis específico de este tema referirse a Dogliotti (2022; 2018).

educativos que se constituyó como un momento bisagra. Se pasó del deporte como medio educativo (formación del vigor físico y del carácter) —configurado a inicios del siglo XX hasta las décadas de 1950 y 1960, y caracterizado por evitar algunas exageraciones como el culto al espectáculo, a los héroes deportivos y a la hipercompetición, con una peculiar traducción uruguaya que evitaba caer, según Vaz Ferreira (1922) en *recordismos especialistas*—, a una creciente subordinación de la educación física al deporte que propiciaba el desarrollo de talentos deportivos, surgida en los años sesenta (Bracht, Caparroz, 2009; Aisenstein; Ganz y Perczyk, 2001). Pero no es de desdeñar que a partir de esta década también se presentaron en el debate internacional dos corrientes que actualizan esta tensión: la dogmática, que defendía el deporte en la educación física como medio educativo; y la pragmática, que veía a la educación física como una disciplina para formar futuros deportistas de élite (Tubino, 1975). Estas tensiones no dejaron de estar presentes a lo largo de todo el período en diversas fuentes. En la tardía inclusión de los deportes colectivos (fútbol, básquetbol y vóleybol) en el plan de estudios de 1948, que contrastaba con lo que sucedía en la cultura deportiva de los uruguayos, es posible que hayan intervenido los siguientes factores: a) en sintonía con la posición dogmática, la crítica al recordismo especialista (Vaz Ferreira, 1922), al desarrollo de los excesos de fuerza y especialización que podían tener estos deportes (sobre todo el fútbol) dentro de las instituciones educativas; y b) en estas décadas no se contaba aún con profesores de educación física bien formados en los deportes colectivos para su dictado, a diferencia de la gimnasia.

En este contexto, la gimnasia estaba a cargo de un profesor que conducía el ISEF y que tenía una constante preocupación por el desarrollo académico y profesional de la educación física, para lo cual realizaba constantes viajes al exterior y traducía desde múltiples lenguas los principales avances del campo de la gimnasia y la educación física en general, a través de manuales, textos y obras. Todo esto contribuía

a que la gimnasia en el ISEF, por la calidad y exigencia con la que era dictada, permaneciera durante todo el período como la principal práctica corporal y área de conocimiento del campo específico de la educación física, un poco a contrapelo de lo que estaba sucediendo en la región y en el mundo.⁸

Otro elemento de nivel internacional, que da cuenta de este cambio paulatino relativo a la inclusión de los deportes colectivos y que está documentado en la revista oficial de la CNEF del período, es el impulso otorgado por la Unesco al deporte como factor de integración social a partir de la década de 1960, a través del cual se justificaba su articulación con la educación y su inclusión en el sistema educativo.⁹

Un ejemplo interesante de las tensiones entre gimnasia y deporte a lo largo de esta etapa lo encontramos en periódico estudiantil *El Haz* (s/d; 1962a; 1962b). Las resistencias estudiantiles al predominio de la gimnasia en la formación se aprecian en una nota de oposición a un comunicado de las autoridades que no recomendaba realizar actividades deportivas fuera del ISEF, en la importancia adjudicada a los deportes a través de múltiples giras y en la selección de entrevistas a los campeones en diversos deportes que mostraban ciertos visos de recordismo especialista que intentaban soslayarlo o justificarlo mediante su mixtura con el discurso de la “educación integral”, formando una unidad contradictoria de dos tendencias opuestas. Esta hibridación discursiva —la articulación del recordismo especialista con el desarrollo integral del ser humano— se realiza al amalgamar lo educativo con lo

⁸ La tesis de Torrón (2016) también abonó a esta hipótesis de trabajo.

⁹ En el año 1956 la Unesco había publicado un estudio titulado “El lugar ocupado por el deporte en la educación. Estudio Comparativo” a partir de una resolución del año 1954 de la Conferencia General, que instaba a la Dirección General “a realizar, con la colaboración de los Estados miembros y las organizaciones internacionales competentes, estudios destinados a fomentar y perfeccionar la práctica del deporte con fines educativos” (CNEF, 1961, pp. 5-6).

estético y lo hábil por medio del desarrollo de valores como valentía y coraje con la complejidad del ejercicio gimnástico seleccionado; al no nombrar a ningún alumno en particular con la realización de una selección basada en criterios de habilidad y estética.

En los múltiples viajes al exterior y en los estudios efectuados en cada país por parte de los becarios de la CNEF, se constata durante el transcurso del período una mayor ascendencia europea en el tratamiento de la gimnasia, y una anglosajona en el área de los deportes, la recreación y los campamentos —en estos últimos, fundamentalmente a través del movimiento *scout*—. En cierta medida, la importancia dada a los aspectos administrativos provenientes de las ciencias de la administración para la gestión de los centros recreativos y los campamentos, adquirirían una gran influencia mediante la discursividad asociacionista y escautista, mixturada con aspectos del pragmatismo sajón y del espíritu protestante.

La educación física y el cuerpo entre la economía y la política

A lo largo del período estudiado se presenta una educación física —y su correlato, el cuerpo— menos articulada a la política de los seres hablantes, al desarrollo de la ciudadanía y a una vida democrática, que a la economía en cuanto economía política propia del capitalismo, y a un cuerpo regido por la vida biológica: puro organismo. Uno de los significantes que expresó esta primacía fue el de salud; aquí se unieron la gimnasia y la educación física, dando cuenta quizá de que la primera era el medio de educación del cuerpo, que en forma exponencial desarrollaba la salud y donde adquirió mayor relevancia lo biopolítico articulando el cuerpo individual y la población (Foucault, 1992b). De un modo similar al análisis realizado por Páez (2019) para el caso de la obligatoriedad de la educación física en la educación primaria en Uruguay (2015-2009), la salud funcionó como un significante vacío (Laclau, 1996; 2014), aglutinador de varios significados y redes de

sentido¹⁰. De manera análoga al significativo educación integral, pretendió articular todas las dimensiones del ser humano: física, emocional, social, moral, psíquica y espiritual. En la salud convergieron una multiplicidad de significados equivalenciales, que al pretender significar y acaparar la totalidad, producen el efecto inverso: su vaciamiento. El discurso de la salud se erigió como el salvador de todos los males del ser humano y apuntó al bienestar total. La gimnasia fue el principal exponente de la salud entendida como “higiene plena” y se configuró como el significativo que mejor expresó el discurso de la educación integral en el campo de la educación física.

A lo largo de la etapa estudiada se explicitaba, por un lado, a través de varias fuentes y de forma un tanto contradictoria y en tensión, en el contexto de finalización de la Segunda Guerra Mundial y de desarrollo de la Guerra Fría, desde discursos eugenésicos y biotipológicos —más explícitos o implícitos, con mayor o menor fundamentación— la función *económica* de la educación física, al servicio del desarrollo biológico de las naciones, para obtener una raza más sana y fuerte, y para la formación física de los obreros. Por el otro lado, en cierta crítica a los postulados eugenésicos, las finalidades *políticas* de la educación física en torno al desarrollo de los principios de ciudadanía, democratización social y solidaridad, sin diferencias de clase, raza, religión, entre los pueblos y las naciones. Estos últimos quedaban por momentos combinados en forma de yuxtaposición y en otros, al modo de una subordinación al desarrollo económico. Esto se constata, por ejemplo, al explicitar el factor social de la gimnasia.

A su vez, de un modo similar al discurso vareliano y de otros reformadores de los sistemas educativos modernos de fines de siglo XIX

¹⁰ Según Laclau (1996) significativo vacío es “en el sentido estricto del término, un significativo sin significado” (p. 69). Entendiendo a este como un sistema sostiene que “es sólo privilegiando la dimensión de equivalencia hasta el punto en que su carácter diferencial es casi enteramente anulado —es decir, vaciándose de su dimensión diferencial— que el sistema puede significarse a sí mismo como totalidad” (p. 75).

que promovieron un optimismo pedagógico, se aprecia un optimismo gimnástico al presentar una visión de lo social imbuida de cierto funcionalismo, y al sostener que cada uno ocupa un lugar diferenciado de clase que desaparece en la práctica gimnástica. En las antípodas de una visión del conflicto que encierra toda relación social, se esencializa la gimnasia como buena y promotora de valores.

Del mismo modo, alejándose de lo político, el factor recreativo de la gimnasia y las concepciones de juego y recreación presentes en los programas, entre otras fuentes relevantes, se centran en lo económico y funcional al sistema capitalista. La gimnástica recreativa ocupa ese espacio de recomposición del organismo de las horas de trabajo.

Es disgusto y aburrimiento, provocados por una mala circulación y deseos contenidos de movimiento, que se manifiestan por la sensación de fatiga. No se está fatigado *del trabajo*, sino, más bien, por el contrario, se está fatigado *en el trabajo*. Lo que se necesita no es reposo sino actividad física. (...) Luego de una corta sesión de gimnástica recreativo-compensativa para el personal de comercios, escritorios e industrias, éste se encuentra mejor y trabaja con mayor rendimiento (Langlade, 1956, p. 15).

En este entramado discursivo, la educación física y el cuerpo son dotados de cierto naturalismo ingenuo, como evolutivo y natural, parte de la actividad física del hombre desde tiempos inmemoriales. Esto se presenta de manera constante y a modo de ejemplo en diversas obras langladianas y en los programas de la asignatura Historia de la Educación Física (ISEF, 1956; 1966). En solidaridad con lo anterior, los juegos también formaron parte de esas actividades naturales y en forma subsidiaria a los deportes. Ellos respondían funcionalmente a la lógica deportiva como un recurso metodológico o didáctico para el aprendizaje de los deportes. Así se clasificaban según las etapas evolutivas y de crecimiento orgánico del cuerpo, en correspondencia con un sustrato epistémico fundamentalmente biológico. En este entramado

instrumental del juego, la recreación —que ingresa por primera vez junto a los campamentos dentro de la malla curricular— formó parte de esta articulación, constituyéndose en el modo de gestión y organización del ámbito de desempeño profesional dedicado al tiempo de no trabajo ni educativo: el tiempo libre. La recreación se configuró por el ámbito y el juego como una de las actividades desarrolladas en este (Dogliotti, 2021a).

El sustrato epistemológico de la educación física lo constituyeron las ciencias biológicas que no solo estaban presentes en las asignaturas de esta área, sino en las restantes áreas del currículum de la formación del profesor (ciencias de la educación, ciencias de la administración y área técnico-profesional). El sustrato biológico se articulaba con su principal función social: la economía política. Para esto la educación física se nutría en el área ciencias de la educación de tres principales disciplinas: la psicología, la pedagogía y la sociología. Tres ciencias sociales y humanas que eran biologizadas al ser capturadas desde el positivismo por lo orgánico y su correlato: las ciencias experimentales.

En este entramado, lo social era entendido como socialización, como la relación de base biológica entre un individuo y su ambiente, determinados principalmente por la herencia desde donde se habían edificado la pluralidad de discursos y políticas sanitarias eugenésicas y biotipológicas. Como producto de las investigaciones de la psicología experimental, se presentó de manera recurrente en las diversas fuentes analizadas (tesis de graduación, programas, manuales) la idea de normalidad y anormalidad, construida a partir de sus estandarizaciones, logradas a través de múltiples ensayos de laboratorio, de medición y correlación de variables que relacionaban conductas y hábitos motores con el desarrollo de la inteligencia. Las nociones de desarrollo y maduración, que dieron lugar al establecimiento de las etapas y estadios evolutivos de la inteligencia y del desarrollo motor, se elaboraron sobre la base de esta epistemología experimental. A partir de aquí se adecuaron las metodologías y progresiones de los distintos “medios

de la educación física” (deportes, juegos y campamentos, gimnasia y danzas). Esto se mantuvo con fuerza en los programas de psicología en ambas décadas (ISEF, 1956; 1966), si bien las teorías más explícitamente eugenésicas que relacionaban la herencia con la estructura corporal y al desarrollo somático fueron suprimidas en los programas de pedagogía del Plan 1966 (ISEF, 1966).

Las obras de los Langlade son efecto y a la vez condensan, en forma principalmente encubierta, discursos eugenésicos y biotipológicos, con cierta imprecisión conceptual característica de la educación física,¹¹ que formó parte del cognitivismo moderno en la forma de un positivismo organicista (Behares, 2007). Se presenta la absoluta posibilidad del funcionamiento integral y coherente del organismo a través de la conciencia, a partir de una mente que es efecto de ese sustrato biológico que es el organismo. “La mente es una función del cuerpo” (Langlade, 1956, p. 7), cognitivismo moderno que sustituyó el dualismo alma–cuerpo por el de mente–cuerpo, y en este caso en la forma de un positivismo organicista: el cerebro como órgano de la mente es una función del cuerpo. Pero en esta forma de entender las relaciones entre mente y cuerpo se integran la mente, el cuerpo y el espíritu a través del cognitivismo de la educación integral: un sujeto uno de la conciencia que intenta armonizarlos de forma coherente mediante el yo que unifica cada una de estas partes.

A modo de cierre. En busca de un estatuto científico para la educación física y de un cuerpo que trascienda el organismo

El mejor intento, en el lapso indagado, de buscar un estatuto de científicidad para el campo de la educación física a través de la gimnasia se ubica en la tercera parte del Libro II “Los Principios de Acep-

¹¹ Compartimos con el caso argentino y brasilero esta hipótesis (Galak, 2016 y Silva, 2012). Para profundizar en el caso uruguayo sobre la relación entre eugenesia y educación física, consultar Rodríguez (2020) y Dogliotti (2021b).

tación General” de la *Teoría de la Gimnasia* (Langlade y Rey de Langlade, 1970, pp. 489-508), obra con la que cerramos nuestro período de investigación. En ella se muestra una concepción evolutiva y de progreso de la ciencia oriunda del positivismo, “real” y “verdadera”, que tuvo el principal propósito de lograr un conjunto de reglas generales, una unidad de conceptos en un cuerpo de doctrina emergente del campo doctrinario-filosófico, pedagógico-didáctico (informado por las variadas psicologías: positivo-experimentales o conductistas, cognitivistas, pragmatistas y los variados escolanovismos) y técnico de la gimnasia. A partir de esta pretensión de objetividad, lo científico se identificó con lo prescriptivo e ideológico que adquirió relevancia en la última parte de la obra.

Es sobre todo en el Libro I y en la primera parte del Libro II que se traduce y realiza una interpretación particular y característica de las diversas escuelas, movimientos y líneas gimnásticas europeas, a partir de una gran diversidad de autores regionales, de América del Norte y de los más variados países de Europa, donde se encuentra más claramente el saber y la producción teórica, denominada “Teoría General de la Gimnasia” (Langlade y Rey de Langlade, 1970). Aquí podemos apreciar cómo los autores podrían ser considerados los primeros investigadores que abrieron una tradición académica y de circulación internacional para el campo de la educación física. En esta parte de su obra se pueden ubicar cuestiones relativas a la enseñanza, en tanto hay un saber en juego claro y delimitado, y que, por lo tanto, puede ser enseñado y transmitido. Sin embargo, en la “Teoría Especial de la Gimnasia Neo-sueca o Educativa” (ISEF, 1948; 1956; 1966) se desarrolla un saber hacer sobre las técnicas y prescripciones que se desprenden de las escuelas, movimientos y líneas desarrolladas en la “Teoría General”. A su vez, en la “Didáctica de la Gimnástica” (ISEF, 1948; 1956; 1966) se despliegan los aspectos pedagógico-didácticos que sustentan el saber hacer, delimitado por un conjunto de veintiocho “Principios de Aceptación General” que constituyen una serie de

prescripciones sobre un deber ser y un hacer de los modos de educar los cuerpos gimnásticos. Es por todo esto que sostenemos que se debe fundamentalmente a la primera parte de su obra que el langladismo puede considerarse uno de los mayores intentos de teorización —y más que nada, de traducción local y de sistematización— del campo de la gimnasia en el Uruguay.

A partir de lo analizado a lo largo del período, la educación física se configuró desde una yuxtaposición de diversos campos disciplinares, tradiciones teóricas, perspectivas analíticas e hibridaciones discursivas que produjeron un campo ecléctico y epistémicamente débil. La educación física, la gimnasia, las actividades rítmicas, las danzas y los juegos (no tanto los deportes) también fueron afectados durante el lapso estudiado por elementos disruptivos que trascendían el cuerpo biológico. El factor estético-expresivo presente en cada una de estas prácticas, si bien estaba fundamentalmente asociado e identificado con los cuerpos femeninos, abría otras posibilidades. Esto nos permite pensar los mecanismos tanto de represión como de liberación de estas prácticas corporales y los posibles espacios de crítica que pudieron establecerse en este campo mediante puentes con corrientes artísticas como la danza, el teatro y la música. En ellas había, escapando a la búsqueda de la perfección técnica y los récords, una búsqueda de la calidad del movimiento y la intervención de la interioridad; tratando de distanciarse de la postura de entender a lo natural en oposición a lo construido, se propone la posibilidad de encontrar lo natural en lo construido como búsqueda de una mayor interioridad.

Estas incorporaciones no se dieron sin tensión y contradicciones, y por momentos de preferencia de lo higiénico-educativo por sobre lo estético-expresivo. A modo de ejemplo, en el campo de la gimnástica, se muestra alguna resistencia o preocupación por que lo expresivo —y especialmente las diversas artes como la música, la danza y el teatro— terminen desfigurando cierto núcleo duro “verdadero” (Langlade y Rey de Langlade, 1970) de la disciplina. El escolanovismo

también fue un movimiento pedagógico que impactó en el campo de la educación física principalmente hacia finales de la década de 1960, en el área del juego y la educación física escolar, y permitió abrir otras posibilidades de movimientos expresivos y creativos.

Referencias

- Asociación de Estudiantes del Instituto Superior de Educación Física del Uruguay (AEISEFU) (s/d; 1962a; b) *Revista El Haz*. Órgano de la AEISEFU. I, (2); II (4-6).
- Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) (1961) *Anales de Educación Física*. Órgano Oficial de Documentación Administrativa y Técnica. Tomo IV, N.º 1, CNEF. Montevideo.
- Curso para la preparación de profesores de educación física (CPEF) (1948). Plan de Estudios del año 1948. CNEF: Montevideo. (Archivo de ISEF, Bibliorato I).
- Instituto Superior de Educación Física (ISEF) (1956) Plan de estudios del año 1956. Asignaturas discriminadas por año, carga horaria y programas de cada una de las unidades curriculares, ISEF – CNEF, 8/7/1959, Montevideo. (Archivos ISEF).
- Instituto Superior de Educación Física (ISEF) (1966) Plan de Estudios 1966. Aprobado por Decreto del Poder Ejecutivo N.º 139 del 22 de marzo de 1966. Asignaturas discriminadas por año, carga horaria y programas de cada una de las unidades curriculares. ISEF – CNEF. Montevideo. (Archivos ISEF).
- Langlade, A. (1948). Acta de Reunión de Profesores del Curso de Profesores de Educación Física del 11 de noviembre de 1948, elevada al subdirector del Curso para Profesores, Don José Faravelli Musante el 12 de noviembre de 1948 por el Secretario del Curso para Profesores. Montevideo. (Archivos ISEF).
- Langlade, A. (1956) *Manual de Didáctica de la Gimnástica*. Publicación N.º 1. Montevideo: ISEF – CNEF.
- Langlade, A. (1963) Carta elevada al Director del Instituto Superior de

- Educación Física, Coronel Luis A. Bush, 8 de julio de 1963, luego de gira académica por la Universidad de Chile y de Tucumán, CNEF, Exp. 3309/63, Montevideo. (Archivos ISEF).
- Langlade, A. y Rey de Langlade, N. (1970) *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.
- Vaz Ferreira, C. (1922 [1959]) La educación física. *Anales de Educación Física*, III, (1), 33-51 Montevideo: CNEF.

Referencias bibliográficas

- Aisenstein, Á. (2020). Cambios y continuidades en la formación de profesores de educación física. Argentina, primera mitad del siglo XX. En P. Dogliotti; E. Quitzau y G. Ruggiano (Comps.). *Historia de la educación física. Miradas desde Uruguay, Argentina y Brasil* (pp. 93-104). Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- Aisenstein, A., Corvo, L., González, J., Mato, L., Ruggiano, F. (2015). La gimnasia de educar los cuerpos. Un análisis sobre los discursos de la(s) gimnasia(s) en el Instituto Superior de Educación Física del Uruguay. *Melea Kai Gyia. Revista de Educación Corporal del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación, Sociedad*. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, FHCE - UNLP.
- Aisenstein, A. y Elías, L. (2018). Influencias de la YMCA en la cultura institucional del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) Gral. Belgrano. Argentina, 1939 – 1967. *Revista Iberoamericana Patrimonio Histórico-Educativo*, 4 (1), 80-95. doi:10.20888/ridphe_r.v4i1.7859
- Aisenstein, A. y Feiguin, M. (2016). Diseño de sujetos morales, sanos y patriotas. Formación de profesores de Educación Física. Argentina, 1938–1967. *Pedagogía y Saberes*, 44, 9–20. Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/pys/n44/n44ao2.pdf
- Aisenstein, A., Ganz, N., Perczyk, J. (2001). El deporte en la escuela. Los límites de la recontextualización. En Aisenstein, A. *et al.*

- (Comps.). *Estudios sobre deporte*. (pp. 167 – 198). Buenos Aires: Libros del Rojas.
- Barbero González, J. I. (2011). Sobre los “orígenes” de la Educación Física en España. En P. Scharagrodsky (Comp.). *La invención del “Homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 165-187). Argentina: Prometeo.
- Beer, D. (2014). *La configuración de las tradiciones del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires y su resignificación en el contexto de la última Dictadura Militar* (Tesis de doctorado), Flacso Argentina. Recuperada de <https://www.flacsoandes.edu.ec/buscador/Record/oai:clacso:arar-020:104696395oai>
- Behares, L. E. (2007). Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. *ETD (Educación Temática Digital)*, 8, (1), 21. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/688>
- Bracht, V., Caparróz, F. (2009). El deporte como contenido de la Educación Física escolar: la perspectiva crítica de la Educación Física brasileña. En Álvarez, L. y R. Gómez. (Coords.). *La Educación Física y el deporte en la edad escolar* (pp. 53 – 89). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dogliotti, P. (2009). *Cuerpo y currículum: un análisis de los planes de estudio de la formación del profesor de Educación Física del ISEF (1939-1988)*. Ponencia presentada en II Jornadas de Investigación en Humanidades, FHCE - Udelar, Montevideo.
- Dogliotti, P. (2015). *Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874-1948)*. Montevideo: CSIC, Udelar.
- Dogliotti, P. (2018). *Educación/enseñanza del cuerpo en la formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970)* (Tesis de Doctorado), Universidad Nacional de la Plata. Recuperada de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73914>

- Dogliotti, P. (2021a). El juego y la recreación en la formación del profesor de educación física (Uruguay, 1966). *Prácticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, 3(2), p. e324490. doi: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2.4490>
- Dogliotti, P. (2021b). Sexuality and eugenics in female gymnastics in the mid-twentieth century in Uruguay. *The International Journal of the History of Sport*, 38(15), 1561-1575. doi: <https://doi.org/10.1080/09523367.2021.1997996>. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/eprint/HTZTA6VW52ZYQ4VBFVZ/full?target=10.1080/09523367.2021.1997996>
- Dogliotti, P. (2022). Educación y enseñanza en el Plan 1966 de la formación del profesor de educación física en el Uruguay. *Contextos Educativos*, 29, 107-133. doi: <http://doi.org/10.18172/con.5117>
- Dogliotti, P. y Scharagrodsky, P. (2021). Eugenics and sexuality in Physical Education teacher training in Uruguay (1948-1970). *Paedagogica Historica*, 57, 1-17. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2021.1987483>
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991a). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991b). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992a). *Historia de la sexualidad. Tomo I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992b). Nietzsche, la genealogía, la historia. En Foucault, M. *Genealogía del poder* (pp. 7-29). Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2014). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Galak, E. (2016). *Educar los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Biblos.
- Galak, E. (2019). La institucionalización del oficio de pedagogizar los cuerpos: el nacimiento de la formación profesional en Educación Física en Argentina (1897-1912). *História da Educação*, 23: e79633 doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/79633>
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Argentina: Editorial Ariel.
- Laclau, E. (2014). *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E., Mouffe, C. (1993). Posmarxismo sin pedido de disculpas. En Laclau, E. *Nuevas Reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. (pp. 111-145). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E., Mouffe, C. (2006). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Levoratti, A. (2015). El “deporte” en la formación de los “Profesores Normales de Educación Física” en Argentina (1912-1940). *Teoria e Prática da Educação*, 18 (1), 135-145.
- Levoratti, A. y Scharagrodsky, P. (2021). Notas para una historia de las instituciones argentinas de formación de docentes en Educación Física durante el siglo XX. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 35(12), 92-110. doi: <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2021.35.1084>
- Malán, P. (2017). *Cristiandad Muscular y crisis del ethos valdense: Un estudio discursivo del ingreso del deporte a las Uniones Cristianas de Jóvenes de las colonias valdenses del Uruguay (1920–1970)*. (Tesis de Maestría en Educación Corporal). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata.
- Markarian, V. (2004). Al ritmo del reloj: adolescentes uruguayos de los años cincuenta. En J. P. Barrán, G. Caetano y T. Porzecanski.

- (Dirs.). *Historias de la vida privada en el Uruguay. Tomo 3. Individuo y soledades 1920 – 1990* (pp. 239 – 264). Uruguay: Taurus.
- Melo, V. A. (1996). *Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história. Dissertação*. (Mestrado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas.
- Moraes e Silva, M. & Capraro, A. M. (2011). O contexto de fundação da Escola de Educação Física e Desportos do Paraná: educando corpos para a vida urbana. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33 (3), 623-636.
- Páez, S. (2019). *Construcciones discursivas en torno a la obligatoriedad de la educación física en la enseñanza primaria en Uruguay de 2005 a 2009*. (Tesis de maestría). Universidad de la República, Uruguay. Recuperada de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/25649>
- Pastor Pradillo, J. (1997). *Historia de la educación física en España: el ámbito profesional (1993-1961)*. (Tesis doctoral). Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid, España.
- Pêcheux, M. (1990). *O Discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.
- Retamal, F. C., Fierro, A. A., Retamal, M. C. y De Oliveira, A. A. B. (2020). Formación de profesores de Educación Física en Chile: una mirada histórica. *Retos*, (38), 317-324.
- Rodríguez, C. (2020). *La eugenesia en Uruguay y su vínculo con el campo de la educación física (1900-1948)* (Tesis de Maestría, inédita). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Rodríguez Giménez, R. (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)* (Tesis de Maestría), Universidad de la República, Uruguay. Recuperada de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/10525>

- Scharagrodsky, P. (2004). El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generizada (1900-1940). *Perspectiva*, 22, 83-119.
- Silva dos Santos, A. L. (2012). *Nos domínios do corpo e da espécie: Eugenia e biotipologia na consti tuição disciplinar da educação Física* (Tesis de Doctorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Recuperada de <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/62090/000868671.pdf>.
- Soares, C. (2006). Las corrientes gimnásticas europeas y su contenido: una historia de rupturas y permanencias. En Rozengardt, R. (coord.) (2006). *Apuntes de historia para profesores de educación física* (pp. 223-242). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Torres, C. (2011). La educación física en Estados Unidos. En P. Scharagrodsky (Comp.). *La invención del "Homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 253-277). Argentina: Prometeo.
- Torrón, A. (2015). *Gimnasia y Deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939- 1973): su configuración y su enseñanza* (Tesis de Maestría), Universidad de la República, Uruguay. Recuperada de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/10510>
- Tubino, M. J. G. (1975). As tendências internacionais da Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, 26.
- Uruguay (1989). Ley N.º 16.086 Alberto Langlade. República Oriental del Uruguay. 10/10/1989. Recuperado de <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.aspLey=16086&Anchor>

Formación del campo de la educación física como profesión en Colombia

Naysla Julieth Arboleda Machado

Eduardo Galak

El presente capítulo tiene como objetivo realizar un recorrido histórico que permita analizar los procesos de institucionalización del campo de la educación física como profesión en Colombia. Para ello, se tuvieron en cuenta las tensiones que se fueron presentando a lo largo del tiempo entre agentes y agencias durante la consolidación de relaciones de dominación en el interior del campo. En este trabajo, se pretende avizorar aquellos posicionamientos que se han constituido en la historia colombiana a partir de la educación física. En este sentido, es conveniente destacar que hablar de la formación del campo de la educación física como profesión en Colombia implica reconocer la incidencia del contexto histórico-espacial en el cual se han desarrollado todos los procesos de consolidación de este proceso.

La Escuela Normal como primer centro de formación de docentes en Colombia

El primer referente histórico que aparece en la consolidación de la educación física como profesión es el surgimiento de las Escuelas Normales en Colombia, las cuales fueron organizadas por el general Eustorgio Salgar (1870-1872), quien en su gobierno procuró posicionar a la peda-

gogía y a los docentes en un lugar privilegiado dentro de los procesos de formación en el territorio nacional. En efecto, la figura de la Escuela Normal en el país consistía en una manera de organizar el sistema educativo abarcando allí todos los niveles de formación, como lo eran la escuela primaria, la secundaria y los estudios universitarios (Jaramillo, 1989).

Así, la creación de la Escuela Normal significó un hito para la historia de la educación en Colombia porque allí se consolidó el primer instituto especializado en la formación de maestros para la educación primaria. La preparación de docentes se realizaba de modo general, razón por la cual se empezó a evidenciar la necesidad de contar con una formación especializada en disciplinas particulares, como en el caso de la educación física. Sin embargo, a pesar de que no existía una especificidad en la formación de maestros, durante la década de 1870 comenzaron a identificarse diferentes posturas con relación a lo que debía orientarse en el campo de la educación física; por lo tanto, se estableció una marcada tendencia hacia el tratamiento del cuerpo como un objeto de adiestramiento. Así lo reconoce el Ministerio de Educación Nacional (MEN), cuando en la construcción del devenir histórico reconoce que para 1871 la educación física era definida como “la rama de la educación que tiene por objeto esencial formar los diversos órganos del cuerpo” (p. 8).

Según Chinchilla (1999), esta concepción de la educación física que empezó a consolidarse, permitió a la gimnástica y a la calistenia ser partes indispensables del modelo educativo colombiano; además, se propendía a que esta disciplina sirviera como una manera de mejorar la salud y la fuerza de los infantes. Durante esta época, las escuelas se clasificaban en dos: una para hombres, donde se los instruía en ejercicios físicos de carácter gimnástico propios de la formación militar; y otra para mujeres, en las que se les enseñaba sobre el cuidado del hogar y la economía doméstica.

La construcción de las Escuelas Normales en Colombia inició el proceso de estructuración del estatuto epistemológico del campo de

la educación física, y se manifestó desde entonces un claro posicionamiento hacia la formación de una cultura física del sujeto que le permitiera a este ser parte íntegra de la sociedad. Por lo anterior, la primera institución formadora de maestros en Colombia fue la Escuela Normal, teniendo en cuenta que solamente preparaba docentes de manera general y no contaba con una formación específica en educación física.

Gimnasia, moralidad y las tendencias biologicistas de la educación física

A fines del siglo XIX se promulgó en Colombia la ley N.º 92 de 1888, la cual reorganizó la instrucción pública y ordenó la enseñanza de la gimnasia como área de formación obligatoria para orientar las prácticas de la Educación Física escolar. Además, con esta normativa se empezaron a integrar los principios morales propios del sector eclesiástico y desde allí se promovió la higiene como parte de una perspectiva que respondía a las necesidades de la salud pública de la nación.

Por otra parte, el final del siglo XIX trajo consigo una marcada diferenciación entre la educación pública y privada, la cual estaba determinada, según lo señala Chinchilla (1999), por la posesión de un capital económico que les permitió a los sectores aristocráticos empezar con la práctica de actividades deportivas, mientras que en las escuelas públicas tomaba mayor fuerza el higienismo —que reforzaba el control del cuerpo— y la gimnasia —que fortalecía la disciplina de los sujetos en formación—. De esta forma, comenzaron a surgir tensiones debido a la búsqueda de un posicionamiento dominante que enfrentaba no solo a las instituciones públicas y privadas, sino también a las escuelas que estaban bajo la administración de los particulares, puesto que existían dos marcadas tendencias: una de corte conservador liderada por los *hermanos cristianos* y la *comunidad salesiana* frente al *Gimnasio Moderno* de línea liberal.

Precisamente, debido a las diferencias de enseñanza que existían en materia de educación física, en 1903, desde el Ministerio de Educación que encabezaba Antonio José Uribe, se buscó articular la educación con el proceso de modernización del Estado que se venía llevando a cabo en el país, y así se construyó el primer plan de estudios, que procuraba adecuarse al paradigma del desarrollo económico propio del capitalismo asegurando con ello la unidad de la enseñanza oficial por sobre la educación moral y religiosa. Así, la formación empezó a encaminarse hacia la enseñanza de conocimientos prácticos que prepararan a los estudiantes para su posterior ingreso al nivel profesional. No cabe duda de que estos avances fueron importantes para la capacitación de profesionales en educación física, puesto que estas reformas brindaron los fundamentos y los principios de la estructura educativa del país sobre una “base pragmática de valoración del trabajo y sobre la base de la filosofía cristiana” (Rivera, 1987, p. 75).

La ley N.º 80 de 1925, piedra angular de la Educación Física en Colombia

Todo este proceso histórico llevó a la promulgación en Colombia de la ley N.º 80 de 1925, norma que es reconocida por Ángel Humberto Vaca (1998) como “la piedra angular de la Educación Física en Colombia” porque fue gracias a ella que se erigieron plazas de deportes y asociaciones recreativas; se fijaron parámetros para la construcción de estadios y se crearon organizaciones de eventos deportivos en todas las zonas del país. De hecho, la Red Distrital de Docentes Investigadores (REDDI, 2016) sostiene que fue gracias a esta ley que se creó la Comisión Nacional de Educación Física, cuyo objetivo consistía en desarrollar y ejecutar planes de estímulo y fomento de la educación física, el deporte, la recreación y el bienestar de la juventud, así como la organización y control de todas las actividades de esta índole.

Desde entonces, en Colombia se empezó a consolidar la educación física como un campo social específico y esto trajo consigo la

necesidad de iniciar la capacitación de profesionales especializados. Por lo tanto, la ley N.º 80 de 1925 impulsó la creación del *primer curso para instructores*, el cual permitió contratar al año siguiente al alemán Hans Hubers para que dictara clases de gimnasia a los docentes que se encontraban orientando actividades de educación física en las escuelas, convirtiéndose así en los prolegómenos de lo que sería la profesionalización del docente inicial de la misma. Tal y como lo señala Vaca (1998), el trabajo de Hans Hubers fue fundamental para el campo de la Educación Física en Colombia, no solo porque favoreció la creación de las Olimpiadas Nacionales, sino porque luego de conocer la realidad de la disciplina en el país sugirió la necesidad de preparar maestros especializados en ella.

Entre los resultados alcanzados por Hubers se encuentra la creación del Pénsum de Educación Física del Instituto Nacional para señoritas en 1927, que terminaría por convertirse en fuente inspiradora de otros programas de instrucción para la época. Este plan comprendía unidades fundamentales que se iban dosificando a lo largo de seis años de educación con una intensidad horaria de dos horas semanales, en las cuales se trabajaban ejercicios de gimnasia corporal, gimnasia en aparatos, deportes, juegos, ejercicios de andar, saltar y correr, así como natación y paseos. Conviene resaltar que el capital simbólico que adquirieron los asistentes a los cursos de capacitación que dirigía el profesor Hubers permitió reproducir dicho programa en las escuelas y colegios donde laboraban los egresados. No es menor el hecho de que el principal docente de estos cursos era un extranjero que había *importado* su método a Colombia.

Los inicios del campo de la formación profesional en educación física tuvieron como agencia dominante al Ministerio de Educación Nacional, el cual era la entidad gubernamental que otorgaba las credenciales y autorizaciones para poder llevar a cabo los cursos y aprobaba que dichos aprendizajes fueran puestos en práctica en las distintas instituciones educativas, tanto de carácter privado como público.

Es importante subrayar que debido al surgimiento de los cursos de formación y profesionalización de docentes especializados en educación física, la Escuela Normal perdió su posición dominante y pasó a estar subordinada a la Sección Nacional de Educación Física adscrita al Ministerio de Educación.

El afianzamiento de la formación del profesional en Educación Física

Para 1930, como parte de las reformas que trajo consigo la República Liberal, se empezó a valorar significativamente el papel de la educación física dentro y fuera de la escuela, en la medida en que promovía valores y facilitaba la restauración fisiológica del niño, lo que tenía un marcado interés para el gobierno de la época. En correspondencia con esta perspectiva, en 1936 se organizaron cursos de capacitación de profesores que contaron —nuevamente— con asesoría extranjera, especialmente de una misión chilena encabezada por Candelario Sepúlveda y Ramón Carrasco, quienes organizaron el curso de educación física para maestros en comisión, los cuales recibieron el título de “Instructores de Gimnasia”.

Seis años más tarde, gracias a la promulgación del decreto N.º 1528, se concretó en Colombia la creación del INEF, que dependería de la Dirección Nacional de Educación Física —antes Sección Nacional— y tendría como objetivo formar el profesorado, instructores y entrenadores; por lo tanto, estaría facultado para organizar y dictar cursos de información y orientación rápida de instructores y profesores de educación física; además, contaría con la capacidad de investigar sobre la salud y el desarrollo físico del niño colombiano. Resulta relevante mencionar que el INEF, según este decreto, aportaría a la salud a través de su gabinete de kinesiólogos. “Por esta razón, se considera que desde aquel jueves 25 de junio de 1936 se inicia la verdadera profesionalización de la Educación Física en Colombia” (REDDI, 2016).

Según lo manifiesta Contecha (2003), para ingresar al INEF era necesario ser bachiller o normalista superior, presentar certificado de buena salud, tener una estatura mínima de 1.55 metros para las mujeres y 1.65 metros en los hombres; además, se requería presentar y aprobar un examen de eficiencia física. En esta primera fase del INEF se graduaron dos promociones, en 1937 y 1938. En este sentido, los parámetros requeridos por el instituto y su enfoque evidenciaban una concepción del cuerpo como *accesorio*, una perspectiva en la que se instrumentaliza el cuerpo en el sistema educativo, se busca la dominación del mismo por encima de la formación. Conforme lo manifiesta Galak (2014), este punto de vista sobre el cuerpo guarda una estrecha relación con la idea de Marx, quien lo consideraba como un instrumento que se convierte en fuerza productiva esencial para el desarrollo capitalista.

Sumado a lo anterior, Contecha (2003) aporta que durante la época mencionada existían dos tipos de alumnos: aquellos que realizaban un plan de estudios completo que tenía tres años de duración y otros que llevaban a cabo cursos rápidos de menos de un año. Entre sus primeros alumnos el INEF contó con Alberto Gómez Moreno, Cecilia Navarrete, Miguel Forero Nogues y Numael Hernández, quienes posteriormente serían los profesores que continuarían la formación docente en Colombia.

Desde esta época se plantea una diferencia entre los campos de la Educación Física: se empieza a concebir a la recreación, el deporte y la actividad física como subcampos, y se propone para cada uno de ellos un programa de formación, a pesar de carecer de una reglamentación expedida institucionalmente para el ejercicio profesional. Aunado a lo anterior, se esboza una relación de interdependencia entre las agencias que se habían empezado a consolidar, así como una diferencia entre los agentes marcada por el tipo de estudio que llevaban a cabo; es decir, quienes realizaban los estudios completos adquirirían un capital simbólico y un reconocimiento mayor, y se convertían así en

dominantes dentro del campo por sobre aquellos que solo realizaban cursos cortos.

En este sentido, el gobierno continúa siendo una agencia significativa, en la medida en que es el encargado de certificar el ejercicio de los profesionales dotándolos de un capital simbólico como una forma de validar y regular las prácticas en el interior del campo. Es importante mencionar que el Estado colombiano estableció que todos los profesores de educación física debían tener un título expedido por el INEF.

La educación física y el deporte: una dicotomía sin resolver

Durante el año en el que se fundó el INEF también se creó el Comité Olímpico Colombiano (3 de julio de 1936), con lo que se propició la primera participación oficial de Colombia en los Juegos Olímpicos realizados en la ciudad de Berlín, Alemania. Como resultado de dicha participación, a Colombia se le otorgó la sede para la organización de los primeros Juegos Deportivos Bolivarianos con el fin de celebrar los 400 años de la ciudad de Bogotá, a efectuarse en 1938 gracias a la solicitud realizada al Comité Olímpico Internacional (COI). Esto trajo consigo que el deporte se impulsara a nivel nacional y generara mayor interés en la formación. Los Juegos Olímpicos de Berlín (1936) y los Juegos Deportivos Bolivarianos (1938) no solo masificaron el interés por la práctica deportiva en Colombia, sino que también permitieron repensar el campo de la educación física con el fin de elaborar currículos de enseñanza para ser llevados a la educación formal (Con-techa, 2003). En este contexto histórico, Chinchilla (1999) plantea que existe un discurso estatal en el que la preocupación básica de enseñar educación física se enfoca hacia el mejoramiento del cuerpo de los colombianos, la higiene y los desarrollos psicomotrices, como una respuesta a la popularidad que había adquirido el deporte.

Según Rocha (2018), el Estado colombiano concebía a la educación física y al deporte como una sola área debido a que había cons-

truido un discurso pedagógico encaminado al mejoramiento de la raza por medio del desarrollo físico y moral. En este sentido, ambos eran tomados como similares y complementarios en la medida en que compartían el mismo objetivo. De esta manera, la única diferenciación que se llegó a establecer, de forma ambigua, fue la de jerarquizarlos bajo la premisa de que “los deportes son un conjunto perteneciente a la Educación Física en general” (p. 15).

Así, se fijó un posicionamiento al concebir a la educación física y al deporte como herramientas para actuar sobre la población con el fin de favorecer el desarrollo de un proyecto nacional de formación. Complementario a ello, durante esta época se estableció que estos son conceptos de similar naturaleza pedagógica, en la medida en que ambos se utilizan para educar a la ciudadanía. La misma creación del INEF en 1936 evidencia una concepción de la educación física y los deportes como herramientas de carácter pedagógico, al ser este un instituto cuyo objetivo era el de formar profesores, instructores e investigadores de la disciplina.

La transición del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) a la Escuela Nacional de Educación Física (ENEF)

Como parte del desarrollo del campo de formación de los profesionales en Educación Física, el INEF se incorporó a la Universidad Nacional de Colombia por mandato gubernamental a través de la promulgación del decreto 868 del 19 de abril de 1939, lo cual generó una importante tensión debido a que pasó a ser parte de la Facultad de Salud. Esta inclusión dio lugar a confrontaciones y disputas ideológicas que terminarían por cambiar la naturaleza cualitativa de la educación física, para dotarla de un carácter cuantitativo propio de las ciencias exactas (Rocha, 2018). Por ello, la incorporación de la educación física en el campo de la salud estableció nuevos escenarios de tensiones al enfrentar a las fuerzas en la búsqueda de transformar o conservar los posicionamientos de dominación adquiridos con anterioridad.

Pero el INEF solamente estuvo adscrito a la Facultad de Salud de la Universidad Nacional hasta 1942, tiempo durante el cual se graduaron tres promociones bajo la dirección de profesionales del campo de la salud. De esta forma, se demuestra que dicho campo fue dominante en ese período, hasta que las tensiones aumentaron y debido a la presión por parte del gremio de la salud sobre el gobierno nacional, el instituto fue retirado de la Facultad de Salud a través del decreto 166 del 27 de enero de 1942, y retornó a la órbita del Ministerio de Educación Nacional. En cualquier caso, la tensión que se presentó entre la salud y la educación física terminó por generar una crisis dentro del campo que llevó a la creación de la Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física, la cual fue presidida en su origen por Alberto Gómez Moreno (Rocha, 2018).

De acuerdo con lo que sostiene Contecha (2003), la preocupación que estaba latente sobre la educación física en el país dio lugar a que la Escuela Normal Superior se interesara por crear una sección de la disciplina. De esta manera, en el período comprendido entre 1942 y 1951, el INEF estuvo integrado a esta nueva sección gracias a la labor de seis profesores: el salesiano alemán José Mosser, a quien se le reconoce haber enseñado en Colombia la gimnasia con aparatos, el español Manuel Usano, Francisco Acosta, Mike Forero Nougues, José Rivera y Carlos Alberto Guzmán. En este período nació la Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física.

Todo este proceso llevó a que el INEF otorgara a su última promoción, en 1951, el título de “licenciados”. Esta fue la primera ocasión en que se les entregó este reconocimiento a quienes habían cumplido con el plan de estudios de mayor duración (cuatro años), demostrando con esto un interés por cualificar la profesionalización en el campo de la educación física. Sin duda, recibir dicho título en el país se convirtió en todo un honor para quienes cursaron un año más de estudios con respecto a los tres que se venían llevando a cabo.

Es imprescindible señalar que a quienes no cursaron ese último año de estudios solamente se les confirió el título de “profesores”. En este sentido, existe una marcada distinción nominal de los profesionales que se empezaron a formar; así, el título de licenciado quedó establecido como el máximo capital simbólico al cual se podía aspirar. También queda claro que desde la década de 1950 el licenciado ocupaba una posición privilegiada, por encima de los instructores, orientadores o profesores. Por esta razón, el análisis curricular de la presente investigación se realizó únicamente con carreras profesionales de Licenciaturas en Educación Física.

El INEF fue clausurado el 6 de noviembre de 1951. No obstante, tan solo un año después, y gracias a la presión de estudiantes y docentes, se creó la Escuela Nacional de Educación Física (ENEF), también adscrita al Ministerio de Educación Nacional, que no dejaba de ser la agencia dominante. La sede de la ENEF se ubicó en la ciudad de Bogotá y estuvo separada en dos ramas: una femenina y otra masculina. En efecto, en 1954 la Escuela fue jurídicamente convertida en dos entidades por completo independientes y así permaneció hasta 1959, cuando se unificó en el aspecto administrativo, aunque solamente se le concedió apropiación presupuestal al establecimiento masculino (Rocha, 2018).

La Escuela Nacional de Educación Física (ENEF) dividida en rama masculina y rama femenina

Según Rocha (2018), la división de la ENEF en rama masculina y rama femenina puede ser entendida desde varios puntos de vista: el primero de ellos corresponde a los dispositivos mediáticos, puesto que ellos solo evidenciaban la hegemonía de la participación deportiva de los varones en las competencias más importantes de la época. En segundo lugar, se podría afirmar que la concepción del deporte como competencia marca una clara diferencia sexista entre varones y mujeres al considerar a los primeros como los más fuertes en las

competiciones y subyugar a las segundas, segregándolas en sus participaciones. A estas dos visiones es posible agregar que la familia tiene un papel importante debido a su papel en la formación en valores y en la transmisión de sistemas axiológicos y actitudes en relación con la práctica deportiva; incluso es el contexto familiar el que establece las primeras formaciones sobre las concepciones del cuerpo y determina identidades en los sujetos.

Como planteó Rocha (2018), a pesar de que la formación profesional en el campo de la educación física iba cambiando y adaptándose a lo largo del tiempo y se estaba consolidando cada vez más un objeto de estudio determinado, la división entre varones y mujeres, así como las diferencias en la enseñanza de unos y otros, seguía estando presente en Colombia. Incluso, hasta mitad del siglo XX no existieron mujeres que tuvieran una posición dominante dentro del campo, que mantuvo una hegemonía masculina.

Por otra parte, esta diferenciación seguía latente porque se consideraba que la coeducación podría llegar a tentar a los estudiantes; es decir, se pensaba que existía un alto riesgo de afeminar a los varones o transmitir en las mujeres maneras varoniles si se trabajaba de forma unificada, lo cual para la época era un grave problema moral que pondría en riesgo a la sociedad (Rodríguez, 2006). Por lo dicho, la realidad de la ENEF en los años 50, que los llevó a dividirla en dos entidades, corresponde a una visión histórica en la que se resaltaban las diferencias físicas entre varones y mujeres.

Ingreso de la formación en Educación Física a la universidad

El campo de la educación física como profesión terminó de consolidarse en Colombia a partir de su ingreso a la universidad, debido a que esto le permitió avanzar en la construcción de un estatuto epistemológico propio y en la fundamentación teórica de las prácticas que tienen lugar en cada disciplina; asimismo, el ingreso a la educación superior posibilitó cualificar a los profesionales, y facilitó la realización

de congresos y encuentros académicos de carácter nacional e internacional. Todo esto favoreció que la Educación Física fuera considerada una carrera profesional, aunque hasta ese momento histórico siempre estuvo enfocada a la enseñanza escolar.

Aunque el INEF estuvo adscrito a la Facultad de Salud de la Universidad Nacional, en realidad se mantuvo completamente al margen de la educación superior. En efecto, no fue sino hasta el 2 de agosto de 1962, cuando la ENEF pasó a ser parte de la Universidad Pedagógica Nacional por decreto 2188; desde entonces, los profesionales egresados de las carreras de formación recibieron el título de licenciados por parte de una universidad que los habilitaba para ejercer como docentes en el campo de la educación. Debido a esto, la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá se convirtió en el primer centro de educación superior en otorgar dicho título profesional a quien cumpliera con un plan de estudios que tenía una duración de cuatro años (Contecha, 2003).

La década de 1970 es reconocida en la historia en Colombia como la época de la educación física como profesión (Contecha, 2003). Esto claramente implica que la formación que se impartía con anterioridad estaba orientada a la cualificación de los profesores que venían enseñando en las escuelas, pero es a partir de la oferta por parte de la Universidad Pedagógica Nacional de la Licenciatura en Educación Física, que el campo pasa a convertirse en profesión. Después fueron muchas las universidades que empezaron a ofrecer formación profesional en el campo de la educación física, con una particularidad: todas otorgaban el título de licenciado.

Sin embargo, no todas las carreras se denominaban Licenciatura en Educación Física; por ejemplo, en el caso de la Universidad de Antioquia en Medellín, se creó con la denominación de Licenciatura en Educación y dentro de su plan de estudios, el área mayor era la Educación Física. Algo que no ocurrió con universidades como la de Pamplona en el departamento Norte de Santander, o en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, ni en la Universidad del Valle en

Cali, puesto que estos centros de formación superior sí crearon específicamente la Licenciatura en Educación Física. En adelante, todos los licenciados egresados de estas universidades ampliarían la oferta al crear más carreras profesionales de educación física, tal como ocurrió con el Instituto Técnico Gran Colombiano —hoy Universidad Surcolombiana de Neiva—, la Universidad Central del Valle del Cauca con sede en Tuluá, la Universidad de Cundinamarca con sede en Fusagasugá y el Politécnico Jaime Isaza Cadavid de la ciudad de Medellín.

No obstante, con el paso del tiempo y hasta la actualidad, la consolidación del campo de la educación física ha permitido ampliar la oferta académica, de tal manera que la acción profesional dejó de estar centrada en el contexto escolar. Ello hizo posible que las universidades empezaran a crear carreras que, aunque pertenecen al campo de la educación física, dejaron de llamarse licenciaturas, puesto que su lugar se encontraba fuera de las escuelas. De esta forma surgieron carreras como Profesional del Deporte, Actividad Física y Salud; Profesional en Administración Deportiva y Profesionales en Recreación, por nombrar solo algunas.

A modo de conclusión

El campo de la educación física como profesión en Colombia ha estado siempre relacionado con las transformaciones sociales y culturales; por lo tanto, la formación profesional impartida en los centros de educación está cargada de los posicionamientos ideológicos de cada época. El desarrollo histórico de la educación física en Colombia ha permitido que aumente su capital cultural y social, dando importancia con esto a la creación de prácticas corporales, instituciones de formación y conceptos, así como al reconocimiento de la disciplina como un campo de interés social. También abre la posibilidad, como lo sostiene Chinchilla (1999), de profundizar desde la perspectiva de la cultura política para ubicar el marco político y cultural al cual corresponde este interés.

En la actualidad se trabaja bajo la denominación de áreas o componentes tales como el pedagógico, biomédico, disciplinario (deportes, recreación y educación física) y área básica. En este sentido, cada universidad elabora sus programas de acuerdo con los contextos particulares y el Estado exige unos requisitos mínimos en el diseño de los planes de estudio, así como ejerce controles oficiales para la aprobación y la puesta en marcha de los programas. El Estado colombiano, con la sanción de la ley N.º 30 de 1992, la cual organiza el servicio público de la educación superior, y la Ley General de Educación (ley N.º 115 de 1994), favoreció la multiplicación de las instituciones de educación superior (IES) en Colombia, protegió la autonomía universitaria y permitió que las IES ofertaran carreras no solo en educación física sino en deportes, salud y deportes, en recreación, y en administración deportiva.

Referencias bibliográficas

- Contecha, L. F. (2003). *La Educación Física como Profesión en la Universidad Colombiana. Aproximación Histórica*. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd63/colombia.htm>
- Chinchilla, V. (1999). *Historiografía de la Educación Física en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Galak, E. (2014). Construir el Cuerpo. Lineamientos generales para pensar la especificidad de pensar “el cuerpo”. *Revista contemporánea de Educación*, 9(18), 46-48.
- Jaramillo, J. (1989). El Proceso de la Educación en la República (1830-1886). En *Nueva Historia de Colombia*. Bogotá: Planeta Colombiana Editores.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de Educación Física, Recreación y Deporte*. Bogotá: MEN, Serie de Lineamientos Curriculares.
- REDDI (30 de junio de 2016). 80 años de la Educación Física como profesión en Colombia. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=uFn5pTbQmg0>

- Rivera, L. A. (1987). Aportes para una historia de la Educación Física en Colombia. *Educación Física y Deportes*, 9 (1), 70-79.
- Rocha, P. (2018). *Si queremos mejorar nuestra raza: Educación Física y deporte en Colombia, 1930-1950*. Colombia: Universidad del Rosario. Recuperado de <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/18027/Si%20queremos%20mejorar%20nuestra%20raza%20educaci%C3%B3n%20f%C3%ADsica%20y%20deporte%20en%20Colombia%2C%201930%20-1950.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, R. (2006). Investigación curricular: conceptos, alcances y proyecciones en instituciones de educación superior, *Hallazgos* (3), 63-82.
- Vaca, A. H. (1998). *Historia del Alma Mater de la Educación Física Colombiana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación Física.

Formación docente y educación física. ¿Y dónde está el sujeto?

Rodolfo Rozengardt

Introducción

El trabajo de tesis doctoral “El profesor de Educación Física, entre la escuela y la formación docente, un estudio en La Pampa”, se presentó en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata a fines de 2019 y fue defendido en mayo de 2020. Surge como continuidad de las preocupaciones derivadas de dirigir un establecimiento de formación docente —el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de La Pampa— ante la evidencia de las relaciones que se producen entre los recorridos formativos de los profesores y las prácticas escolares en el área de la educación física.

Los profesores formados en las instituciones de educación superior llevan su trayectoria a las escuelas, y a la inversa, la experiencia escolar está viva en las tareas formativas o en el recorrido de quienes se profesionalizan para la carrera docente. La identificación y la descripción de los procesos que dan lugar a esta imbricación forman parte de los esfuerzos de mejoramiento de la educación superior. En este texto se abordan los resultados de un conjunto de hallazgos sobre los sujetos, la experiencia y los dispositivos vividos con anterioridad al ingreso.

Durante años, veníamos buscando al sujeto, que aquí llamaré “sujeto de la educación física” (SEF). Plantearé inicialmente una cronología que informa acerca de la conformación del objeto de la investigación.

1. El ISEF Ciudad de General Pico comenzó sus actividades en el año lectivo de 1990. Su currículum obedecía a las disposiciones nacionales, según el decreto 926/80. En la primera década de funcionamiento se incorporaron “parches”, como asignaturas coprogramáticas, que eludían —sin cuestionarlo— el formato heredado. Se intentaba un estilo de gestión curricular diferente a lo conocido. Pero en la vida institucional se iban gestando ideas que por el momento no recibían autorización para generar cambios de estructura.

2. En la “Propuesta curricular para el año 2000” (ISEF, 1999), se plasma ese conjunto de inquietudes innovadoras. Seleccione dos párrafos.

La institución formadora no debe ser entendida como el lugar de formación donde ocurre todo el proceso por el cual un grupo de jóvenes/adolescentes se transforma en adultos profesores. La formación, como complejo sistema de influencias formalizadas o no formalizadas tiene un largo recorrido; el rol docente se construye sobre un andamiaje complejo cuya base está enclavada en la biografía previa del futuro docente en su función de estudiante y se estabiliza en los primeros años de su inserción laboral.

La institución formadora constituye un momento en el proceso formativo. No puede agregar más de lo mismo de lo que vive el alumno-profesor, no puede tener un lugar totalmente funcional. No debe alimentar el mercado como una pieza de transmisión. La institución formadora ocupa ese lugar central entre un sujeto que aprendió a ser alumno y luego se va a insertar en el sistema desde un lugar complementario a aquel.

A partir de este reconocimiento y de variadas críticas a la formación tradicional, se admite en ese texto:

El conocimiento para intervenir en un campo de la realidad no se construye sobre un vacío de ideas. El joven que ingresa con el proyecto de convertirse en profesor de Educación Física, a lo largo de su vida como estudiante y como joven participante de una cultura, ya ha realizado un recorrido por los escenarios que ocupará como profesional. Ha construido a través de su biografía escolar y motriz un conjunto de supuestos acerca del desempeño del profesor de Educación Física (ISEF, 1999).

En los “criterios centrales de la propuesta curricular” se reconoce la necesidad de “Inclusión del proceso de génesis del sujeto en la construcción del propio saber profesional” (ISEF, 1999). Con estas premisas (y muchas otras) se desplegó un proyecto curricular que rompió con los esquemas heredados y estableció un lugar para la emergencia del sujeto que transitaba la formación.

3. La primera década de este siglo significó un ajuste y revisión permanente de ese primer plan propio. La preocupación por el sujeto ya se venía expresando en dispositivos específicos y en estrategias de enseñanza. En 2010, un nuevo plan de estudios se fue diseñando, con mayor intervención de lineamientos nacionales y provinciales (La Pampa, 2010). En el documento correspondiente se establece, aun con mayor especificación, la búsqueda del SEF. Como organizadores curriculares centrales, se formulan dos conjuntos de interrogantes, preguntas por el *objeto de estudio* y por el *sujeto de la formación*. El primero: “¿Cuál es el objeto que se debe enseñar; qué es lo que los estudiantes deberán estudiar?”. El segundo:

¿Cómo pensar en el recorrido de los estudiantes?, teniendo en cuenta: a) sus procesos de subjetivación y la complejidad de la formación (en particular, la multiplicidad de las influencias anteriores y actuales, y la diversidad y variedad de las experiencias formativas); b) los múltiples sujetos de destino (ámbitos y niveles de desempeño laboral variado en contextos de cambio so-

cial veloz); c) la función esperada para el profesor de Educación Física como docente, como profesional y como ciudadano de la democracia (ISEF, 1999).

Ambos asuntos debían hacer girar los temas y las secuencias que se desarrollan en la enseñanza. En este sentido, se identificaron dos ejes o focos de atención para el diseño de la trayectoria: el eje del objeto de conocimiento y el eje del sujeto de la formación.

4. Paralelamente, se inició un camino de investigación. En el marco de la participación en la propuesta de la Red Internacional de Investigación pedagógica en Educación Física escolar (Reiipefe)¹, con la inquietud sobre el desempeño de los profesores en las prácticas escolares, se realizó un estudio de casos múltiples, con la voluntad de establecer comparaciones sobre lo que ocurre en diferentes contextos del ámbito latinoamericano. Realizamos un seguimiento con diferente intensidad de siete profesores. Luego, a partir de 2012, por decisión de los grupos asociados, viramos la mirada hacia la formación, la propuesta institucional y el recorrido de los estudiantes. El Núcleo de investigación del ISEF revisó la cultura experiencial de los estudiantes y comenzó a preguntarse por “lo que traen en la mochila” cuando ingresan (Acosta, Boigues, Pizarro, Sánchez, Suarez Vranquen, 2014).

Hubo importantes avances en la descripción de aspectos del imaginario de los ingresantes en relación con la educación física y algunas de sus transformaciones durante la carrera. Se pudo distinguir una cultura experiencial construida con argumentos acrílicos provenientes de dos instituciones: la escuela y el deporte.²

Estos pasos que se dieron, algunos en las decisiones curriculares, otros en la investigación, fueron colaborando en el descubrimiento del

¹ Red constituida por grupos académicos de Argentina, Brasil y Uruguay.

² La cultura experiencial es entendida como una forma particular de producir significados inducidos por el contexto, mediante aproximaciones empíricas y aceptaciones sin elaboraciones críticas, sin revisión, en diferentes organizaciones sociales y educativas (Pérez Gómez, 1999).

sujeto (SEF).³ Sobre estos avances, se planteó la realización de la tesis doctoral “El profesor de Educación Física, entre la escuela y la formación docente. Un estudio en La Pampa”, con la dirección del doctor Pablo Scharagrodsky. El estudio se detuvo en los procesos subjetivos que ocurren en quienes han elegido la carrera de profesorado de educación física, particularmente en los imaginarios constituidos acerca de la carrera y la profesión. Estos procesos entrelazan las experiencias vividas durante etapas anteriores en el contexto escolar y deportivo, con la formación superior. Para ello, se requiere colocar la mirada en la producción de subjetividades, en el marco de la cultura de las instituciones en las que ocurren las experiencias significativas. Preguntarse particularmente, ¿qué cambios y permanencias se configuran en los trayectos de formación con relación a las ideas previas sobre la carrera y la profesión? ¿Cómo influyen el universo deportivo y sus impactos biográficos en los trayectos formativos de quienes serán los estudiantes de educación física?

Si identificamos al SEF como esa persona que en algún momento ha decidido formarse para ser profesor de la disciplina, y con ese fin ha ingresado en la institución habilitada para ello, y si consideramos que participa de tres roles diferentes (primero, alumno escolar; luego, estudiante en la formación; finalmente, profesor en la escuela),⁴ ¿cuáles son las principales relaciones que se pueden reconocer entre estos tres roles o aspectos de la experiencia o de la trayectoria de estos sujetos?,

³ También se consideraron otros trabajos, como el desarrollado en la Universidad Nacional de La Plata (Cachorro *et al.*, 2009) y en la Universidad de Medellín (Moreno y Pulido, 2009). Asimismo, se fueron incorporando un conjunto de lecturas desde múltiples perspectivas.

⁴ Con estas palabras, se procura acotar el universo del estudio a quienes eligen la carrera y la cursan en el ISEF pampeano, sin considerar la obtención final del título ni su ejercicio profesional posterior. No se intenta recortar el campo de desempeño, que es más amplio que el escolar, pero en este caso importan los efectos de la experiencia escolar en la formación y, a la inversa, cómo el recorrido por la institución formadora produce impactos que se volcarán en el trabajo en la escuela.

¿cómo se configuran las ideas acerca de sí mismo (en cuanto persona en relación con esa ocupación), de la carrera elegida y de la profesión, y de qué manera esas ideas influyen en cada una de las otras agencias o instituciones? ¿Cómo se definen los modos de ejercer cada uno de esos roles, en particular, el modo de ser profesor en las escuelas? ¿Cómo cambian estas configuraciones a lo largo de la formación en el Instituto que lo capacita?

El universo de la investigación se circunscribió al Instituto Superior de Educación Física de General Pico, provincia de La Pampa. Los sujetos protagonistas fueron los estudiantes que se desempeñan allí. En los avances sobre esos interrogantes y considerando la *definición institucional* producida a partir de la reforma del plan de estudios en el año 2000, se han delineado los interrogantes de carácter operativo: ¿cuáles son y cómo se configuran los principales rasgos del imaginario del sujeto ingresante en relación con la carrera y la profesión?; ¿cuáles son las continuidades y discontinuidades de sentido en relación con los discursos y las prácticas de la educación física entre los sujetos ingresantes al ISEF y quienes egresan de él en el período 2000-2018 y que pueden ser interpretadas a partir de sus palabras?

Los conceptos

A fin de dar cuenta del trabajo realizado, se mencionan algunos conceptos que orientaron la tarea o que fueron construyéndose a la par del trabajo empírico.

Afirman Diker y Terigi (1997) que “cuando un alumno ingresa al profesorado para formarse como docente, lleva acumulado un considerable período de socialización en el rol: el que corresponde a su trayectoria escolar previa” (p. 134). En esa trayectoria se produce una interiorización de los modelos docentes; la naturalización de los modelos vinculares, ya sea con los sujetos, con el conocimiento, con la práctica, con el cuerpo. Junto a ello, una serie de representaciones sobre el lugar de la escuela y de las asignaturas en su interior. Por su parte, Davini (1995), señala que

las escuelas son, también, instituciones formadoras de docentes, tanto en el período de prácticas iniciales como en la posterior inserción laboral, que modelan las formas de pensar, percibir y actuar, garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo (p. 15).

En esta línea, Birgin, Braslavsky y Kisilevsky (1992) aseguran que la formación docente produce “bajo impacto” (p. 55). A su vez, en Cachorro, G., Scarnatto, M., Cesaro, A. R., Díaz Larrañaga, N. y Villagrán, J. P. (2009) se sostiene, a partir de la consideración de textos biográficos, la producción de una experiencia débil o de bajo impacto de la educación física escolar sobre la definición del destino profesional o estudiantil del SEF.

Dos interrogantes emergen: ¿en qué sentidos influye la experiencia escolar en quien define su preferencia por iniciar la carrera de Educación Física? (¿se da igual que para otras carreras docentes?) y ¿cuál es el impacto de la formación en Educación Física, especialmente en el recorte de estudio? Lo que comenzó como una preocupación por reconocer la continuidad o interferencia de la experiencia escolar en la formación, fue girando hacia la incorporación de otro universo de experiencia más significativo en la conformación de los aspectos de la subjetividad y en los imaginarios que llevan a la decisión de comenzar la carrera de profesorado de Educación Física. Se trata de los recorridos y las influencias del universo deportivo. Según lo encontrado en el trabajo empírico, en el caso de la educación física, la experiencia escolar parece tener un sentido solo ratificadorio, pero los contenidos de la identidad y los conceptos que guían los imaginarios de los estudiantes, se han formado fuera de la escuela, particularmente en el ámbito deportivo.

En este sentido, Messina (2010) afirma:

En oposición a la concepción del sujeto como esencia dada, como identidad sustantiva, de un sujeto caracterizado por la razón, la

libertad, la voluntad y la capacidad de conocer la verdad en sí misma, Foucault sostiene que los sujetos son producidos en el seno de dispositivos (p. 43).

El sujeto es fabricado en dispositivos tales como la familia, la sexualidad y el trabajo, cuya parte enunciable está conformada por el dispositivo discursivo que los atraviesa. El sujeto está sujetado; es el emergente, el efecto de una estructura que lo precede. Un dispositivo pedagógico, según Foucault (en Messina, 2010), será cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí; cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo; la constitución o la transformación de la manera en que la gente se describe, se narra, se juzga o se controla a sí misma. La apropiación de saberes durante y acerca de lo vivido, en particular las prácticas dentro de dispositivos educacionales, tiene sus aspectos epistémicos (en cuanto contenido cognitivo) a la vez que identitarios (se vincula con los procesos de subjetivación), utilitarios, en tanto que dan sentido a una práctica y configuran los imaginarios en relación con la profesión.

Pero a su vez, como afirman Dubet y Martuccelli (1998), el actor social también está definido “por una distancia de sí mismo y por una capacidad crítica que hacen de él un sujeto en la medida en que se refiere a una definición cultural de esa capacidad de ser sujeto”. Y en ese sentido, “lo esencial reside en que su presencia construye una distancia al orden de las cosas, autorizando una capacidad de convicción, de crítica y de acción autónoma” (p. 82). ¿Cómo son los dispositivos que operan en la constitución del SEF, en la escuela, en el deporte, en la institución formadora? ¿Qué efectos, qué impactos pueden reconocerse?

Para profundizar las relaciones entre experiencia y subjetividad, es necesario situar a los sujetos en el marco de instituciones/organizaciones: institución como la expresión universal de una disposición de la sociedad para obrar, y la organización como la particular corpo-

rización de esa intención, marco cercano para establecer los patrones culturales mediante los que se leen las conductas (Enriquez, 2002).

Sobre el método

Más allá de la descripción con “voluntad comprensiva” que se despliega a lo largo del trabajo, se pretende aportar elementos para facilitar la elaboración de esquemas conceptuales, e instrumentos que permitan a las instituciones formadoras la realización de estas tareas permanentes de revisión de las dimensiones reales de su actividad, de los efectos logrados y los posibles.

Devalle de Rendo (2009) explica que “el análisis cualitativo es un procedimiento discursivo y signifiante de reformulación, explicitación y teorización de los testimonios recogidos. La lógica es la construcción de sentido” (p. 60). Estos sentidos se captan por aproximaciones sucesivas; por confrontaciones, reiteraciones; por recurrencias y analogías. La marcha general del trabajo se da por un proceso que puede calificarse como “análisis cualitativo por teorización, orientado a generar inductivamente una teorización respecto de un fenómeno cultural, social o psicológico procediendo a la conceptualización y a la relación progresiva y válida de datos empíricos cualitativos” (Devalle de Rendo 2009, p. 61).

A lo largo del estudio se combinan la implementación de técnicas cuantitativas y cualitativas, momentos empíricos y teóricos, con el foco en los sujetos y en los dispositivos, poniendo el acento en la producción de datos a través de la palabra de los sujetos: los estudiantes del profesorado en el ISEF. El análisis cualitativo se realiza por teorización. Para la realización de este proceso, se apela a modos e ideas que provienen de diversas disciplinas de la ciencia social: la sociología, la antropología (en particular, la etnografía), la psicología social y la pedagogía como perspectiva unificadora.

En primer lugar, se analizaron los resultados de encuestas formuladas a los ingresantes del Profesorado, por cohorte. Se consideraron

nueve de los veintinueve grupos de ingresantes; una cifra de 555 estudiantes sobre un total de 1800 que ingresaron en todo el período, aproximadamente un tercio. Estas encuestas cumplen la función de orientar en las principales tendencias que hacen a la opinión de los ingresantes. Se procesaron los resultados por año, buscando elementos interpretativos, estableciendo períodos, para realizar un análisis de continuidad dentro del período y luego la búsqueda de elementos generales. En todos los casos, las preguntas fueron abiertas, y su categorización, posterior a la administración del cuestionario.

Luego del análisis, interpretación y comparación de resultados, se establecen ideas generales, a modo de hipótesis, que dan cuenta de lo que se ha ido encontrando, preparando el terreno para su comparación con otros instrumentos. Estos fueron entrevistas individuales, grupos de debate, otras encuestas, textos elaborados por los estudiantes en unidades curriculares diversas, particularmente los escritos finales de la carrera⁵. Las principales dimensiones en la búsqueda fueron los motivos de elección de la carrera, las expectativas sobre la formación, las expectativas sobre la profesión o el trabajo y otras referencias.

En la palabra de los ingresantes, pertenecientes a los diferentes grupos, se pueden encontrar muchos elementos que denuncian el imaginario construido en relación con la disciplina, la carrera y la profesión de profesor de educación física. A pesar del transcurso de los años y los cambios de contexto, la mayoría de las características tienden a persistir. Como instancia de teorización, se presenta un conjunto de afirmaciones que constituyen una lectura interpretativa de las encuestas. Los siguientes hallazgos enriquecen y confirman la mirada previa visibilizada en las encuestas y también permiten apreciar los cambios y permanencias durante la carrera, así como ponen en evidencia los impactos que produce la propuesta institucional. En este texto solo se reflejará el imaginario inicial.

⁵ El trabajo final es un documento narrativo escrito al finalizar la carrera en el que los estudiantes recapitulan la experiencia de formación.

Algunos resultados

Las primeras teorizaciones expresan los imaginarios previos en las palabras de los ingresantes. Se organizaron en categorías analíticas:

Clase 1- *Deporte; experiencia deportiva*: hay un perfil de ingresantes homogéneo ligado a la experiencia deportiva; hay una relación de identidad naturalizada y abrumadoramente mayoritaria de la educación física con el deporte; hay escaso conocimiento de otros posibles contenidos para la práctica disciplinaria.

Clase 2- *Conocimiento y saber en la carrera*: hay escasa visualización de la formación como lugar de estudio; el único contenido “teórico” o de estudio es el “conocimiento del cuerpo” (lo que muestra un enfoque biológico como el único o inevitable en la formación).

Clase 3- *Expectativas por la formación*: el único hacer formativo es hacer deportes, como característica (casi) excluyente de la experiencia estudiantil; se trata de una carrera con alta carga o importancia dada a “lo social” (el compañerismo, vínculo entre estudiantes, entretenida, amistades, clima distendido); las opciones de los ingresantes están fuertemente ligadas a las perspectivas estudiantiles o de la vida estudiantil; en cambio, muy poco o poco al estudio y poco hacia el futuro laboral, que aparece escasamente, concentrado en ciertos períodos, difuso, incierto, poco seleccionado *a priori*. Es un valor oscilante. Si bien se consigna (en menor medida) el aprender deportes en la formación, el estudiante espera realizar deportes, para continuar luego como profesor. Una elevación de la presencia del perfil educativo o docente es coincidente con la baja de la expectativa deportiva en el último período considerado (2014-2018). Ambas variantes —una mayor presencia del interés en torno a la enseñanza y su paralela disminución en la expectativa sobre la práctica deportiva en el último período— deben ser profundizadas. Pareciera que forman parte de un proceso de cambio en la realidad escolar de la educación física a partir de la presencia de los practicantes y los egresados del ISEF.

La identificación de una “carrera fácil”; la idea de no estudiar y de hacer deportes, es decir, continuar la experiencia infantil-juvenil; lo que ya se sabe, la vida social, encontrar un lugar de compañerismo y “buen clima”, llevan a pensar en una representación de poca exigencia en el plano intelectual, en el estudio. Se prefigura un sujeto que se autoadjudica un perfil con baja estima o valor de sus capacidades intelectuales y un ritmo de formación no asociado al tiempo de estudio.

Clase 4- *Cultura profesional*: el deporte, la forma de visualizarlo, se prefigura ocupando un lugar que reemplaza a la didáctica, pues está visto como un hacer que se reproduce a sí mismo; hay una importante y sostenida asociación de la educación física/deporte con la salud, aun con variaciones en los distintos períodos, no tan notoria en la primera década. Se van configurando dos representaciones opuestas respecto a la educación física y su sentido en la vida de las personas. Con el elemento común deportivo-competitivo y una adjudicación fuerte sobre “vida sana”, una visión se constituye alrededor del esfuerzo, la dedicación, la disciplina, la ejercitación, y la otra en torno al juego, el placer, la naturaleza, el disfrute. La primera es ampliamente dominante. Hay muchos que eligen esta carrera porque piensan “enseñar deportes”, algunos formulan únicamente esta opción. Parece un mandato de quien ha hecho deporte y debe continuar en ese mundo deportivo. ¿Por qué razones?; ¿una fascinación insalvable por el mundo del deporte?; ¿atrapado en él?; ¿se siente una deuda que se asume como necesario pagar eternamente (mientras le dura la vida)?; ¿incapacidad para ampliar la mente hacia otras posibilidades?; ¿sentimiento de imposibilidad de animarse a otras carreras por saber hacer algo que no puede ser superado por el propio sujeto?

El perfil docente o educativo de la carrera está presente, pero al igual que las expectativas sobre la vida profesional, sus valores son fluctuantes. Parece configurarse un rol de *agente deportivo*, que tiene la misión social de la reproducción del deporte. La influencia familiar aparece en la decisión personal en los últimos grupos. Los profesores

del ISEF observan que estos últimos grupos vienen acompañados por sus padres en todas las instancias de inscripción.

Como síntesis, se podría afirmar que la expectativa sobre la formación es más importante para quien ha elegido la carrera de profesor de Educación Física que la expectativa sobre el trabajo. En gran medida se pretende una continuidad en la práctica de deportes antes que ingresar a una formación superior. O ingresar a una carrera que tenga como contenido, como experiencia, la continuidad de lo conocido en la realización de deportes. Se menciona frecuentemente la experiencia personal deportiva. Hay quienes han elegido la educación física como modo de *continuar yendo al club*. Hay confusión entre carrera (etapa de formación) y profesión (ejercicio profesional). El deporte y la educación física tienen muy poca diferenciación: son casi la misma cosa. La educación física es un hacer antes que un saber o una práctica educativa. No se la asocia en su calidad de formación profesional con el estudio. Hay un *núcleo duro* deportivo en muchos de los ingresantes y en el cuerpo colectivo grupal. Existe un fuerte imaginario que desea o proyecta un estudiante-deportista (o deportista-estudiante) y prefigura un profesor-deportista (o deportista-profesor). Es decir, un sujeto que continúa siendo el mismo que era (de niño, de joven), pero en las nuevas funciones (de estudiante primero y luego de profesor).

Del análisis de los textos escritos por estudiantes en la formación emergen nuevas señales sobre la conformación subjetiva previa en relación con la educación física y de los dispositivos institucionales que le han dado marco.

En las variadas representaciones construidas a lo largo de su experiencia escolar con la disciplina se evidencia la configuración deportiva de la propuesta de educación física escolar. Junto con el contenido deportivo como práctica dominante, se aprecian los formatos de la lógica deportiva dentro de la actividad escolar. En particular, la separación de géneros, tanto formal como práctica; la valoración de los lugares para los varones; la participación en eventos competitivos

selectivos; la invitación a acompañar a los exitosos; los sentimientos de injusticia por quedar fuera; la valoración de la institución frente al triunfo. Junto a ello, la práctica deportiva como momento sin enseñanza, el abandono por parte del profesor de la tarea pedagógica, el autocontrol pretendido para los alumnos, la desjerarquización consecuente del espacio de la educación física, la organización de la tarea en torno a los calendarios de competencia y otros elementos que son configuradores de la experiencia escolar. También los criterios de selección de jugadores y de armado de los equipos, que responden a parámetros federativos y no reflejan los resultados de una tarea de enseñanza. La experiencia escolar (significativamente más que la experiencia deportiva) está muy condicionada por “el profesor que me tocó”. El contenido deportivo predominante coincide con la separación genérica o con la imposibilidad de interacción, y en los casos de un modelo en que se exacerba la competencia y se prioriza la participación en torneos, la separación es más radical, desdibujándose aún más la participación de las mujeres.

Poco se dice sobre el aprender como resultado del tránsito en la educación física escolar. La ausencia de didáctica en las propuestas escolares les quita sentido escolar: ¿el espacio menos escolar de la escuela? Es posible que el gusto por la educación física en la escuela y la decisión por la carrera estén atados a esa representación de lo “no escolar” que contiene la disciplina. Un “docente especial”. No se nombra la discapacidad, la diferencia sexual. Lo que queda en la experiencia de la educación física escolar es el deporte no recontextualizado (con escasa perspectiva educativa). Otros contenidos escolares quedan deslucidos o ausentes en los registros. En el club se aprende: “necesito aprender para poder ganar”. En la escuela la práctica deportiva tiene un carácter de pasatiempo: solo adquiere dimensión de alto compromiso en el grupo elegido para las competencias. La regla que organiza los comportamientos proviene de otro universo de socialización, que es la institución deportiva. La renuncia de muchos profesores a inter-

venir, tanto para la organización y la disciplina como para la enseñanza de saberes explícitos (o ambas), remite a una renuncia escolar a su tarea, y ello tanto en lo que refiere a las reglas como a los saberes.

Si entendemos a la disciplina escolar como un dispositivo pedagógico propuesto por el sistema educativo, parece haberse constituido, en la historia escolar, un dispositivo que reemplaza a la educación física, entendido como un lugar de enseñanza que podemos llamar “el deporte en la escuela”, que da lugar a una omnipresencia de la práctica deportiva, no instrumentada como contenido de la enseñanza sino copiada de sus formatos federativos. Se relacionan de este modo los formatos, la gramática de la actividad, con el tipo de experiencia de los actores y las consecuencias en la producción subjetiva. Estos elementos están presentes en las decisiones relacionadas con la elección de la carrera y en los modos de representarse el ejercicio de la función de profesor con la que ingresan a la formación superior.

Los rasgos de subjetividad generada se asocian a:

1. La producción de una *mirada deportiva* para apreciar el universo de la educación física. Se expresa en variados aspectos. Relaciones de sexo y de género, heteronormatividad compulsiva, machismo, ciertos patrones de vínculo y relaciones con la ley, con la autoridad (entrenador, juez), con el éxito, con el ganar y perder, con el fracaso; naturaliza jerarquías y niveles. Produce o participa de fuertes identificaciones (el club, la escuela, el pueblo, la nación). Todo esto en una identificación a través del *eje nosotros/ellos*.

2. El deporte se constituye como una épica civil. La experiencia deportiva lleva a quien participa a “dejar todo”, a la búsqueda obsesiva de la victoria y/o de la superación continua de marcas. Es necesario que la persona esté a la altura de los desafíos. Debe ser realizado “en serio”, con compromiso: no es juego. Mostrarse como el más apto, el mejor o el que mejor cumple el mandato de la lucha. Implica iniciar al otro.

3. La experiencia deportiva no es igual en todos los casos. Los estudiantes provienen de diferentes localidades, en su mayoría de las

provincias de La Pampa y de Buenos Aires. Las localidades son distintas y ello genera experiencias deportivas diferentes. Las ciudades más pobladas proponen un recorrido deportivo urbano, con instituciones diferenciadas, presencia fuerte de los clubes y los eventos federativos, segmentación social definida, accesibilidad diversa a las instituciones; circuitos comunitarios para quienes no acceden a los clubes. Las menos pobladas tienen una institucionalidad más débil. La participación en la práctica deportiva se da en el “espacio urbano”, y puede realizarse tanto en el club como en la escuela o el playón municipal. Los clubes son sostenidos en gran medida por los aportes estatales o son sedes de los programas oficiales. Los profesores pueden ser los mismos que están en la escuela, el club, el programa oficial. Los chicos participan de las actividades en cualquiera de esos ámbitos o alternando entre ellos. Los profesores muchas veces refuerzan en la escuela su proyecto del club, repitiendo o preparando para las competencias escolares a los mismos jugadores del club. Algunos estudiantes cuentan su experiencia de diferentes modos y sostienen que no tenían ofertas diferentes para el tiempo libre. El deporte, más allá de una elección, se asume como la ocupación posible del tiempo en la localidad. Suele configurarse un perfil deportivo con los niños y adolescentes que participan de ese deporte diluido en el pueblo, que se va diferenciando de otro perfil de niños que no gustan del deporte o que, por motivos diversos, van quedando apartados de él. En ocasiones, alguno de los niños logra destacarse en un deporte, generalmente individual, y proyecta la *ilusión de trascendencia* de todo el pueblo al nivel provincial o nacional. Los deportistas recuerdan que gracias a su práctica han recorrido otros lugares, han viajado y conocido otras personas. Se habla del “ambiente deportivo”, significando cosas distintas en localidades pequeñas o más grandes. El perfil deportivo es el dominante entre quienes eligen la educación física como carrera. Sería de interés rastrear ingresantes que no se corresponden con ese perfil o representaciones acerca de la disciplina entre quienes no han elegido esta carrera.

Emerge una categoría útil para reconocer efectos de subjetividad en este público: *el deporte del pueblo*. Con una institucionalidad débil y en emergencia, en autosostenimiento, con profundas ligazones entre la escuela, el club del pueblo, los programas estatales (provinciales o municipales), la asistencia social. Rocío, oriunda de una pequeña localidad de la provincia vecina, comenta: "... porque desde chica empecé a hacer deportes, luego empecé a competir, recorrí muchas localidades. En mi localidad no había ningún lugar que dieran, enseñaran deportes, ni tampoco alguien que guiara a la gente que quiere realizar alguna actividad". Puede interpretarse la búsqueda (en la carrera) de un lugar para la práctica deportiva. No hay quien dé o enseñe deporte; lo que es visto como falta debe ser reparado, y ella puede ser la encargada.

Alexis, de una localidad pequeña dice: "Porque siempre me gustó hacer deportes en los cuales tuve muy buenas experiencias como viajes a muchos lugares, muchas amistades nuevas, muchos campeonatos como participantes y algunos ganados, etc.". El ambiente deportivo es atractivo, el deseo de mantenerlo puede sobrevolar la carrera estudiantil. El deporte como posibilidad de "salir" del pueblo, recorrer, conocer lugares y personas, forma parte del imaginario deportivo, al menos en las localidades pequeñas.

4. Algunas características de *la subjetividad deportiva*. *Deuda conmigo*: nunca se logran todos los objetivos, siempre queda un logro (o muchos) por alcanzar (y no se alcanza/n, es imposible cumplir las metas o siempre aparece una nueva). Hay incompletitud en la experiencia deportiva, un aire de fracaso para cualquiera, aun mostrándose ganador. Si la actividad "se toma en serio", se torna casi inexorablemente insatisfactoria en cuanto a sus resultados competitivos. *Deuda con el deporte como institución*: el haber estado allí obliga al sujeto a incorporar a otros a ese mundo. Sobrevuela un mandato: "el deporte me necesita". Idea de iniciación, ambiente deportivo que debe ser alimentado o reproducido. Si se hace deporte, *no hace falta el pens-*

amiento ni el estudio. El deporte va por un lado diferente, contrario a las materias “pedagógicas” o “teóricas”.

Estamos frente a un problema curricular e institucional, presente en las tradiciones formativas de la educación física (en cierto modo, también en otras áreas): la separación entre pensamiento y acción, entre discurso y práctica, agravada por la contradicción cuerpo-mente. Más aún, confrontación entre materias “teóricas” y “prácticas”. Se olvida la práctica docente como actividad necesaria en la formación, no aparece en el horizonte del estudiante: práctica es solo hacer deportes.

Algunas conclusiones y discusión

Para cerrar este texto, que recoge solo una parte de la complejidad abordada en la tesis referida, remito a unos asuntos que estimo deben ser considerados en las instituciones formadoras.

En primer lugar, el contrapunto entre la experiencia escolar y la experiencia deportiva en la biografía de los estudiantes/profesores. Esta última es muy potente para el establecimiento de subjetividades y de imaginarios, con alta carga de responsabilidad en los futuros profesores para la reproducción de la vida del deporte. En cambio, la primera es más débil en la producción de significados decisivos conscientes para la elección de la carrera. Pasa casi desapercibida y depende mucho del profesor que le ha tocado a cada aspirante. Pero es trascendente en la producción del estudiante justamente por su debilidad, el imaginario de facilidad, de escaso compromiso con la enseñanza y con el conocimiento.

Algunas consecuencias de ello se vinculan con la débil jerarquía de la disciplina en la institución escolar y con un contenido altamente deportivizado. La educación física en la escuela no se constituye en un espacio pedagógico valioso entramado en el sentido de la institución, sostenido sobre la centralidad de la enseñanza. Se podría afirmar que hay una tendencia o una tradición escolar de renuncia a establecer

una diferencia entre los modelos corporales y motrices hegemónicos y la propuesta escolar, dando continuidad a formas culturales que, al menos, deberían ser puestas en tensión. La cultura profesional dominante entre los profesores y alentada o tolerada por la escuela como organización, acepta y estimula un dispositivo pedagógico hasta cierto punto ajeno a la forma escolar.

Estamos ante la presencia de dos visiones antinómicas: una dominada por el ejercicio, la disciplina, la voluntad, el esfuerzo; la otra por el juego, el disfrute, la recreación. También de dos ideas o motivos opuestos: en un punto, se elige la profesión por lo buena que ha resultado la experiencia, y en el otro, por lo pobre, por cierta sensación de defraudación o de facilidad. En la decisión personal, se pueden identificar dos “modos” de imaginarse o vivir simbólicamente el rol: uno a plena tarea docente/social (estar con otros, acompañar, enseñar, ayudar, mejorar y otros términos similares); el otro modo es el de la pasión: buscar el rendimiento, acompañar en los éxitos, mejorar las técnicas, las capacidades, meter en la rueda de la vida deportiva a los demás. Este último es dominante. Una visión biologicista en relación con el físico o cuerpo como objeto de trabajo o de estudio.

Para finalizar, dos ideas que hacen a la tarea de la institución formadora. La capacidad o posibilidad institucional de producir diferencias —es decir, cambios en los imaginarios y las subjetividades en los estudiantes— no depende central o únicamente del diseño curricular, la actualización de los contenidos o la calidad de su transmisión. Se trata de conformarse como una institución volcada al otro, suficientemente subjetivadora (Korinfeld, 2014), que asuma los procesos subjetivos como parte definitoria de su tarea. Para ello, considerar a los sujetos no solo en los roles, sino en sus experiencias, incluyendo las anteriores y las que se proponen para la formación. Un sujeto que más allá de nutrirse de información, sea un activo transformador de la experiencia de sí, que pueda reconsiderar la narración de sus imaginarios y ser autor de las nuevas narrativas que reemplacen a las ante-

riores, previamente naturalizadas. Los modos de vivir los roles que se les proponen en la institución formadora son experiencias formativas.

Si entendemos la formación como un trabajo de definición continua de sí mismo y del otro (Dubet, 2002), solo será posible modificar algo de la práctica vigente en la educación física escolar (más allá de las políticas públicas) si el estudiante vive una educación física distinta; si es capaz de establecer un vínculo diferente con el saber; si ve al otro como un sujeto que debe formarse a sí mismo; si se siente parte de un proyecto político y cultural que requiere del acceso de todos a derechos, para lo cual debe proponer inclusión e igualdad. Es decir, la institución debe ser capaz de hacer lo que la escuela parece no haber cumplido: establecer la diferencia pedagógica con la cultura dominante. Debe proponerse como parte de su proyecto político y pedagógico, interrumpir la experiencia que traen los estudiantes, con-moviendo su historia, proponiendo alternativas. Si no logra esto, solo deviene repetición y alta probabilidad de abandono pedagógico.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F.; Boigues, A.; Pizarro, D.; Sánchez, F. y Suarez Vranquen, C. (2014). Cultura experiencial estudiantil y formación inicial en educación física. Aportes para su análisis. En Bracht *et al.* (2018) *A Educação Física escolar na américa do sul*. Curitiba, Brasil: CRV Editora.
- Birgin, A.; Braslavsky, C. y Kisilevsky, M. (1992). *Formación de profesores, impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cachorro, G., Scarnatto, M., Cesaro, A. R., Díaz Larrañaga, N. y Villagrán, J. P. (2009). *Educación física: Cultura escolar y cultura universitaria*. UNLP.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Devalle de Rendo (2009). *La formación docente, según las*

- representaciones de los futuros maestros*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. (2002). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- Enriquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Instituto Superior de Educación Física “Ciudad de General Pico” (1999). Propuesta curricular para el año 2000, documento interno. ISEF de La Pampa, Proyecto curricular institucional (1999).
- Korinfeld, D. (2014). 9-11 de abril de 2014. Instituciones suficientemente subjetivizadas. Ponencia presentada en *II Jornadas Internacionales Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación*. Buenos Aires.
- Messina, G. (2010). *Construyendo saber pedagógico desde la experiencia*. Programa Latinoamericano de Sistematización de Experiencias del CEAAL. Recuperado de https://cepalforja.org/sistem/sistem_old/construyendo_saber_pedagogico.pdf
- Moreno, W. y Pulido, S. M. (2009). *Universidad, currículo y educación física*. Medellín: Funámbulos Editores.
- Pérez Gómez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Morata.
- Provincia de La Pampa, Ministerio de Cultura y Educación (2010). *Diseño Curricular Jurisdiccional Profesorado de Educación Física*.
- Rozengardt, R. (2020). *El profesor de Educación Física, entre la escuela y la formación docente: Un estudio en La Pampa*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Motivación y formación docente para la enseñanza de la Educación Física: una revisión sistemática

Julio Alfonso Mocha Bonilla

El presente capítulo tiene como propósito presentar un análisis sobre la motivación docente en la enseñanza de la Educación Física. Se trata de indagar: ¿cuáles han sido los fundamentos teóricos epistemológicos relacionados con los procesos de motivación docente para la enseñanza de la Educación Física? ¿Cómo ha sido conceptualizada la Educación Física y cuál ha sido el proceso motivacional que durante años se ha discutido en la Educación Física? En otras palabras, se pretende analizar los discursos teóricos relacionados con la motivación docente en el área de la Educación Física.

La motivación

La motivación ha sido objeto de análisis en varias investigaciones, las cuales asumen diversos postulados teóricos y metodológicos, abordados desde el ámbito educativo, social y psicológico. Al indagar la literatura académica (Ntoumanis, 2001; Standage, Duda & Ntoumanis, 2006) proponen analizar los procesos motivacionales en estudiantes hombres y mujeres, los autores concluyen que se debe fomentar la motivación en los contextos socio educativos y deportivos. Mientras que otros autores (Deci & Ryan, 1985, 1991, 2000; Ryan & Deci, 2000;

Standage, 2006; Sánchez & Núñez, 2007; Murcia, 2008) presentan un recorrido de la literatura y proponen como objetivo el apoyo docente basado en la autodeterminación (TAD), sus estudios se sustentan en una línea metodológica de corte analítico descriptivo, estudiada desde la enseñanza de la Educación Física, los autores afirman que esta teoría ayuda a comprender la motivación en el contexto educativo de la Educación Física. Por otra parte, autores como Edmunds, Ntoumanis y Duda (2006), Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury (2002), Standage, Duda y Ntoumanis (2006) y Gómez (2013) señalan a la motivación como una teoría concerniente con la personalidad en el contexto social, la cual ha evolucionado durante los últimos 30 años. Los hallazgos presentados en la literatura posibilitan examinar la relación existente entre los procesos motivacionales, las estrategias de motivación docente y el apoyo hacia las necesidades psicológicas en los entornos sociales. A su vez, Deci y Ryan (2000) y Ntoumanis (2005) presentan estudios de revelamiento empírico, los cuales aplican apartados metodológicos de tipo descriptivo, empleando la TAD para analizar la motivación en los contextos de la Educación Física, los resultados dan cuenta que se puede optimizar la interacción entre profesores y estudiantes, es decir, el apoyo docente durante la enseñanza de la clase de Educación Física. Por su parte, Suero (2019), al estudiar la relación entre la motivación, la inteligencia emocional y el rendimiento académico en el contexto educativo de Educación Física con un diseño descriptivo transversal, afirma que la motivación y la inteligencia emocional son constructos de gran importancia en los procesos educativos. Sus resultados muestran la jerarquía de la motivación y los aspectos emocionales, los cuales ayudan en el rendimiento académico y en el bienestar del alumnado. El apoyo docente en la motivación del estudiantado es una preocupación constante, pues los docentes son quienes deben seleccionar los contenidos que se imparten, que estos sean motivadores y novedosos (Rodríguez, Fuentes-Guerra & Robles, 2010) especialmente en el contexto de

la enseñanza de la Educación Física, relacionada con el bienestar psicológico, el cual se produce cuando la persona está conectada para afrontar las tareas motrices de forma óptima (Jackson & Marsh, 1996; Murcia, 2008).

Una problemática de actualidad producto de la pandemia por el Covid-19 fue la crisis sanitaria, económica y social (Cepal, 2020). En América Latina el primer caso de coronavirus apareció el 26 de febrero del 2020 en Brasil tras identificar al primer paciente cero. Desde entonces y en tan solo tres semanas algunos países como Perú, Ecuador, Argentina y Chile presentaron un ritmo alto de contagios, incluso superior al número de contagiados de España, por tal motivo los diversos ministerios de salud pública declararon “estado de emergencia sanitaria” para todos los países latinoamericanos. Es así como la pandemia modificó las estructuras funcionales de los sistemas educativos, pues se suspendieron las clases presenciales en todos los Sistema de Educación a nivel público y privado, desde marzo del 2020 y hasta finales del año 2022 el docente de Educación Física realizó sus actividades mediante teletrabajo; cambiando su rol presencial por la enseñanza virtual y las clases online a través del uso de las tecnologías de la información y comunicación. Las medidas sanitarias del confinamiento y aislamiento social han sido muy necesarias para mitigar los contagios que se producen a causa del covid19; sin embargo, a nivel educativo ya sea virtual o presencial, se están presentando problemas psicológicos en los niños y adolescentes por las largas jornadas de estudio. Por lo tanto, a nivel personal se recomienda salud y educación integral para evitar los síntomas asociados al estrés o los llamados estados depresivos, ya que estos pueden durar meses y años en su tratamiento-curación (Ferrer, 2020); por consiguiente, en la etapa de la enseñanza de Educación Física tanto virtual o presencial es fundamental estudiar la motivación; pues en el área de la Educación Física en particular, el docente constituye un papel fundamental en la satisfacción o frustración del alumnado.

Motivación y educación física

Abraham Maslow, psicólogo estadounidense, nacido en el año 1908, desarrolló la teoría de la motivación en los seres humanos y, establece una jerarquía para sustentar las necesidades humanas (Zapata & Meza, 2007; Pomares 2008, citado en Pereira, 2009). La motivación se ha representado como “La Pirámide de Maslow”, según la cual, un ser humano tiende a satisfacer sus necesidades primarias (más bajas), antes de buscar las de más alto nivel. Es así que algunos autores definen a la motivación: Sexton (1977: 162) menciona que es el proceso de estimular al individuo, una acción que satisfaga alguna de sus necesidades para conseguir una meta. De igual manera, Armstrong (1991: 266) manifiesta que “son los recursos humanos fundamentales para mantener la cultura y los valores”; en el mismo sentido Rodríguez, (2013) afirma que “es un esfuerzo para alcanzar las metas deseadas, cuyo interés primordial es satisfacer las necesidades de los individuos”; mientras Stoner (1996) puntualiza que es “una característica de la psicología humana, e incluye los factores que ocasionan, canalizan y sostienen la conducta, lo que hace que las personas funcionen”. A su vez, Chiavenato (2000) la especifica como “el resultado de la interacción entre el individuo y la situación que lo rodea”, mientras que, Mahillo (1997) manifiesta que la motivación es “el primer paso que nos lleva a la acción”. Las definiciones anteriores, nos llevan a concluir que el individuo debe sentirse motivado para realizar cada una de sus acciones, especialmente en el contexto educativo. Según Gonçalves (2017) “la educación física se plantea como uno de los factores clave de regulación motivacional”, es decir, estar predispuesto a realizar diferentes actividades durante el proceso educativo, especialmente para satisfacer las necesidades psicológicas básicas en los individuos, pues la motivación logra consecuencias positivas como: el esfuerzo, la concentración, la vitalidad, el desarrollo positivo, la intención de ser físicamente activo (García-Calvo et al., 2012).

El área de Educación Física presenta grandes expectativas de motivación docente, según Oliva (2013: 2) “permite analizar desde una perspectiva amplia los factores sociales que inciden en los procesos motivacionales desarrollados en las clases”, una variedad de actividades didácticas donde se puede aplicar la motivación. Por lo tanto, el currículo debe ser flexible, adecuado a las necesidades de los educandos para fortalecer la enseñanza de Educación Física; sin embargo, es difícil educar las actitudes del estudiantado, ya que estas “suelen ser uno de los elementos más molestos y disruptivos para la labor docente” (Pozo & Crespo, 2009: 22). Según lo expuesto, desde el punto de vista psicológico, surge una des(motivación), una baja en los niveles de aprendizaje por multiplex cambios en los programas de estudio (Pozo, 1998). Los contenidos y programas educativos deben apoyar las capacidades individuales de los estudiantes, educando sus actitudes por medio del apoyo motivacional docente. El maestro influye en el proceso de aula, es decir, los alumnos cambian, si tienen un docente que apoye su progreso educativo, donde la motivación intrínseca, la creatividad, la cooperación y la dinámica de grupo, desempeñan un papel importante en el aprendizaje (Perkins, 2008). Es imprescindible desarrollar estrategias motivacionales, afrontar los cambios afectivos en los estudiantes, pues en la etapa de la niñez y adolescencia, es donde más se debe trabajar la parte cognitiva, conjugarla con el aspecto motivacional para mejorar el proceso de enseñanza de la Educación Física, concordando con Pozo y Crespo (2009), quienes afirman “lo que debe impulsar al aprendizaje del alumno es la motivación intrínseca –el deseo por aprender– sin dejar de lado la motivación extrínseca –la búsqueda de una recompensa– el cumplimiento de sus objetivos profesionales”.

Los tipos de motivación constituyen parte de los enfoques cognitivos del ser humano, están relacionados con los criterios externos e internos hacia la comprensión de la realidad. En este sentido, la motivación intrínseca es concebida en el propio sujeto –como autorreali-

zación personal— lograr una meta. Los alumnos intrínsecamente motivados adquieren el aprendizaje en sí mismo con una finalidad, cuyo incentivo está en las tareas (Solé, 2001), por lo cual apremian la resolución de ellas, y “tienden a atribuir los éxitos a causas internas como la competencia y el esfuerzo”. Por otro lado, la motivación extrínseca “es el efecto de la acción o impulso que produce en las personas determinados hechos, objetos o eventos que las llevan a la realización de las actividades”, el alumno extrínsecamente motivado asume el aprendizaje como un medio para lograr sus beneficios (Ospina, 2006).

Motivación docente

Dentro de la formación docente en el ámbito educativo escolarizado, se presentan dificultades, las cuales deben ser afrontadas por los docentes de Educación Física. En tal sentido, Cimarro (2014) menciona que los educadores, están obligados a fomentar el desarrollo de planes de Educación Física, apoyar a los escolares que perciban y valoren sus beneficios. En los últimos años, existe un interés por fomentar la práctica de Educación Física escolar, pues contribuye a la salud personal y proporcionar valores educativos (Ahrabi-Fard, 2005); esto lleva a repensar ¿cuál podría ser la estrategia por utilizar? ante una sociedad capitalista y una educación selectiva. Por tanto, el educador debe actuar, en sentido de intervenir o revertir las problemáticas socio educativas, según Bracht (1999) la labor docente se centra en trabajar hacia la recuperación de la dignidad corporal durante los procesos de aprendizaje. En sí, la educación debe promover: educación intelectual, física y moral, trabajar las habilidades físicas y sociales, fomentar los valores, conocimientos y actitudes, estableciendo un modelo ejemplar autoregulatorio, para mantener los valores y estilos de vida social (Bracht, 1977).

Múltiples investigaciones sustentan a la Teoría de la Autodeterminación, como el grado de cumplimiento de las Necesidades Psicológicas Básicas, es decir, las consecuencias afectivas y comportamentales

(López & Gallegos, 2020). Por tanto, la motivación contribuye en el “desarrollo del bienestar psicológico y su funcionamiento óptimo” (Deci & Ryan, 2000). Cuando hablamos de la motivación en la Educación Física, como lo menciona Devís, Fuentes & Sparkes (2005) la asignatura no solo enseña conocimientos, por el contrario, se aprende normas, valores y relaciones sociales. La finalidad es construir o (re) construir identidades, en este sentido, se presentan dificultades entre el alumnado y el profesorado con las llamadas identidades de género no hegemónicas; las cuales se hacen visibles en la escolaridad. En definitiva, se trata de romper los esquemas tradicionalistas en favor de los alumnos que presentan buenos resultados físicos (Martinek, 1983; Devís, 2005); más bien, la labor docente deberá asumir una propuesta de acción pedagógica en Educación Física, tratar de conseguir que el género y la sexualidad sean considerados como temas importantes para trabajar dentro y fuera de la escuela (Devís, Fuentes & Sparkes, 2005).

Podemos destacar lo expuesto por Carretero (2009), referente a la motivación y creación de metas, las que permiten a los alumnos un grado de satisfacción y motivación para el aprendizaje, enfatizando dos tipos de metas, una vinculada a la satisfacción conocida como “metas de competencia” (MC) y la “meta del reconocimiento externo” (ME) o metas de ejecución. En tal sentido, Carretero afirma “el trabajar por medio de metas de competencia para afianzar la autoestima de los estudiantes y asegurar un buen rendimiento”, considerando que el aprendizaje puede ir modificando el estilo motivacional para que los estudiantes “afronten futuros aprendizajes con más posibilidades de éxito” (Carretero, 2009: 4). Destaca dos tipos de actitudes motivacionales: las positivas como el esfuerzo, el comportamiento positivo y el mejoramiento físico-activo (Ntoumanis, 2005; Mouratidis, Vansteenkiste, Lens, y Sideridis, 2008; Lim y Wang, 2009; Taylor, Ntoumanis, Standage, y Spray, 2010; Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel y García-Calvo, 2012) y la motivación relacionada con las consecuencias nega-

tivas como el aburrimiento y la deserción (Ntoumanis, 2005; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2005; Mouratidis et al., 2008). Es decir, en la medida que el docente fomente estos aspectos, se pueden desarrollar las dos formas de motivación ya mencionadas (Moreno, González-Cutre, Martín-Albo, y Cervelló 2010).

Educación y educación física

La palabra educación procede de dos términos del latín (*educare*) como un proceso de acrecentamiento que se ejerce desde fuera y (*educere*) como la disposición interna del sujeto en cuanto a su crecimiento (Nassif, 1958: 5). La Educación Física es un proceso dinámico que establece una estrecha relación entre teoría y práctica. Según Crisorio (2007), los contenidos específicos deben articularse con los procesos de enseñanza y los métodos de aprendizaje en la educación formal. En este sentido “la escuela es la principal columna vertebral hacia la transmisión de las maneras o modos correctos de organización, esquematización e inscripción de todos los valores, prácticas y saberes” (Galak, 2015), proporcionando así prácticas de tipo social y educativas.

La terminología que se usa en los distintos países referente a Educación Física es muy diversa: entre los años ochenta y noventa, en Brasil se trata como una Cultura Corporal del Movimiento, mientras que en Argentina resulta muy forzoso hablar de Cultura Física (Carballo, 2010), en tanto emerge la conceptualización como educación corporal, que se traduce en el estudio de prácticas corporales visualizadas como prácticas sociales (Gómez 2002, Carballo 2003; Bracht y Crisorio, 2003; Crisorio y Giles, 2009; Carballo 2010). Es así que se define a la Educación Física como una “disciplina que cobra forma a través de las prácticas educativas desarrolladas a lo largo de su historia y que, por tales, son prácticas sociales” (Dorato, 2015).

Gracias a la formación profesional de los docentes del área de la Educación Física en América del Sur, se han producido cambios sig-

nificativos en los procesos pedagógicos (Giles, 2003: 2), particularmente hacia la construcción de la identidad de la Educación Física, pues ha permitido recuperar los valores sociales a través del cuerpo y el movimiento (Giles, 2003: 19) dando paso a los enfoques críticos de la educación corporal que se reproduce en la escuela, incorporando perspectivas de diferencia, desigualdad y diversidad en la formación pedagógica (Pasos & Garatte 2011).

En base a lo expuesto, se puede estimar a la Educación Física como “toda actividad que el ser humano lleva a cabo para educarse, entrenar su físico buscando su desarrollo, salud y excelencia; supone un entrenamiento de habilidades y destrezas” (Gayol 1997), así como la práctica creativa e intencional de los procesos cognitivos y afectivos.

La Educación Física amerita la necesidad de organizaciones para la regulación del currículo (Velázquez, 2011). Por su parte Kirk (1990) plantea que en la formación del profesorado de Educación Física predomina un enfoque tradicionalista, arraigado a una disciplina del campo educativo. A su vez, Bracht (1999) señala que los profesores aplican una dinámica dominante hacia la condición física, por consiguiente, se establece que la construcción del conocimiento debería orientarse a problemáticas esenciales, estableciendo metas para conseguir mayores cotas de valor educativo. En definitiva, los docentes de Educación Física deberán direccionar sus esfuerzos para romper la denominada pervivencia de desigualdad y opresión Paso y Garette (2011), fomentando un cambio de actitud, donde el maestro contribuya en la transformación social, en base a una pedagogía crítica, sin embargo, esto dependerá en gran manera de la predisposición docente en función de los intereses del estudiantado.

Docencia, formación y educación física

Las escuelas, colegios y universidades son lugares de labor educativa, complejos, dinámicos y dialécticos. Los objetivos centrales son: mantener los valores culturales en la sociedad a través de la aplica-

ción del currículo, promover cambios socioculturales en el entorno bio-psico-social y, contribuir en la formación personal y profesional de los individuos.

La docencia trata de solucionar los problemas socioeducativos, sin embargo, los problemas de la educación no solo se limitan dentro de la escuela, están presentes también fuera de ella, cuyo contexto social influye directamente en el comportamiento y las actitudes de los estudiantes. El impacto y la capacidad de la educación puede intervenir directamente en dichos contextos gracias a la participación de los actores educativos (docentes, estudiantes y padres de familia); la formación de los docentes y el desempeño profesional repercutirá no solo en la asimilación de conocimientos sino en el fortalecimiento de valores hacia la proyección que se desea alcanzar en el futuro.

Surge así la inquietud, porque los docentes siguen enseñando su práctica profesional ante determinadas situaciones de aula, laboratorio u otras situaciones intermedias, donde los signos y significados se concentran en el currículo formal (Díaz, 2017). El lenguaje es sumamente importante en el análisis de la problemática educativa -el lenguaje sugiere el todo-, pero lo hace con pequeños rasgos -signos-, pretendiendo abarcar el todo e identificando problemas parciales. Los signos son parte de un programa metafísico que ayudan a configurar el lenguaje y su representación lógica, dicha concepción ha servido de base para algunos modelos pedagógicos actuales (Cárdenas, 2011), donde el lenguaje y el pensamiento son fundamentales para el razonamiento. Escuelas, laboratorios y universidades dependen del uso de los signos y el lenguaje como norma de educación, un espacio dialéctico en el que se desarrollan las prácticas educativas para modernizarlos y mantenernos actualizados.

Según Romero, (2017) cuando se menciona el termino profesorado (docentes en general) “el profesorado actúa como guía y facilitador del proceso, motivando al alumno en todo momento”, pues los niños ya no quieren ir a la escuela, quieren vacaciones y secciones de ocio,

no desean aprendemos a leer, sino a descifrar; lo importante ya no es el fin de la educación, ni su reforma curricular, la historia de los excluidos, la deserción o el ausentismo a sido un viaje que ha transcurrido tan rápido. Todos estos elementos pueden ser útiles para desarrollar un proceso reflexivo para reconstruir nuestras prácticas educativas (Díaz, 2006), así como para establecer la diferencia entre la imagen de docentes que aspiran y la imagen de docentes reales, y en nuestra vida educativa definir criterios teóricos y metodológicos. Por su parte, Murillo (2005) menciona que existen modelos innovadores para la formación docente con algunas características: 1. Cultura innovadora, entendida como un conjunto de actitudes, necesidades y expectativas que toda la comunidad escolar conoce y comparte, el centro de formación tiene una actitud positiva ante el proceso de cambio y se compromete a mejorar el proceso de formación y sus resultados, 2. Contextual, una innovadora propuesta que contextualiza tres elementos. (a) institución donde se ubica, (b) entorno social y geográfico, (c) marco histórico. 3. Lo teórico, donde detrás de cada propuesta está el concepto de docentes, los sistemas educativos y sociedad que nace de la consideración colectiva, se manifiesta en una serie de propuestas prácticas en función de los esfuerzos innovadores. 4. Enfoque de abajo hacia arriba, el cual promueve el proceso de transformación del lenguaje a la acción, la escuela debe tomar la iniciativa, impulsar y coordinar el esfuerzo de transformación social, es decir, si la comunidad lidera el cambio es en el sentido más amplio, el cambio será real.

La formación de docente de Educación Física, aparece como una actividad normativa en su formación superior, garantiza que todos los futuros maestros tengan la capacidad de responder a los distintos requisitos que tiene actualmente el sistema educativo escolarizado. Una vez culminada la carrera universitaria los profesionales de Educación Física enfrentaran una serie de incertidumbres, ya que una cosa es la teoría y otra cosa muy diversa la práctica laboral (Torres, 2020). Desde el punto de vista histórico, en función de las diversas políticas públicas,

la formación docente tiene como finalidad la preparación del maestro de Educación Física que, hace mención a la formación especializada desde una perspectiva metodológica y didáctica, la cual en los últimos años, ha precisado del apoyo de métodos de investigación social guiada al desarrollo humano, incorporando componentes de actividad física, deporte y salud bajo estándares pedagógicos, disciplinarios y afectivos (Castillo-Retamal, 2020). La formación docente es una gran herramienta pedagógica, fundamental para lograr un mejor progreso en las prácticas educativas, la finalidad es alcanzar el perfil ideal del docente, el cual durante su desempeño profesional demostrará el dominio de todos los métodos de enseñanza, de forma eficaz en beneficio de los estudiantes, de esta manera la revisión de la literatura sustenta la aceptación de la Educación Física y el proceso didáctico, basado en el trabajo cooperativo, donde se destacan las prácticas grupales como una herramienta en el desarrollo de la asignatura, evidenciando satisfacción en la participación activa del estudiantado en el proceso educativo (Bermejo Díaz, 2021). La formación práctica de los futuros profesionales de la asignatura de Educación Física tiene que promover la oportunidad de discernir y considerar sobre las diferentes alternativas didácticas importantes en su cátedra profesional, el objetivo será crear ambientes propicios para fomentar la formación intelectual y física por medio de la expresión corporal, como un propósito para fomentar todos los aspectos del aprendizaje motor (Fierro-Almonacid, 2021).

La formación docente en Educación Física presenta ciertas interrogantes al momento de su intervención con los alumnos. Sin embargo, hay que tener en cuenta algunas pautas que corresponda a su instrucción pedagógica en el ámbito profesional. El trabajo del profesorado debe centrarse en las acciones para el mejoramiento del vínculo entre la teoría y la práctica (Valencia-Peris, 2020). Es así que el compromiso educativo en la formación didáctica del futuro maestro de Educación Física contemple al alumnado como principal actor del proceso educativo. El trabajo docente debe ser un campo abierto con un enfoque

en métodos y programas curriculares para el desarrollo integral del estudiante (Castillo, 2021), ya que los pedagogos de Educación Física no solo enseñan habilidades y destrezas motrices, también se preparan para la enseñanza de diferentes disciplinas deportivas de tipo individuales o colectivas (Torres, 2020).

La importancia de las clases de Educación Física en todos los niveles de educación permite obtener un estilo de vida saludable, ya que los estudiantes desarrollan un gusto por la clase de educación física, además existe mayor interés, pues gracias a la Educación Física realizan actividades físico-deportivas manteniendo al ser humano activo (Bernate, 2021). El docente de Educación Física cumple un rol eficaz en la formación armónica del ser humano, es quien descubre las habilidades y destrezas en las edades tempranas de los niños, promueve hábitos de vida saludable en sus estudiantes; es así que el proceso metodológico que lleve en su práctica docente aportará al bienestar físico y mental por medio de estrategias y métodos pedagógicos tanto teóricos como prácticos (Fernández, 2022).

La presencia de la Educación Física en el sistema educativo general llega a los estudiantes atendiendo principalmente a sus características personales de conformación física, agilidad, resistencia y coordinación de movimientos, es decir, una norma de enseñanza que muestra principalmente un ser humano en movimiento, un ser peculiar con una educación de movimientos, una enseñanza estructurada a partir de la condición física que es usualmente detectada en movimiento (Cagigal, 2020). Sin embargo, la Educación Física en el ámbito educativo es puntual e influyente en el desarrollo motriz y cognitivo en los niños, especialmente en la etapa de la primera infancia, pues es un factor que posibilita las capacidades de percepción temporal y espacial, coordinación ojo mano y ojo pie, así como la agilidad el equilibrio, la lateralidad y el dominio de los segmentos corporales. Como fundamental conclusión se puede mencionar que la labor pedagógica de la Educación Física conlleva la utilización de diversos métodos y

estrategias, no solo para ascender a los hábitos de vida saludable, sino que garantizan los procesos de desarrollo motriz en edades escolares (Bernate, 2021).

La educación física en el contexto ecuatoriano

La Educación Física en el contexto ecuatoriano juega un papel decisivo, pues su función formativa en las nuevas generaciones es hoy en día preponderante. El tratamiento didáctico posibilita las capacidades cognoscitivas, motrices y afectivas (Echevarría, 2002). La Educación Física ecuatoriana está apoyada por la ley orgánica de educación intercultural, promoviendo la capacitación del profesorado para el cumplimiento de los objetivos y contenidos curriculares, donde el educador asume un papel decisivo mediante estrategias de motivación docente para fortalecer el aspecto comportamental de los estudiantes (Ortiz, 2015, p. 16). Es una ciencia que educa al hombre a través del movimiento, desde lo psicomotor, hacia lo cognitivo y socio afectivo. En base a lo expuesto, según Gómez y Rodríguez (1993) surge la “didáctica de la Educación Física”, una didáctica que estudia los contenidos, las metodologías, y diversos problemas que se plantean en el proceso educativo, por tanto, el proceso pedagógico debe permitir medir y evaluar la mayor cantidad de competencias en los estudiantes, ya sean estas motrices, sociales, cognitivas y fundamental las afectivas, motivando así la participación de los estudiantes hacia la práctica de la Educación Física (Herrera, 2018).

La Educación Física debe manifestarse como una forma de cultura y educación, una disciplina que basa su accionar en la enseñanza y perfeccionamiento de movimientos corporales, busca formar de manera integral y armónica al ser humano (Arcos & Cayo 2014). La enseñanza de la Educación Física ha sido un proceso que adquiere importancia en América Latina, ya que en los últimos años las estrategias de inclusión e igualdad promueven las prácticas educativas y de educación física, pues constituyen una forma sana para demostrar

las habilidades y potencialidades. La enseñanza es fundamental en la edad escolar, razón por lo cual a nivel mundial se realizan diversas investigaciones que han demostrado la importancia que adquiere las prácticas motivacionales en las clases de Educación Física (Franco 2017), un aspecto fundamental que se debe tomar en cuenta es lo que menciona Echeverría (2002) los procesos de motivación en la Educación Física logran una “influencia positiva en los valores cognoscitivos y afectivos, por ende, una educación integral”. La revisión literaria da cuenta de la importancia de la motivación en la enseñanza de la Educación Física, destacando al apoyo docente durante la práctica motivacional en la *praxis*¹ educativa. Sin embargo, el *feedback*² que establezca cada docente durante la organización de su clase, deberá o no afianzar las condiciones de enseñanza y fortalecer las habilidades propias de los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Ahrabi-Fard, I. &. (2005). Promoción de una educación activa de la actividad física orientada a la salud en las clases de educación física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 1(3), 163-170.
- Arcos, H. G. A., & Cayo, H. G. (2014). La Cultura Física y su formación profesional en la República del Ecuador. *Revista Digital*, 19 (199), 1-7.
- Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, 19 (48), 69-88.
- Bracht, V. (1977). *Educación Física e aprendizagem social*. Brasil: Editora Magister.
- Bernate, J. (2021). Educación Física y su contribución al desarrollo

¹ *Praxis*: Estudio crítico del currículum, perspectiva crítica de los problemas y aspectos que existen en la enseñanza y el aprendizaje práctico escolar. Kirk, D. (1990).

² *Feedback*: Instancia de retroalimentación o respuesta durante un proceso de comunicación.

- integral de la motricidad. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 16 (2), 643-661.
- Bermejo Díaz, J. M., Pulido Salas, D., Galmes-Panades, A. M., Serra Payeras, P., Vidal-Conti, J., & Ponseti Verdaguer, F. J. (2021). Educación física y universidad: Evaluación de una experiencia docente a través del aprendizaje cooperativo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2021, vol. 39, p. 90-97.
- Cárdenas Páez, A. (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y educación. *Revista colombiana de educación*, (60), 71-91.
- Castillo, C. M., Améstica, M. C., & Retamal, F. C. (2021). La perspectiva de género en la formación inicial docente en la Educación Física chilena. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (40), 326-335.
- Castillo-Retamal, F., Almonacid-Fierro, A., Castillo-Retamal, M., & Bássoli de Oliveira, A. (2020). Formación de profesores de Educación Física en Chile: una mirada histórica (Physical Education teacher training in Chile: a historical view). *Retos*, 38 (38), 317-324.
- Cagigal, J. (2020). ¿La educación física, ciencia? *Educación física y deporte*, 6 (2), 49-58.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Carballo, C. 2010. *Algunas tensiones en el campo de la Educación Física en Argentina. Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- CEPAL. (2020). América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales.
- Cimarro Urbano, J. (2014). *Adquisición, mantenimiento e influencia de la educación física, sobre los hábitos de vida saludables en el alumnado de tercer ciclo de educación primaria de las comarcas del sur de Córdoba* (Tesis de doctorado). Universidad de Granada).

- Coronel R., Claudio X., Mocha B., Julio A. (2016). *La educación física y las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes de la unidad educativa Herlinda Toral* (Tesis de maestría). Universidad Técnica de Ambato. Ecuador.
- Crisorio, R. (2007). Educación física e identidad: conocimiento, saber y verdad. *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción*, 1, 71.
- Crisorio, R., & Giles, M. (2009). *Estudios críticos de Educación Física*. La Plata: Universidad de La Plata.
- Chiavenato, I. (2000). *Administración de Recursos Humanos*. Bogotá: McGraw Hill.
- Díaz, C. M. (2017). Escuela, cultura y subjetividad: construcción de los significados, el imaginario y las representaciones del acto de educar. *Diálogos Pedagógicos*, 15 (30), 82-92.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, 88-103. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). *Self-determination theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Self-determination and intrinsic motivation in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, (11), 227- 268.
- Devís, J., Fuentes, J., & Sparkes, A. C. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista iberoamericana de educación*, 39, 73-90.
- Devís, J., Fuentes, J., & Sparkes, A. C. (2005). ¿Qué permanece oculto

- del currículum oculto?: Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista iberoamericana de educación*. (15) 20, 26
- Dorato, M. G., Berisso, D., & Campano, M. (2015). *Aproximaciones y reflexiones acerca de la didáctica en la educación física escolar*. In XI Congreso Argentino y VI Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Ensenada, Argentina.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N. & Duda, J. L. (2006). *A test of self-determination theory in the exercise domain*. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 2240-2265.
- Echevarría, J. A. Dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase de Educación Física. *Revista Digital*, 8, (50). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd50/claseef.htm>
- Fernández, W., Zwierewicz, M., & Castillo, J. (2022). De la práctica pedagógica instrumental a la práctica reflexiva en educación física: retos y posibilidades manifestados en investigaciones precedentes. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (43), 290-299.
- Ferrer, L. P. (2020). El COVID 19: Impacto psicológico en los seres humanos. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud*, 4 (7), 188-199.
- Fierro, A. A., Vitoria, C. R. V., Urrutia, J. M., & Vallejos, S. S. (2021). Prácticas profesionales en tiempos de pandemia Covid-19: Desafíos para la formación inicial en profesorado de Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (42), 162-171.
- Franco, E., Coterón, J., Martínez, H. A., & Brito, J. (2017). Perfiles motivacionales en estudiantes de educación física de tres países y su relación con la actividad física. *Suma Psicológica*, 24 (1), 1-8.
- García-González, L., Aibar, A., Sevil, J., Almolda, F. J., y Julián J. A. (2015). Soporte de autonomía en Educación Física: evidencias para mejorar el proceso de enseñanza. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10 (29), 103-111.
- García Calvo, T., Miguel, P. A. S., Marcos, F. M. L., Oliva, D. S., &

- Alonso, D. A. (2012). Análisis del grado de diversión e intención de persistencia en jóvenes deportistas desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 21 (1), 7-13.
- Galak, E. (2015). Acerca de la historización de la educación de los cuerpos. En N. A. Ayuso. *La formación de una comunidad intelectual*. Argentina: Sahe.
- Gayol de Núñez, M. L. (1997). La evaluación en Educación Física y en el nivel medio de enseñanza: ¿cuáles son sus funciones? ¿se cumple con ellas? *Educación Física y Ciencia*, 3, (10) 21-22.
- Giles, M.; Molina Neto, V.; Kreusburg Molina, R (2003). Educación física y formación profesional. En Bracht, Valter; Crisorio, Ricardo (Coords.), *La educación física en Argentina y en Brasil* (pp. 203-244). La Plata: UNLP. Recuperado de <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.612/pm.612.pdf>
- Giménez, J., & Díaz, M. (2002). *Diccionario de Educación Física en Primaria (I)*. Buenos Aires, Argentina: Revista Digital.
- Gonçalves, I. (2017). Tipos de motivación para participar en las clases de educación física en la etapa de enseñanza secundaria obligatoria. *Acción Motriz*, 18, 37-46.
- Herrera, V., Tocto, J., Lomas, P., & Mazón, O. (2018). Currículo, evaluación y calidad en educación física: retos y prospectivas en el contexto ecuatoriano. *Revista científica olimpia*, 15 (47), 47-56.
- Jackson, S. (1996). Toward a conceptual understanding of the flow experience in elite athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 76-90.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum*. España: Universitat de València.
- López, M., & Gallegos, A. (2020). Predicción de la inteligencia emocional a través de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en las clases de educación física. *Revista*

- INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 341-350.
- Mahillo, J. (1997). *Psicología de la motivación*. España: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Moreno, J., González-Cutre, D., Martín-Albo, J., & Cervelló, E. (2010). Motivation and performance in physical education: An experimental test. *Journal of sports science & medicine*, 9 (1), 79.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: evidence for a motivational model. *Journal of sport & exercise psychology*, 30 (2).
- Murcia, J. A. M., Rojas, N. P., & Coll, D. G. C. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema*, 20 (4), 636-641.
- Murcia, J. A. M., Coll, D. G. C., Garzón, M. C., & Rojas, N. P. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2), 295-303.
- Murillo, F. (2005). *Modelos innovadores de formación docente: un estudio comparado*. Kipus, III encuentro internacional. Bogotá: El conocimiento que educa.
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía General*. Argentina: Kapelusz.
- Ntoumanis, N. (2005). Un estudio prospectivo de la participación en educación física escolar opcional utilizando un marco teórico de autodeterminación. *Revista de psicología educativa*, 97 (3), 444.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Oliva, D., Marcos, F., Alonso, D., Campos, R., & Calvo, T. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en educación física. *Motricidad. European*

- Journal of Human Movement*, 30, (1) 53-71.
- Ortiz, P. (2015). Los valores en la práctica de la educación física de los estudiantes de educación básica superior de la unidad educativa tirso de molina (Tesis de maestría). Universidad Técnica de Ambato. Ecuador.
- Ospina Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4 (2) 212,213.
- Paso, M., & Garatte, L. (2011). *Pedagogía y teoría pedagógica de la educación física: hacia una articulación entre campos en la formación de profesores*. In VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría, formación e intervención en Pedagogía.
- Pavón, A., y Moreno, J. A. (2006). Características de la práctica físico-deportiva en estudiantes universitarios. *Revista Conexoes*, 4 (1), 125-151.
- Pereira, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista educación*, 33 (2), 153-170.
- Perkins, D. (2008). *El nuevo paradigma en la educación*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pozo, J. I., & Gómez-Crespo, M. A. (2009). *Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico: más allá del cambio conceptual. Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata.
- Pozo, J., & Gómez Crespo, M. (1998). *Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ryan, R. y Deci. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *Psicólogo estadounidense*, 55 (1), 68-78.
- Romero-Abrio, A., & Hurtado, S. (2017). ¿Hacia dónde va el rol del docente en el siglo XXI? Estudio comparativo de casos reales basados en las teorías constructivista y conectivista. *Hekademos*:

- revista educativa digital*, (22), 84-92.
- Rodríguez, J., Fuentes-Guerra, F., & Robles, M. (2010). Motivos que llevan a los profesores de Educación Física a elegir los contenidos deportivos en la ESO. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (18), 5-8.
- Rodríguez, Williams L. (2013). *Estudio diagnóstico de clima laboral en una dependencia pública* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sánchez-Oliva, D., Leo Marcos, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Amado Alonso, D., & García-Calvo, T. (2012). Antecedentes motivacionales de los comportamientos prosociales y antisociales en el contexto deportivo.
- Sánchez, J. M., & Núñez, J. L. (2007b). Análisis preliminar de las propiedades psicométricas de la versión española de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio Físico. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 2 (2), 83-92.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21 month prospective study. *European journal of social psychology*, 32 (3), 395-418.
- Solé, G.. (2001). El apoyo del profesor. *Revista aula de innovación educativa*, (12), 32-43.
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1 (77), 100-110.
- Suero, S. F., Almagro, B. J., & Buñuel, P. S. L. (2019). Necesidades psicológicas, motivación e inteligencia emocional en Educación

- Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (2).
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., Standage, M., & Spray, C. M. (2010). Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: A multilevel linear growth analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32 (1), 99-120.
- Torres, C., Guerrero, M., & Ávalos, P. (2020). Profesores noveles de educación física: percepciones sobre su formación docente en base al desempeño en el sistema escolar. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 396-405.
- Valencia-Peris, A., (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 597-604.
- Velázquez, W. (2011). Clase de educación física escuela especializada en bellas artes de humacao. Obtenido de clase de Educación Física escuela especializada en Bellas Artes de Humanidades. Recuperado de <http://edufisicaebba.blogspot.com/>
- Zapata, A., Meza R. (2007). Análisis desde la teoría motivacional de las causas de ingreso y deserción del estudiante universitario. *Scientia Et Technica*, 1 (37).

Segunda parte
Educación del cuerpo: Currículum, escuelas,
clases, enseñanza

De trajes y delantales blancos: Régimen de apariencia y cuerpos generizados en los colegios secundarios de la Universidad Nacional de La Plata

Carolina María Ojeda Rincón

Este capítulo forma parte de los avances de una tesis en curso procedente del Doctorado en Ciencias de la Educación,¹ que explora los cruces entre dictadura, educación y vida cotidiana escolar en dos de los colegios secundarios dependientes de la UNLP: el Colegio Nacional Rafael Hernández (CN) y el Liceo Víctor Mercante (LVM). Para ello profundicé en la experiencia de exestudiantes que cursaron el ciclo secundario en el marco de la última dictadura militar en la Argentina,² y además de testimonios, utilicé algunos reglamentos, normativas, fotografías y libros de sanciones. Me sitúo teórica y metodológicamente en la historia oral, los estudios de la vida cotidiana y los estudios de memoria.

En esta indagación, uno de los primeros y más importantes recuerdos de dichas experiencias está referido a la vigilancia y al control de

¹ Bajo la dirección de doctor Pablo Scharagrodsky y la codirección de la doctora Myriam Southwell.

² Entre el año 2016 y el 2018 realicé 27 entrevistas semiestructuradas a egresados/as de los institutos secundarios de la UNLP.

las reglas de apariencia (uniforme, peinado, gestos) y a la ritualización de acciones dentro del espacio escolar (filas, saludos, recorridos). Este aspecto también está mencionado profusamente en diversos materiales educativos que son utilizados de forma habitual como recurso pedagógico en la enseñanza de la historia reciente, así como en la producción fílmica que constituye parte del acervo cultural de la memoria colectiva de esos años. No obstante, varias de estas regulaciones son previas a este período y algunas incluso perduraron hasta muy entrada la democracia en 1983. Este aspecto orientó la pregunta en torno a las continuidades del pasado fundacional —para el caso, el normalismo— y los componentes de ruptura.

Me interesa asimismo destacar una cierta heterogeneidad de experiencias escolares en razón del género, por lo que indago en qué cuestiones se diferencian las experiencias de las mujeres de las de sus compañeros varones³. Desde allí considero que la incorporación de estas voces a las memorias públicas podría contribuir a complejizar las lecturas sobre la última dictadura militar, especialmente en el ámbito educativo.

Los uniformes escolares como tecnologías corporales y los regímenes de apariencia

Entre los primeros y escasos trabajos que se han realizado en América Latina sobre el vestuario escolar se destacan los de Inés Dussel (2000; 2002; 2007; 2019)⁴; en ellos ha tratado su surgimiento, las

³ Entre el año 2016 al 2018 realicé 27 entrevistas semiestructuradas a egresados/as de los institutos de la UNLP y XX entrevistas a informantes clave.

⁴ En sus trabajos, Dussel parte de los aportes de Michel Foucault en torno a la centralidad del cuerpo en la construcción de lo social, sobre el que se ejercen un sinnúmero de técnicas y tecnologías que lo producen, y asimismo controlan y regulan. Con respecto al vestuario, destaca a autores como Elizabeth Grotz (1995), Michel de Certeau (1984), quienes dedican especial atención al vestido y los códigos de vestimenta como estrategias de control y regulación que se inscriben en el cuerpo, lo ligan a sistemas de significados o lo inscriben en el texto de la ley.

formaciones discursivas que lo soportan, los códigos que lo regulan, los regímenes en los que se introduce. Su larga incursión en el tema le ha posibilitado realizar análisis comparados en los que documenta históricamente la emergencia de los guardapolvos y uniformes, desde las escuelas inglesas para huérfanos y pobres en el siglo XVI, pasando por las escuelas religiosas de los siglos XVII y XVIII; estos simbolizaron sujeciones, demarcaron clases sociales, e introdujeron prácticas de limpieza inéditas entre sectores sociales, principalmente populares. Dussel también ha profundizado en los discursos que sustentaron su implementación en diferentes geografías: discursos médicos, políticos, militares en el siglo XVIII, con puntos de encuentro en concepciones de salud o higiene; discursos en torno a la moderación de las sensibilidades, la austeridad, y otros que perduran hasta hoy, como el del igualitarismo. En el siglo XIX, además, fueron un elemento fundamental en la expansión y consolidación de los sistemas educativos occidentales.

En América Latina las políticas de uniformización implementadas desde la colonización española y portuguesa estuvieron vinculadas con el disciplinamiento de los cuerpos indóciles: mujeres, negros, indígenas, inmigrantes, infancia temprana, y participaron de manera activa en sistemas de clasificación y diferenciación de los cuerpos (Dussel, 2007). Posteriormente, en los procesos regionales de expansión de la escolarización, se asociaron a la construcción de la identidad nacional, articulando sentidos de homogeneidad, mecanismos institucionales de control y disciplina sociales, visibilización de la población escolar, entre otros.

En las escuelas argentinas el uso de guardapolvos se remonta a principios de siglo XX y para la década del 30 ya se había extendido, lo cual se sustentó en la confluencia de discursos, que aun con tensiones entre estos, volvió equivalentes al guardapolvo, la democracia, la higiene y la moral (Dussel, 2000; 2003). Digo con la autora que los códigos de vestimenta resultan así de la articulación de discursos de

diverso orden, como patrones de moda, tradiciones culturales, valores morales, exigencias espaciales o geográficas, y son reconocibles en una sociedad independientemente de su grado de aceptación o rechazo. En ese sentido, no se trata solo de disposiciones normativas con respecto al vestido.

Acuerdo con Dussel en cuanto a que la vestimenta es una forma muy poderosa en la cual la regulación social se pone en escena transformando los cuerpos en signos legibles, y a través de la que se reconocen patrones de docilidad y transgresión, así como posicionamientos sociales. Estos códigos pueden ser laxos —los que incluyen todas las regulaciones y la prescripción de algunas prendas— o más estrictos y rígidos —los que disponen el uso de prendas de vestir particulares de manera obligatoria y permanente, como es el caso de los uniformes— (Dussel, 2000; 2007). A partir de esto la autora propone hablar de *regímenes de apariencia*, “un sistema que regula cómo la gente y las cosas deben verse o mostrarse, cómo los cuerpos deben desempeñarse públicamente y cómo deben lucir para ser considerados adecuados” (Dussel, 2007, p. 133); que están protegidos por un conjunto de normas y sanciones con grados de estabilidad y/o persistencia, por lo cual sus elementos devienen familiares y se dan por sentados (Dussel, 2007, p. 139).⁵

Por su parte, Jessica Báez (2013) avanzó en el tema de la vestimenta escolar focalizando la mirada en el nivel secundario. En su tesis doctoral problematizó las lecturas que prevalecieron en torno a la concepción de igualdad que fundó el sistema educativo argentino. Planteó que, desde su surgimiento, el secundario partió de una convocatoria

⁵ Entiendo la escuela como dispositivo que cumple funciones estratégicas sobre la masa y los individuos, en el que confluyen tecnologías disciplinarias, aquellas que tienen como objetivo los cuerpos, y teorías pedagógicas que sustentan la importancia de educar e intervenir a niños y niñas y organizar el espacio escolar (Saldarriaga, 2003). En esta investigación desarrollo que los uniformes operan como las primeras, habilitan o limitan ciertos movimientos, gestualidades, rutinas corporales, en el marco de espacios y tiempos específicos.

segmentada que implicó, entre muchos factores, diferencias marcadas en el vestir:

Varones de traje, mujeres con vestidos, varones con mameluco, mujeres con delantal son solo algunas de las descripciones que se exploraron y permitieron dar cuenta de la construcción de un cuerpo sexuado diferenciado con atribución de capacidades distintas y jerarquizadas (p. 128).

Si el formato escolar se erigió sobre la base de un binarismo sexual, en consonancia ha consolidado versiones de una determinada inteligibilidad de “ser mujer” y “ser varón”. Estas dos posiciones, opuestas y complementarias, que se han constituido como grilla de inteligibilidad para entender qué son los cuerpos, constituyen lo que conocemos como el género (Butler, 2006). Desde esta comprensión, asumo que el uniforme no estaría representando una diferencia sexual prediscursiva, sino que la produce y contribuye a fijarla; le imprime al cuerpo gestos, movimientos, proxemias, olores, flujos, límites, deseos; y moldea a los individuos en sus relaciones consigo mismos y con los otros.

Vestir y generizar en los colegios de la UNLP

Sandra fue con su madre a medirse el *jumper* gris hecho por una modista reconocida entre varias familias como la mejor en la materia. Era 1972, los ojos de la madre brillaban, quizá recordando que unos años atrás había sido ella quien se preparaba para ingresar al destacado Colegio Secundario de Señoritas (CSS) —fundado en 1907 por iniciativa del entonces presidente de la Universidad Nacional de La Plata, Joaquín V. González—, razón de más para que su primera hija mujer cursara estudios en el mismo lugar. Sandra recuerda también que el día que le dieron la gran noticia de su aceptación fue uno de los más felices de su vida, pues era el orgullo familiar. Tras un año de preparación con una profesora que gozaba de mucho prestigio, como la

modista, los resultados del examen de ingreso fueron los anhelados, y gracias a los contactos que tenía su madre en la Dirección del colegio, se enteraron antes que todas las demás aspirantes. Por ello, probarse ese uniforme fue todo un acontecimiento,

porque el ingreso era parte de todo, también la vestimenta era parte del mensaje y del símbolo y del estatus. Todo un modelo femenino del jumper gris y la capa azul y conoces el símbolo, el logo del Liceo ¿no? Bien estampado, así blanco y azul, arriba de la capa azul marina, eso era algo muy... es decir se estaba formando la nueva élite. Ir caminando con esa capa por las calles de La Plata, era si... algo muy top. Era como si hubiésemos entrado, no se... al Liceo de alcurnia de Londres ¡lo mismo! [risas] el nivel de símbolo era lo mismo (LVM01, comunicación personal, 2017).

Y de alguna manera así fue pensado. El Colegio Secundario de Señoritas, después Liceo Víctor Mercante⁶ en honor a su más importante precursor, dedicó especial esmero a “la cultura estética y moral de la mujer”⁷. La ordenanza de su creación planteaba la importancia de la instrucción secundaria de la mujer, como una expresión de una nación civilizada, pues “(...) es obra patriótica propender a su mayor perfeccionamiento mental, puesto que comparte con el hombre en las ciencias, en las artes, en la educación, en la familia y en la sociedad, funciones que exigen aptitudes y criterio progresivamente cultivados”⁸.

En sus inicios funcionó provisoriamente en el edificio del Colegio Nacional (CN), distribuido en los mismos cursos y con programas que

⁶ Se lo conoció con diferentes nombres desde su fundación: Colegio Secundario de Señoritas (1907-1952 y 1955-1957), Colegio Secundario de Señoritas Eva Perón (1953-1955), Colegio Secundario de Señoritas Víctor Mercante (1957-1959), y con su nombre actual desde 1960 (por ordenanza del 21 de diciembre de 1959), año en que se implementa la coeducación.

⁷ LVM. Serie centro de exalumnos 1935-1965.

⁸ LVM. Ordenanza de aprobación de creación 1907.

se pretendieron similares hasta cierto punto, pero conservando aquellas asignaturas que por entonces se consideraban propias de la educación femenina, como Puericultura, Economía Doméstica y Cocina y Educación Física diferenciada por género. Aun con esto, los colegios albergaban como propósito común la preparación para la universidad, pese a que eran pocas las mujeres que se atrevían a contrariar los mandatos de género de la época y acceder a la educación preparatoria.

Sandra me cuenta que su tránsito por el Liceo obedeció a un mandato materno, que se respaldaba en una tradición familiar en la que se valoraba la educación por el ascenso social que garantizaba, pero también por el prestigio social:

Y entré a una escuela que era de señoritas, así por tradición. La mayoría éramos mujeres, la escuela varonil era el Nacional. Nosotras éramos de todas formas el Liceo de Señoritas. Y entramos a una escuela que era de élite, eran la mayoría profesoras, cosa que nunca había pensado realmente, en el Liceo casi no había profesores. Mi primer año que fue 1973 y fue todo de acuerdo a la vieja usanza (LVM01-17, comunicación personal, 2017).

La vieja usanza era, sobre todo, un sistema de rituales orientados a garantizar la disciplina, que fue uno de los aspectos más destacables del CSS desde su fundación. Mientras que en el CN la prescripción de vestir de traje y corbata se mantuvo estable para los varones hasta 1976, en el CSS sí se sucedieron cambios a lo largo del siglo pasado. De manera similar, en el uniforme de gimnasia se priorizaron las indicaciones para las mujeres (Kopelovich, 2021).⁹ Una pista que podría explicar esto la encontramos en Dussel (2003), quien advierte que desde comienzos del siglo XX, cuando empieza a implementarse el

⁹ En este capítulo no profundizo en el vestuario de educación física. Un análisis de este código de vestimenta desde una perspectiva de género es elaborado por Pablo Kopelovich (2021) también para los colegios dependientes de la UNLP en la primera mitad de siglo XX.

guardapolvo en las escuelas, se consideró necesario regular con mayor ahínco la apariencia en las maestras y las niñas, debido a su debilidad de carácter y su tendencia a la superficialidad, que las hacía proclives a caer en el lujo, la ostentación, o en oficios que afectaban su decencia y pudor.

Para las primeras alumnas del CSS el código de vestimenta plasmado en el reglamento inicial, expedido en 1910, indicaba que debían “observar arreglo y limpieza en sus trajes”¹⁰, los cuales estaban cubiertos por un delantal blanco que se usaba únicamente mientras se permanecía en el colegio. Esta prenda constituyó el referente principal en el régimen de apariencias del instituto, aunque presentó variaciones en cuanto a su diseño (cierre adelante y lateral; cuello en V y cuello alto; largo de estos), y en el registro fotográfico¹¹ se observa que en algunos períodos coexistieron dos modelos diferentes. Lo que sí permaneció invariable fue su color blanco, tal como se incorporó en las escuelas públicas. Al respecto, señala Báez (2013):

La pulcritud, la limpieza, la prolijidad aparecen como atributos propios de las estudiantes jóvenes que lo demostrarán con sus “guardapolvos”. Sus compañeros varones en cambio, portarán “traje”: una prenda que los distingue como hombres en un conjunto, y que a su vez, los diferencia en su interior: quienes asisten al colegio nacional distan de aquellos que van a las escuelas industriales (pp. 109-110).

El color blanco ha sido asociado a la pureza y la inocencia, pero también a los discursos higiénicos y preventivos de la contaminación de gérmenes y microbios, tan preponderante a comienzos de siglo. Como sugiere Báez (2013), su uso y su adecuada presentación definen

¹⁰ LVM. Reglamento interno 1910, capítulo V De los alumnos. Art. 27. Deberes que la Dirección hará conocer el primer día de clase a los alumnos.

¹¹ En las fotografías conservadas de la etapa en que el CSS funcionó en el edificio del CN (1910-1930) se distinguen dos modelos de delantal que al parecer funcionaron simultáneamente o en algún período de transición (Ortubé, 2001).

los cuerpos de las mujeres por la pulcritud, que deben regular sus movimientos para evitar que este se ensucie. Por otro lado, independientemente de quien lo use, el cumplimiento de la exigencia de limpieza apela —y evalúa— la fuerza de trabajo, que se da por sentado, lo realiza una mujer: la madre.¹² Un testimonio de una egresada del CSS en los años 50 da cuenta de esto; destaca los trajes impecables así como su presentación general en cuanto al peinado o los zapatos que usaban las profesoras, salvo una “que era una buena mujer pero que estaba llena de chicos y a lo mejor no tendría tiempo para, o no era ella a lo mejor tan meticulosa” (Ortube, 2001, p. 211).

Una distinción del traje en los varones tiene que ver con el paso a otro momento vital —la adultez— de quienes al momento de ingresar a la secundaria también dejaban de usar los pantalones cortos. La adultez se relaciona con incorporarse a un mundo productivo, en el que se establece un compromiso con el sostenimiento y progreso económico de una nación; se adquiere voz, voto, deberes y derechos; en última instancia, se es un ciudadano. Pero el delantal blanco, cuyo uso comienza en la escuela primaria, al extenderse solo para las mujeres expresa que no hay un tránsito a otra etapa, es decir, que estas siguen siendo niñas o al menos que están en el mismo nivel. En ese sentido, el delantal o guardapolvo blanco ha constituido un importante y tradicional marcador de diferencias sexuales, las cuales condensan jerarquías, desempeños públicos y privados, concepciones de sujeto femenino y masculino.

Por otra parte, en correspondencia con la función del CSS de preparar para la universidad y con ello para el ejercicio profesional, Víctor Mercante (1908) explicaba, al referirse a la mujer moderna, que la limitada esfera elaboradora y creativa de la mujer se compensaba con la refleja, lo que la hacía “excepcionalmente dotada para la imi-

¹² Hace referencia al trabajo reproductivo, aquel destinado a satisfacer las necesidades de la familia. Se caracteriza por su no remuneración y su invisibilidad como trabajo, incluso en aquellas personas que lo ejercen.

tación, la fidelidad y la exactitud de los movimientos” (p. 381) y las ocupaciones que requerían concentración y disciplina. A partir de esto, relacionaba una serie de profesiones que implican escasos y limitados movimientos, además de reiterativos:

Su sensibilidad trepida menos, sus sentidos y los centros corticales de sus sentidos, son privilegiados y maravillosos su atención, su memoria y sus reflejos primarios. Es detallista por excelencia y llegan sus ojos, sus oídos y su tacto a un poder penetrativo que el hombre, solo alcanza por un tenaz ejercicio. De aquí que como telegrafista, escribiente, copista, tesorera, costurera, dibujante, artista, empleada, resulte mejor que el hombre, si se agrega su espíritu paciente y su escasa impulsividad que la hace más honrada, más puntual y menos subversiva (p. 381).

Podemos ver entonces, cómo los guardapolvos articulan discursos en torno al sujeto a formar, su cuerpo, su vestido, su higiene, su moral, su belleza y su sexualidad, que confluyen y sustentan un régimen de apariencias dominante en un establecimiento de enseñanza media de comienzos de siglo XX, estableciendo normas somáticas, y cuyo principal enclave ontológico es la diferencia sexual.

Con la dirección de Juana Cortelezzi¹³ entre 1934 y 1939, se introduce a partir de 1937 un delantal de uso diario con cuello *mao*¹⁴ de

¹³ Juana Cortelezzi, egresada en 1909 del Museo de La Plata donde se formó como farmacéutica y como profesora de enseñanza secundaria en Ciencias Naturales y Química. Desde 1906, el Museo ofrecía estudios en ciencias naturales, farmacia, química y geografía y dibujo; carreras que atrajeron un porcentaje importante de mujeres. Cortelezzi fue docente en el Colegio de Señoritas de la Universidad Nacional de La Plata desde 1908 y a partir de 1920 trabajó como profesora de práctica pedagógica de Mineralogía y Geología en el profesorado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En 1928 fue nombrada Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra de Mineralogía y Geología del Museo y en 1933 gana el concurso para el cargo de Profesora Titular en la cátedra de Mineralogía y Petrografía; así, fue la primera mujer en acceder a este puesto en la UNLP (García, 2010, 2011).

¹⁴ Cuello de camisa de forma vertical sin palas.

botones laterales, que —recuerdan egresadas de la época— debía estar siempre limpio y almidonado. Complementaba esta prenda el uso de una capa de invierno que permaneció hasta 1969. Esta última, además de abrigar, contribuía al ejercicio de ocultar el cuerpo femenino —eso sí, con elegancia y prestigio— y fue un importante marcador de distinción y de inclusión en un grupo social particular. Como señala Di Piero (2014), el CSS al igual que el CN se proponían atender a una élite, no obstante, el primero “se dirigía a un grupo sub-oprimido (teniendo en cuenta la variable de género) dentro de sectores socioeconómicamente selectos: las mujeres” (p. 50).

Los uniformes portan sentidos sobre la identidad y la diferencia (Dussel, 2007). Su usuario/a se sabe inmerso/a en sistemas de organización social, reconoce jerarquías sociales, económicas, culturales, e identidades propias y ajenas, entre estas la de género, que asume, transgrede o interviene. Así como Sandra, con quien empezó este apartado, recuerda su uniforme del Liceo como símbolo de clase y estatus, un testimonio de una egresada que cursó 20 años antes, entre 1952 y 1956, describe su experiencia:

¿Cómo llega al colegio? -Yo creo que el tema está vinculado con la capa. Esa capa me tenía fascinada. Entonces, yo tenía que ir al Colegio porque tenía que ponerme esa capa. Creo que ahí empieza porque no hubo ningún tipo de presión, ni de nada... nada familiar que me hiciera pensar en el Liceo especialmente... Pero sí, la capa. La Capa: cuando yo las veía a las chicas por la calle, sentía una gran fascinación. Entonces dije: Ahí tengo que ir (Ortube, 2001, p. 215).

En 1947 se impuso el monograma con las iniciales CSS tanto en los guardapolvos como en la indumentaria de gimnasia, el cual cumplía una función: “para que los individualicen en la calle respecto a establecimientos dependientes del Ministerio” (Ortube, 2001, p. 362). Sin embargo, como mencioné, el código de vestimenta del CSS ya go-

zaba de dicha distinción y efectos en la construcción de una identidad, especialmente materializado en la capa.

En 1960 se implementa la coeducación en ambos institutos y con ello un nuevo atuendo, así como nuevas iniciales para el caso del Liceo Víctor Mercante. Los varones usarían pantalón gris y saco azul con el monograma LVM cosido en el bolsillo, camisa celeste y corbata roja. Las mujeres continuarían con el delantal, mocasines o abotinados color marrón como calzado, medias beige o de lana color azul marino. El único abrigo permitido era la capa, así como la bufanda color blanco. También se regulaba su peinado, con una vincha que debía ser azul o blanca.

Para Michelle Perrot (2009) el cabello es un símbolo de femineidad, en el que se sintetiza sensualidad y seducción. La pilosidad sugiere animalidad y naturaleza, por lo que el cabello largo en los hombres y suelto en las mujeres remite a lo salvaje. Su domesticación, —corto en los varones y recogido u oculto en las mujeres— dará cuenta de civilización y disciplinamiento. Así también los objetos que sirven para sujetarlo (en el caso de los colegios, la vincha) adquieren un carácter que expresa decoro, pudor y decencia. En las fotografías de estos años, sin embargo, se observa que el cabello sujetado no es común, lo que indica que si bien estaba la prescripción, su cumplimiento no necesariamente era tan rígido.

A partir de 1969¹⁵ se aprobó en el LVM un uniforme para las alumnas ingresantes que consistía en un *jumper* gris (de algodón o acrocel), blusa celeste de cuello que podía usarse abierto o cerrado, cárdigan tejido de color azul marino, medias tres cuartos o largas beige, zapatos color marrón. Permanecía el uso de la capa en la que iba el distintivo, al igual que en el *jumper*. Con este se suprimía el clásico delantal blanco, aunque la mayoría de quienes cursaban de dos a seis siguieron usándolo, salvo aquellas que debían adquirir uno nuevo y por tanto

¹⁵ Aunque su propuesta tuvo inicio un año antes

adoptaban el nuevo uniforme. Los varones continuaban con el pantalón gris y saco azul y corbata.¹⁶ El escudo también formaba parte del uniforme reglamentario, y estaba hecho de metal dorado, de modo que se podía insertar en cualquier tela o trabarse en solapas.¹⁷

Un aspecto que llama la atención en las fotografías de ese momento es el largo del *junper*, muy por encima de la rodilla. Para entonces, el uso de la minifalda se había extendido en las jóvenes y los uniformes escolares no escaparon de ser intervenidos por ellas.¹⁸ Una egresada de esos años recuerda estas transgresiones como algo que pasaba de manera relativamente tranquila; además, en el reglamento del Liceo no había indicación o restricción al respecto:

Parecía un uniforme de orfelinato, igual nos las ingeniábamos y el *junper* iba cinco dedos debajo de la cola [risas] se nos debió haber visto... hasta allá [risas], las medias caídas y todas cosas. Algunas veces nos dirían algo, pero no era algo grave, había cierta libertad (LVM10, comunicación personal, 2018).

Los uniformes no son ajenos a las pautas culturales. Las modificaciones en la vestimenta, así como el uso de maquillaje, otro aspecto de permanente regulación,¹⁹ son intervenciones de las alumnas a tra-

¹⁶ LVM. Memorias 1968.

¹⁷ LVM. Carpeta: Datos entregados a la Sra. de Barradelo (1969).

¹⁸ Valeria Manzano (2017) describe cómo a mediados de los años 60, tanto la minifalda como los pantalones ajustados fueron las prendas preferidas de la moda entre las jóvenes, que contribuyeron a su vez a la redefinición de las pautas eróticas entre estas. Su irrupción generó debates en torno a la moral y las costumbres entre sectores conservadores y progresistas. Esto ocurría de manera simultánea en diferentes países de Occidente: los años 60 y el papel que tuvieron los procesos de radicalización política de izquierda a escala transnacional, así como los procesos de renovación cultural, coadyuvaron en la visibilización de las/los jóvenes como actores políticos.

¹⁹ El testimonio de una egresada del CSS (1924-1928) describe que estaba prohibido el uso del maquillaje, que se controlaba mediante el empleo de un pañuelo (Ortube, 2001).

vés de las cuales se recrea una apariencia distinta a la asignada por la normatividad en el espacio escolar, que en este caso buscaba resaltar aspectos socioculturales de cierta femineidad en el marco de la moda juvenil de entonces. En ese sentido, acortar el *jumper* se imponía más como una transgresión dirigida a un cierto orden cultural y moral antes que meramente institucional.

Largar el guardapolvo

En 1972 en el Colegio Nacional de La Plata, y como resultado de la agremiación estudiantil, enmarcada en la radicalización política de los sectores medios juveniles desde los años 60, el tradicional y emblemático saco y la corbata en los varones fueron reemplazados por zapatillas, vaqueros y remeras de todos los estilos y colores. Las chicas por su parte, presionaron para abolir el guardapolvo: aunque no limitaba la posibilidad de vestirse como quisieran, el cubrimiento de su ropa personal sí les resultaba una expresión de desigualdad con respecto a los compañeros. Los varones podían llevar el pelo un poco más largo y las chicas los usaban suelto, estuvo permitido el uso de gorra y pantalones cortos en verano, y la minifalda —esa prenda que tantas críticas había recibido y que era apropiada como símbolo de femineidad y rebeldía— vestía también los cuerpos de las jóvenes en la secundaria.

no usábamos uniforme de ningún tipo, íbamos vestidos como nos parecía a nosotros. Se usaban mucho los jeans gastados, con parches, es decir si se te rompía un jean, el jean te podía durar hasta que se desintegraba (risas), si se te agujereaba le ponías un parche, esto no estaba mal visto, por ejemplo eso estaba tanto para los estudiantes de izquierda, como para los que poco se movían en estas diferentes corrientes artísticas, eso de ir a los teatros, ese tipo de cosas (CNR16-18, comunicación personal, 2018).

No obstante, si bien el código de vestimenta se flexibilizó en las prácticas cotidianas, los reglamentos contenían las prescripciones del

vestir desde años atrás, como se ha desarrollado en el apartado anterior. Varias/os egresadas/os de ambos colegios afirman que estas medidas solo eran cumplidas por los grados inferiores, quienes ingresaban al colegio y conservaban la gramática escolar aprendida durante siete años en la escuela primaria en la cual la obediencia y la higiene se materializaban en el uso del guardapolvo, como prenda que, a su vez, les otorgaba la identidad de estudiantes.

En el reglamento interno de 1966²⁰ se anunciaba como obligación, “presentarse con indumentaria correcta, debiendo, las niñas, hacer uso obligatorio de guardapolvo blanco”²¹. Las sanciones en este punto se iniciaban con un apercibimiento y firma en el libro correspondiente, pero al revisar el libro de amonestaciones del CN, no se identifican faltas relacionadas con el vestuario. Ello puede deberse a que se cumplió a cabalidad, entre otras cosas porque no resultaba problemático para los/as estudiantes; o porque era algo a lo que los preceptores no le prestaban mayor atención, o ni siquiera se consideraba un aspecto que hubiera merecido quedar registrado en los libros de sanciones.²²

A comienzos de los 70 se crearon los cuerpos de delegados a través de los cuales se atendían las urgencias de una generación que pasó su infancia en la escuela primaria de la autodenominada “Revolución Ar-

²⁰ El plan de 1960, cuyo reglamento se pone en funcionamiento a partir de 1966. Publicación del Departamento de Impresiones del Colegio Nacional y la Asociación Cooperadora.

²¹ CNRH. Reglamento interno Colegio Nacional Rafael Hernández (1969). Artículo 41. Apartado I) Obligaciones. Publicación del Departamento de Impresiones del Colegio Nacional y la Asociación Cooperadora. En sus doce hojas y estilo folleto, traía al comienzo un papel suelto y una nota para firmar por *parte del estudiante, padre, tutor o encargado*, siendo este uno de los mecanismos que buscaban garantizar que las normas allí expuestas y el sistema de sanciones en caso de no cumplimiento, fueran conocidos por todos los actores involucrados.

²² Entre 1960 y 1967, no hay un solo registro por incumplir con el uniforme. Las únicas menciones relacionadas tienen que ver con un estudiante que ensució el saco de otro en 1963 (1960 – 1964, Libro de amonestaciones).

gentina” (1966-1973), jóvenes que crecían y se reconocían como hijas/os de esta época de renovación cultural, de radicalización política, y de anhelo de transformación en aquellos ámbitos por los que transitaba su vida cotidiana y escolar, donde se incluían los códigos de vestimenta. Algunos adultos, docentes y preceptores avalaban estas transformaciones, mientras que para otros tal relajamiento en las normas era, a veces, excesivo: “El uniforme se lo podía poner el que quisiera, pero debían ir discretos, porque después ya te digo... El golpazo para el otro lado fue que iban por poco con malla y ojotas. [Risas] Claro porque viste? se van para el otro lado (CNR02, comunicación personal, 2016).

En 1974, para aquellos que ingresaban al Liceo —tanto varones como mujeres— se prescribe el guardapolvo blanco de cierre delantero, mientras que el resto de los/as estudiantes continuaba con los uniformes ya descritos. De segundo año en adelante podrían usar guardapolvo o uniforme; sin embargo, no es muy claro si la medida fue transitoria o solo correspondió a ese año. La implementación del guardapolvo en los colegios universitarios tuvo distintas respuestas. Mientras que en el CN significó un retroceso con respecto a las conquistas alcanzadas por la agremiación estudiantil y como expresión de autonomía, para las jóvenes del LVM significó la posibilidad de usar pantalón, razón por la cual fue aceptado sin mayores contratiempos entre varias estudiantes:

Usábamos uniforme en los primeros años, que para las mujeres implicaba un *jumper* corto; el mío siempre fue apenas por encima de la rodilla, a pesar de mi insistencia para acortarlo un poco más. A pesar de eso, me gustaba ese *jumper*. Recién en el 3^{er} año se cambió a guardapolvo, lo cual nos abrió la puerta a los pantalones debajo del mismo lo cual estaba bueno (LVM06, comunicación personal, 2017).

La historiadora francesa Christine Bard, en su *Historia política del pantalón* (2012), describe cómo esta prenda, reservada exclusivamen-

te para los varones y negada a las mujeres hasta muy entrado el siglo XX, ha albergado a lo largo del tiempo sentidos relacionados con el poder, la virilidad, la acción, la libertad, la ciudadanía. La falda, por su parte, se puede entender como una prenda feminizante caracterizada por ser abierta, dejando accesible el sexo, dirá la autora, a modo de una ofrenda sexual. Su análisis, aun cuando está centrado en Europa y especialmente en Francia, sirve para entender a la vestimenta como marcadora de sexo/género.

Detrás de la apropiación del pantalón por parte de las mujeres, señala Bard (2012), existe toda una politización de la vestimenta, principalmente en nombre de la igualdad entre los sexos, que articuló discursos en torno a la salud, la higiene, la prevención de accidentes y hasta la amenaza de la violación. Paralelo a esto, la incorporación al mundo del trabajo, de la actividad física y los deportes, el uso de la bicicleta (otra conquista para las mujeres), ayudaron a justificar que terminara siendo apropiado por las mujeres de todas las clases. Posteriormente el cine y la alta costura tuvieron una importante influencia en la aceptación de la prenda, y en su rápida masificación en la segunda mitad de siglo XX tanto en la Argentina como en Europa.²³

No obstante, los códigos de vestimenta diferenciados por género para estudiantes y para quienes ejercieron la docencia²⁴, se mantuvieron incluso hasta el período democrático. El ámbito educativo, sin embargo, no fue el más restrictivo. Otros escenarios laborales también tuvieron fuertes prescripciones en la vestimenta de las mujeres, espe-

²³ Previo a los años 60 el uso del pantalón por parte de algunas pocas mujeres respondió a privilegios de clase, y tenía varias restricciones de uso público por considerarse indecente (Schlüter, 2009).

²⁴ Paula Caldo (2014), en un trabajo sobre la educación femenina de las maestras en la primera mitad del siglo XX, utiliza fuentes como revistas, fotografías, imágenes publicitarias, testimonios. Allí anota que el uso del pantalón era inconcebible para las maestras, al menos mientras transcurrió su vida por el universo escolar. Solo en las clases de educación física era permitido el uso de un bombachón, que igualmente asemejaba a una pollera.

cialmente en cuanto al uso del pantalón, lo que fue impulsando rebeliones tanto cotidianas como organizadas.²⁵

Mientras tanto, entre los años sesenta y setenta, los consumos de los/las jóvenes de Buenos Aires y de las capitales de algunas provincias cambiaban de manera acelerada, y varones y mujeres jóvenes adoptaron el *jean* o vaquero como prenda emblemática que los diferenciaba tanto de sus padres/madres adultos, como de la etapa anterior, la infancia. Una de las preocupaciones que suscitaban estos cambios en la moda y pautas de consumo de los/las jóvenes tuvo que ver con el atuendo *unisex*, con la consecuente amenaza de “borrar” las marcas de género. En el gobierno de facto de Onganía (1966-1970), las minifaldas, el pelo largo en los varones, el uso de pantalones en las mujeres, o besarse en las plazas, fueron censurados por tratarse de síntomas de la desintegración espiritual de la nación; sin embargo, en medio de las conocidas campañas moralizantes, la minifalda y el pantalón se extendían rápidamente entre las jóvenes argentinas de las capitales de provincia (Manzano, 2017)²⁶.

Sociólogos, psiquiatras, médicos y otros especialistas se pronunciaron al respecto; sus posiciones iban desde una cierta tolerancia y comprensión de un tiempo en el que emergían espacios compartidos entre los sexos, hasta posturas más conservadoras que alertaban del peligro que representaba que las mujeres invadieran el mundo de los hombres (Manzano, 2017). Vemos entonces que todo régimen de apariencias es a la vez, un régimen que generiza a los cuerpos, en tanto

²⁵ Por ejemplo, en YPF Cutral Co en los años 70, estaba prohibido para las trabajadoras administrativas vestir ropas tan “varoniles” (Andújar, 2010).

²⁶ Manzano describe cómo las publicidades de estos atuendos jugaban ya con la sobresexualización del cuerpo femenino, tan corriente en nuestros días, pero bastante escandalosa para esos años. Si bien los guardianes de la moral pública lograron que estos anuncios dejaran de exhibir cuerpos jóvenes y semidesnudos, no consiguieron que cesara el uso de las prendas, lo cual también produjo cambios en los regímenes de apariencia dominantes y la masificación de técnicas corporales entre jóvenes, como las dietas para adelgazar, el ejercicio físico, o la depilación femenina.

que los que organiza para verse de manera adecuada son cuerpos inteligibles fundamentalmente desde la diferencia sexual. En consecuencia, el disciplinamiento corporal que ejerce el vestido se articula con mecanismos de normalización corporal: la heterosexualidad obligatoria.

La acogida de un código de vestimenta en los años del autodesignado Proceso de Reorganización Nacional dista no solo de la experiencia de sus coetáneas del CN, sino también de los relatos predominantes en torno a las memorias públicas de la educación en la dictadura. Al tiempo que se impuso en las instituciones secundarias la vigilancia y uniformización de conductas y apariencias como parte de una estrategia represiva (Pineau, Mariño, Arata y Mercado, 2006), algunas jóvenes fueron habilitadas para actualizar sus prácticas vestimentarias, favoreciendo con ello otras operaciones kinéticas. Tan solo cinco años después, en plena dictadura, una egresada recuerda que en su *placard* ya no había polleras,

Entrevistadora: Y... ¿por qué preferías el pantalón?

Entrevistada: No, porque yo me vestía... no en la escuela primaria, pero sí después yo me vestí de pantalón tanto adentro como afuera. No era una cuestión que tuviera que ver con algo escolar. Era personal, no tenía nada de malo en esa época. Con nada exigido desde afuera (LVM05-18, comunicación personal, 2018).

“Restaurar” un orden de género: un objetivo de la dictadura cívico-militar del 76 a través de la apariencia

He descrito que el de las reglas de apariencia fue uno de los principales cuestionamientos que empezaron a emerger por parte los/las estudiantes secundarios a mediados del siglo XX, así como el autoritarismo en las instituciones educativas, la atención volcada en la disciplina, el enciclopedismo, entre otros. En sintonía con el discurso revolucionario y el proceso de radicalización política de los años 60,

los/las jóvenes protestaron por la obsesiva vigilancia de los celadores y preceptores en cuanto a los atuendos, las limitaciones a las mujeres para usar pantalón en un momento en que las chicas empezaron a cambiar sus códigos de vestimenta fuera de la escuela, así como la formalidad de la vestimenta de los varones, en que la prescripción general exigía el uso de traje y corbata, o las prohibiciones de llevar el pelo más largo. Como señala Manzano (2017) “con el correr de los años sesenta, los estudiantes se animaban cada vez más a criticar abiertamente las prácticas autoritarias, tachándolas de ‘ridículas’ y ‘desprovistas de sentido’” (p. 87).

Frente a esto, uno de los reclamos de los sectores más conservadores desde el período previo a la dictadura se centró en la reestructuración jerárquica de la sociedad: consideraban que era necesario restaurar la autoridad perdida tanto de padres como de maestros, políticos y adultos en general. Desde allí se ha observado la apropiación del discurso del “enemigo interno” en cuanto amenaza para la seguridad nacional, y si bien no todos los jóvenes se ajustaban a esa imagen, “lo cierto es que el rostro de ese enemigo era joven: la mujer o el hombre militante de la guerrilla, el ‘drogadicto’, el supuesto ‘desviado sexual’” (Manzano, 2017, p. 348). Así lo recuerda una exreceptora del LVM, quien cursaba en la UNLP a inicios de los 70,

Vos pensá que no solamente te llevaban por tus ideas sino también por tu apariencia, entonces ya sea que tenías pelo largo, bigotes, ya eras un revolucionario, un terrorista o un homosexual o un travesti. Entrevistadora: Y las mujeres ¿Cuál era la apariencia que se desviaba de la norma?

Lo masculino. Lo masculino, o sea romper esa feminidad, entonces salir a una marcha, militar desaforadamente, putear desaforadamente, putear a los milicos que se te venían con los caballos encima eso ya te mostraba, porque eso corresponde al varón, a los varones, a gritar desaforados (LVM02, comunicación personal, 2017).

Sobre estas imágenes “confusas” en cuanto a unas construcciones hegemónicas de género y sexualidad, los uniformes iban a operar buscando restaurar un orden de género que, para los militares y ciertos simpatizantes, se fue desdibujando especialmente en los convulsos años del tercer gobierno peronista (1973-1976). De ahí que la dictadura de 1976 haya pretendido imponer un específico régimen de apariencias que en los colegios universitarios, aunque introdujo algunas cuestiones, no fue una absoluta novedad. Este funcionó como dispositivo de actualización de cuestiones propias de la forma escolar, aunque con el propósito explícito de marcar una diferencia radical con lo anterior.

Como analiza Luciani (2017), la dictadura se propuso como la única capaz de restaurar valores y normas, pero también como fundadora de nuevos (viejos) sujetos. Esto no quiere decir que solo el uniforme produjo hombres y *niñas* —término que prevalece en las fuentes para dar cuenta de las mujeres y que sugiere en sí mismo una manera de comprenderlas como sujetos infantilizados—, sino que constituyó un dispositivo material de gobierno con una particular eficacia en el disciplinamiento de los cuerpos y su inscripción en una particular economía de deseo.

Ahora bien, como he expuesto, en los colegios preuniversitarios la apariencia femenina fue objeto de mayor regulación hasta mediados de los años 60. Mi hipótesis avanza en que para los años 70, en el marco del autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional”, el acento se pondrá en la apariencia masculina. Es decir, si en un momento la preocupación se centró especialmente en que las mujeres invadieran los espacios masculinos, en los setenta será la feminización de los varones. Sobre estas cuestiones profundizo en mi tesis doctoral.

Referencias bibliográficas

- Andújar, A. (2009). *De minifaldas, militancias y revoluciones. Exploraciones sobre los '70 en Argentina*. Argentina: Ediciones Luxemburg.

- Báez, J. (2013). *La experiencia educativa «trans» Los modos de vivir el cuerpo sexuado de los/as/xs jóvenes en la escuela secundaria*. Universidad de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Bard, C. (2012). *Historia Política del Pantalón* (N. Viver, Trad.). España: Tusquets.
- Butler, J. (2006). Regulaciones de género. La ventana. *Revista de estudios de género*, 3 (23), 7-36.
- Caldo, P. (2014). El “hábito” hace a la maestra: hacia una historia de las prácticas de consumo de las mujeres dedicadas a la docencia en Argentina, 1939-1943. España: Universidad de Murcia.
- De Certeau, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley and Los Angeles, CA: University of California Press.
- Di Piero, E. (2014). ¿Mérito y azar? Nociones de justicia distributiva y selección soft: *El caso de una escuela secundaria tradicional frente al mandato inclusor* (Tesis de Maestría). Buenos Aires: Flacso. Sede Académica Argentina.
- Dussel, I. (2000). Historias de guardapolvos y uniformes: Sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela. En S. Gvirtz (Comp.), *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. (pp. 105-132). Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- Dussel, I. (2002). La gramática escolar en la escuela argentina: Un análisis desde la historia de los guardapolvos. *Anuario de Historia de la Educación*, 1 (4). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Dussel, I. (2007). Los uniformes como políticas del cuerpo. Un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela. En Pedraza Gómez, Z. (2007). *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina* (pp. 131-160). Universidad de los Andes: Ediciones Universidad de los Andes.
- Dussel, I. (2019). Historias de cavernas, pupitres y guardapolvos. Los aportes del giro material en la historia de la educación. En

- N. Arata y P. Pineau, *Latinoamérica: La educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza* (pp. 35-55). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- García, A. (2010). Diferencias en personalidad en función de la práctica o no deportiva. *Revista de Psicología del deporte*, 20 (1), 29-44.
- Grotz, E. (1995). *Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism*. St. Leonards, NSW: Allen and Unwin.
- Kopelovich, P. (2021). *Feminidad, Educación Física y Uniformes. El Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata (1929-1946)*. Ponencia presentada en XXI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, Buenos Aires, Argentina.
- Luciani, L. (2017). *Juventud en dictadura representaciones, políticas y experiencias juveniles en Rosario: 1976-1983*. Recuperado de <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/713>
- Manzano, V. (2017). *La era de la juventud en Argentina. Cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ortubé, M. de L. (2001). *Nuestro Liceo*. Universidad Nacional de La Plata.
- Perrot, M. (2009). *Mi historia de las mujeres*. México - Argentina - Brasil - Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Pineau, P., Mariño, M., Arata, N. y Mercado, B. (2006). *El principio del fin: Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Colombia: Magisterio.
- Schlüter, J. (2009). *The conditional subjunctive*. Cambridge: University Press.

Los sentidos de la educación y el cuerpo en las políticas curriculares de la educación física

Valeria Emiliozzi

El capítulo tiene como objetivo presentar un análisis sobre las políticas curriculares de la educación física y los modos en que han conceptualizado la educación y el cuerpo. Se indaga acerca de cuáles son los fundamentos epistemológicos de las políticas curriculares, qué educación están pensando y para qué cuerpo. En otras palabras, se analizan los discursos que establecen los sentidos del currículum, el lugar que ocupa el cuerpo y la educación.

Para desarrollar el escrito se presentan una serie de enunciados claves de las políticas curriculares de Argentina que nos permiten identificar y conceptualizar qué educación suponen, y para qué cuerpo. La elección del recorte se fundamenta en que a partir de la ley 24 195 sancionada en abril de 1993, se pone en evidencia un desplazamiento en la manera de pensar la educación y el cuerpo (Emiliozzi, 2014), que aquí buscaremos desplegar, para localizar luego sus puntos oscuros, aquello no dicho o que ha quedado fuera, más allá de la apuesta a concebir de otra manera la educación y el cuerpo.

El corpus a analizar comprende documentos de la educación en general y de la educación física en particular, con el fin de identificar la persistencia de enunciados. Se presentan ejemplos que abarcan

tres momentos: la ley N.º 24 195 y los Contenidos Básicos Comunes para la Educación Física; la ley N.º 26 206 y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de la Educación Física, y un tercer grupo compuesto por una serie de documentos nacionales emitidos durante los años 2016-2019: el Marco para la implementación de la Secundaria Federal 2030; el Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades; el documento denominado “Saberes emergentes”, y materiales informativos dirigidos a los docentes como parte del Plan Estratégico Nacional Argentina Enseña y Aprende 2016-2021.

Los enunciados son analizados como procesos o acontecimientos históricos que han impregnado determinados objetivos sobre la educación del cuerpo. Por ello, el propósito es describir el proceso mediante el cual un conjunto de enunciados hace posible, de acuerdo con la relación que guardan entre sí, la formación de unidades de discurso. Esto nos lleva a plantearnos ciertos interrogantes: ¿bajo qué reglas han sido construidos esos discursos que hablan sobre el cuerpo y la educación?, ¿cuáles son sus juegos de relaciones, sus reglas de aparición? De lo que se trata es de preguntarle al discurso mismo, para que este sea el que responda acerca de su unidad. Esa unidad es el enunciado del discurso. El modo de analizar los discursos consiste en describir las relaciones entre enunciados, para lo cual es ineludible precisar que el correlato del enunciado aparece bajo la forma de un conjunto de dominios en el que tales objetos pueden presentarse y en el que dichas relaciones pueden ser asignadas. Describir una formulación en cuanto enunciado no consiste en analizar las relaciones entre el autor y lo que ha dicho, sino en determinar cuál es la posición que puede y debe ocupar todo individuo para ser su sujeto. En definitiva, el discurso es una práctica, lo cual no refiere a la actividad de un sujeto sino a la existencia objetiva y material de ciertas reglas a las que ese sujeto debe ceñirse desde el momento en que interviene en el discurso (Foucault, 2008).

Una introducción a las políticas curriculares

Desde la formación de los Estados nación, diferentes saberes fueron creando y transformando la política educativa en general y la política curricular en particular, pero siempre operando en favor de cierta homogeneidad: un sujeto universal, una identidad nacional, una salud, sexualidad, higiene, etc. Sin embargo, el proceso o el conjunto de procesos de la globalización, el neoliberalismo, la desinstitucionalización que acompañó la crisis de la sociedad como concepto y realidad (Tenti Fanfani, 2002), ciertos saberes de época en relación con la búsqueda del propio cuerpo, un “giro afectivo (...) un auge de lo auto/biográfico, lo íntimo y lo subjetivo (Arfuch, 2015, p. 245), fueron estableciendo nuevas relaciones de saber-poder que desarmaron el entramado institucional en el que se sostenía el dispositivo escolar y produjeron un desplazamiento en la forma de concebir la pedagogía, que ya no fue pensada en términos de gobierno —homogenización para un sujeto universal— sino de autogobierno —producción de subjetividad— (Emiliozzi, 2014).

La investigación en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación ha demostrado cómo ciertos saberes fueron construyendo sentidos, condiciones de posibilidad o un juego de reglas que fueron permitiendo explicar en determinados momentos diferentes desplazamientos en los modos de pensar el cuerpo y la educación: por ejemplo, el pasaje de un ciudadano en relación con una identidad nacional a la búsqueda de la propia identidad; el pasaje del cuerpo orgánico al cuerpo perceptivo, del sujeto universal al sujeto singular (Emiliozzi, 2014). En el sentido que le otorga Foucault (2013), se fue demostrando aquel saber que va estableciendo “las leyes de formación de todo un conjunto de objetos, tipos de formulación, conceptos, opciones teóricas, que se inviste en instituciones, técnicas, conductas individuales o colectivas, operaciones políticas, actividades científicas, ficciones literarias, especulaciones teóricas” (p. 255); y en nuestro caso, en el campo curricular.

En una primera etapa —años noventa— se pone en evidencia el acento en la descentralización como eje del ejercicio democrático y participativo. En el marco de un Estado neoliberal gobernante, conceptos tales como innovación, reflexión, autonomía, nueva escuela, cambio, participación/democracia, autogestión, centralidad del alumno se afianzaron como el nuevo horizonte discursivo (Popkewitz, 1996; Grinberg, 2008). Aquí, las reglas de la psicología evolutiva dieron el debate con el conocimiento como guía de la enseñanza y la necesidad de seguir las características evolutivas del niño (Emiliozzi, 2014). La ley N.º 24 195 de 1993 estableció este protagonismo en el alumno y comenzó a colocar el énfasis en “favorecer el proceso de maduración del niño/a en lo sensorio motor, la manifestación lúdica y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socio-afectivo”. En los Contenidos Básicos Comunes que se desprenden de allí para el área de Educación Física se sostiene que “la gimnasia contribuye al mejoramiento de todas estas formas, de igual modo que es útil para la corrección de problemas y defectos corporales y psicomotrices” (MDE, 1995, p. 303), organizando los contenidos a partir de un objetivo que apunta al desarrollo de las diferentes etapas evolutivas en relación con el movimiento.

En una segunda etapa, que se plasma en la ley N.º 26 206 del año 2006, se profundizó la centralidad del alumno, pero ya no con el énfasis en acompañar su desarrollo motor, sino con el fin de alcanzar su propia identidad, organizando los contenidos como medio para ese objetivo educativo. El debate sobre la desigualdad, el ser, la libre elección de la identidad, la búsqueda del sí mismo, de la gestión del yo, etc., pasaron a ser objetivos y contenidos de la política curricular. La educación comienza a establecer nuevos vínculos con el sujeto y en el currículum se potencia la enseñanza hacia las actitudes necesarias para la autoconducción, autonomía, actividades que le permitan al alumno convertirse en gestor de su propio modo de subjetivación.

En este haz de relaciones, el currículum de Educación Física comienza a enunciar un modo de pensar el cuerpo en el marco de las

reglas de la autonomía y la producción del Yo, al tomarlo como eje y contenido de la asignatura, en este caso ya no fundado en las reglas de la psicología evolutiva sino de la fenomenología de la percepción. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Física proponen como objetivo: “la reorganización de la imagen de sí y la autoevaluación de su desempeño en las prácticas corporales y motrices, posibilitando el desarrollo de sus capacidades perceptivas, cognitivas, condicionales, coordinativas y relacionales, y la autovaloración del propio cuerpo” (MdE, 2011, p. 15). Se enuncia una manera de pensar el cuerpo a través de los aportes de la ciencia de la motricidad humana desarrollada por Manuel Sérgio y Eugenia Trigo, entre otros.¹ Se parte del supuesto de que la persona se manifiesta a través de y con su cuerpo, desde el pensar y el sentir, lo que va fundamentando esa gestión del sí mismo y el propio cuerpo. El sentir y pensar a través de la acción y la percepción son instancias claves para llegar a una conciencia de sí, a ese sentido de la educación en términos de autogobierno (Emiliozzi, 2014).

En una tercera etapa, que comienza en el año 2016, la centralidad del acto educativo vuelve a estar en el alumno. Si bien los marcos curriculares de esta etapa parten de una crítica a la educación que sostenía el conocimiento como el eje de la tríada didáctica, y se supone que la centralidad del alumno es una novedad, nuestros estudios por las tramas curriculares (Emiliozzi, Aramayo, Benítez, Castillo, Céspedes y Urruty, 2019) ponen en evidencia que eso ya se gestaba en

¹ Los inicios de la constitución de la “Ciencia de la Motricidad Humana” pueden rastrearse a partir de un texto escrito por Manuel Sérgio y publicado en la revista *Ludens* del Instituto Superior de Educación Física de Lisboa (Portugal), titulado “Prolegómenos a uma nova ciência do homem”, donde establece una ruptura epistemológica en el campo de la educación física. Estas ideas fueron luego constituyendo su tesis doctoral, defendida en 1986. Posteriormente, Eugenia Trigo y sus colaboradores en Brasil han seguido profundizando sobre esta ciencia de la motricidad humana. Los textos de Manuel Sérgio así como los escritos de Eugenia Trigo y colaboradores y Manuel Sérgio conforman la bibliografía del Diseño Curricular de Educación Física.

los años 90 y se plasmaba en detalle en los diseños curriculares elaborados desde el año 2006. Los marcos curriculares que se establecen entre los años 2016-2019 colocan al alumno como eje de la organización de lo educativo, pero esta vez no están centrados en el desarrollo evolutivo o en la búsqueda del propio cuerpo, sino en un proceso de nivel neuronal. Una serie de documentos pensados para acompañar el trabajo docente de este período sostienen que “la habilidad de regulación emocional se desarrolla a partir de la interacción entre factores neurobiológicos y ambientales” (Sáez, 2014, p. 4), y afirman que el sujeto es el efecto de su propia fundación, de un interior que sale a la luz, ya que “al parecer, la información que captamos por medio de los sentidos pasa por el sistema límbico o cerebro emocional antes de ser enviada a la corteza cerebral, encargada de los procesos cognitivos” (2014, p. 4). En consecuencia, los fundamentos de los procesos en el nivel cerebral pasan a constituirse en principios de aprendizaje y en una teoría de cómo aprende el alumno. Se “reconoce al mundo como un conjunto diverso compuesto de partes interrelacionadas que describen comportamientos no evidentes pero inteligibles en tanto estemos dispuestos a leer sus patrones” (MdE, 2018a, p. 15).

Este reduccionismo construye las condiciones de posibilidad para que las acciones de la enseñanza no se conformen en el punto de inicio para pensar un currículum, y solo se realicen menciones “en acciones de ilustración a cargo de científicos sobre el sustrato biológico del desarrollo” (Terigi, 2016, p. 59). Si bien el saber de la fenomenología de la percepción vuelve a estar presente, los procesos internos que explican las neurociencias toman mayor protagonismo. El acto de aprendizaje comienza a fundamentarse a partir de procesos internos que se producen en el cerebro, lo cual potencia una forma de pensar al sujeto como efecto de fundación y resultado de estímulos funcionando una neurofenomenología.

La centralidad del alumno se ha ido sustentando desde diversos discursos, y en el último período se va conformando una forma de pen-

sar la educación cuyo objetivo es “seguir la curiosidad, y de esa forma asumir la responsabilidad por el propio desarrollo” (MdE, 2018a, p. 9). Esta característica aparece recurrentemente y los autores que sostienen las recomendaciones didácticas de los marcos curriculares enuncian que “para detectar conocimientos previos (...) es necesario generar actividades que permitan su explicitación y descubrimiento, es necesario sacarlos a la luz. Pero a veces, también es posible partir de lo que nuestros alumnos son capaces de imaginar” (Anijovich y Mora, 2009, p. 30). El sistema de reglas en las que se basa esta forma de pensar la enseñanza propone un modo de construir el cuerpo desde el fluir de las experiencias; esto es, de conocerlo como algo de lo que formamos parte íntimamente. Ahora bien, ¿qué supuestos subyacen a esta manera de comprender el acto educativo? Aquí es clave identificar dos puntos claves: una educación en términos de experiencia-vivencia, ya sea por el acto perceptivo o el acto de estimulación, y una manera de pensar el cuerpo, que han ido atravesando los tres momentos enunciados.

Experiencia-vivencia en el acto educativo

El recorrido por las tramas curriculares enuncia una forma de concebir la educación como una apertura a la vivencia, donde no hay experiencia sino un momento de exploración-percepción. La ley N.º 24 195 abrió la puerta a otra manera de considerar lo educativo y el cuerpo; la ley N.º 26 206 lo potenció, y las políticas curriculares posteriores fueron sumando nuevos aportes a esa epistemología que coloca el origen del sujeto en la vivencia y los sentidos, suponiendo que el origen de constitución del sujeto es un proceso que emerge del interior. Esta idea de percibir la verdad en lo inmediato de las cosas puede rastrearse en la antigua noción de experiencia de la que habla Agamben (2011), puesto que entiende los sentidos del hombre como la forma privilegiada para hacerse de aquella; en este caso, la experiencia es una vía hacia el aprendizaje. Algunas referencias bibliográficas que

se observan en el currículum del período 2016-2019 consideran esta relación experiencia-conocimiento-verdad al enunciar que:

Un componente de nuestro currículo inicial de ciencia podría suponer que cada estudiante adoptara algo del mundo natural, como por ejemplo, un árbol, una parcela de césped, la tela de una araña, la lluvia, un perro, un gato o las nubes (...) En el currículo mítico, observarían en silencio durante prolongados períodos de tiempo sin otro objetivo que familiarizarse con la naturaleza de lo que están observando. Sentirán cómo el árbol abre sus hojas al sol, cómo se desliza la lluvia por el tronco y cómo se mueven las ramas con el viento. Naturalmente, esto exige apoyo y entrenamiento, pero quizás menos de lo que muchos puedan suponer; este tipo de concentración se produce de manera totalmente natural y sin necesidad de enseñanza en muchos niños (Egan, 2000, p. 290).

El concepto de vivencia —traducción del vocablo alemán *Erlebnis*— fue formulado en 1913 por Ortega y Gasset para hablar de la experiencia vivida. Por experiencia se entiende aquello que ha sido vivido en cuanto contenido (Ortega y Gasset, 1983). En los marcos curriculares, la experiencia vivida es la inmediatez de la relación del cuerpo consigo mismo y su entorno, y busca captar el sentido esencial del fenómeno al reducirlo a lo que surge y a lo percibido. Por ejemplo, se busca “reconstruir y valorar, con la orientación del docente, el trabajo realizado y el trayecto recorrido durante el aprendizaje, expresando su vivencia” (MdE, 2011, p. 85). Lo importante de la vivencia no es el suceso o acontecimiento en particular, sino cierta superficie sensible presente en ella que activa un estado de afectación.

Los sentimientos son entendidos como la percepción mental de una determinada idea de cuerpo (Arfuch, 2015), una percepción fundadora de sí, en la existencia del propio cuerpo. Se trata de una relación sujeto-enseñanza no en términos de saber sino de una dimensión estrictamente orgánica, en tanto que el origen del camino hacia

el aprendizaje está focalizado en la percepción o estímulos. Por esta razón, el currículum busca reiteradamente que los adolescentes adquieran experiencias que les permitan “reflexionar y manifestar a través de diversos medios expresivos, su opinión personal valorando su percepción” (MdE, 2018b, p. 83).

Ahora bien, en este punto resulta útil distinguir dos sentidos posibles del concepto experiencia: *Erlebnis* y *Erfahrung*. En el sentido que le otorga Benjamin (1986), *Erlebnis*, refiere a la vivencia y *Erfahrung* a experiencia, que no es la mera vivencia individual, personal, sino un efecto comunicable de carácter colectivo. Aquí se abre un debate: al no darse por fuera del lenguaje la experiencia no puede ser nunca individual, dado que la dota de sentido o establece una relación significativa con aquel. En otras palabras, la experiencia no es anterior al lenguaje ni está separada de él porque yace en el lenguaje (Benjamin, 1986). Se trata de aquella experiencia que excede el conocimiento científico, y dota de sentido y valor al mundo. Los conceptos de experiencia y conocimiento se resignifican puesto que la experiencia (*Erfahrung*), lejos de identificarse con el conocimiento, se distancia y toma el camino de un saber. Es un saber que esté en interacción con otros, y en este sentido, se aleja del proyecto curricular en el cual “un yo individual, corporal y espiritual (...) recibe a través de los sentidos las sensaciones y (...) con ellas elabora sus representaciones” (Benjamin, 1986, p. 11). Aquí la experiencia percibida adquiere un sentido diferente: desubjetivante y transformadora.

Es interesante reflexionar sobre el concepto de práctica precisamente porque la educación no está pensada como práctica en cuanto sistema de pensamiento, sino como “hacer” en un primer momento, “vivencia perceptiva” en un segundo momento, o “estimulación” en un tercer momento. La apuesta es pensar una educación como práctica, no como actividades para poner en funcionamiento los estímulos que llegan hasta el cerebro, sino prácticas en cuanto actividades desarrolladas en forma regular, “que se hallan constituidas por conjun-

tos conectados y superpuestos de reglas que las organizan y les dan coherencia” (Southwell, 2020, p. 81). En este sentido, las prácticas como “sistemas de acción en la medida que están habitados por el pensamiento” (Foucault, 2013) que construyen una experiencia, el cuerpo es efecto de esa práctica, no de su percepción o estimulación neuronal.

Las relaciones sujeto/cuerpo

Las políticas curriculares que analizamos no han hecho otra cosa que suponer que el origen del sujeto está en la sustancia, mientras que el origen de la experiencia educativa, en los sentidos y sensaciones corporales. Presumen que la conciencia del propio cuerpo se produce en esa apertura al mundo a través de los sentidos, y no solo produce mundo, también se abre al mundo. En el mismo sentido, Merleau-Ponty (2002) establece que el cuerpo es un punto de origen que nos instala dentro de un mundo a la vez que nos significa al mundo. El cuerpo tiene la capacidad de significar desde sí, de dirigirse a la cosa y representar en el mundo. En los fundamentos curriculares encontramos una actividad humana experimentada como iniciativa propia, como la capacidad tanto de conocer el mundo como de conocerse a sí mismo. Por ello, la experiencia se funda en las percepciones de la interacción entre mi cuerpo y el mundo, que se adjudican en la medida en que pasan por la conciencia. El sujeto queda como amo o iniciador de su discurso, sin relación con un exterior, con una estructura signifiante, ya que al no haber un único modelo válido de ser ciudadano, de ser saludable, la pregunta por quién soy se transforma en el objetivo. Ahora bien, ¿es posible alcanzar la propia identidad, la individualidad, la gestión de sí mismo?, ¿qué relaciones se establecen entre el “sí mismo” y el “Otro”, entre el sí mismo y el lenguaje?

En este marco, nos interesa profundizar los modos de pensar al sujeto en las configuraciones del presente, los límites que traen impuestos, y “lanzar tan lejos y tan ampliamente como sea posible el trabajo indefinido de la libertad” (Foucault, 1996, p. 105), en lo que

nos es dado como verdad, como un “deber ser” de la educación. Aquí, el modo en que Lacan y Foucault definen al sujeto nos resultará clave, pues si bien parten de lugares distintos, en ellos el sujeto se constituye a partir del lenguaje y la racionalidad de las prácticas. Si hay algo que caracteriza al sujeto es que se construye en medio de un sistema de relaciones, de prácticas, que rompe con el “Yo”, “la autonomía”, “el sí mismo”.

El sujeto del lenguaje no produce el discurso sino al contrario: “está hecho por el discurso, e incluso está atrapado en él” (Lacan, 2011, p. 53). De esta manera, cualquier idea de profundidad e interioridad se disuelve inmediatamente. El lenguaje captura al sujeto, no hay una conciencia sino un inconsciente estructurado por el lenguaje, por el “discurso del Otro”, en cuanto orden simbólico. Este modo de pensar al sujeto busca poner en funcionamiento las nociones de sujeto en el currículum y sus relaciones con la educación y la enseñanza. Los sujetos no están determinados por un interior que la educación buscará develar, porque eso supone que el origen de su constitución está allí.

Las reglas epistemológicas que sostienen al currículum omiten al lenguaje como estructura a partir de la cual podemos pensar el sujeto, la educación y la enseñanza. De hecho, colocar el lenguaje como origen del sujeto nos lleva a considerar que este “se establece en relación, en función, de lo Otro (...) no hay sujeto sin Otro” (Eidelsztein, 2012, p. 53). No hay posibilidad de pensar el sujeto por fuera del lenguaje: es una consecuencia del lenguaje, no un desarrollo biológico. En este sentido, proponemos pensar la educación como un sistema de acción que está estructurado a partir del lenguaje, que entabla un conjunto de relaciones con el saber, el poder y la ética a partir de las cuales el sujeto construye el camino educativo; e implica un reenvío a la cultura con herramientas para su interpretación.

El presente recorrido nos ha permitido poner en evidencia una epistemología que coloca al sujeto como efecto de su propia fundación, ya sea porque supone que de aquí parte la experiencia de la percepción, o

bien porque presume que el aprendizaje se origina en ciertos órganos del cuerpo humano, tal como enuncian las neurociencias cuando se preguntan “qué sucede con la información cuando va entrando por los órganos de los sentidos, cómo se procesa en el cerebro hasta que se convierte en aprendizaje” (Sáez, 2014, p. 5).

Problematizar esos sentidos nos permitió reflexionar acerca del modo en que la política curricular construye discursos que definen un dominio particular de educación, un modo de pensar el cuerpo y una racionalidad política que torna a la relación alumno-educación sin un sentido, en la medida en que no hay lazo social porque el alumno es autor de su propia experiencia. Justamente allí reside un posible desplazamiento para concebir otro currículum. Esta posición sobre el modo de pensar el sujeto y la educación implica un desplazamiento del sujeto fundador de sí, al sujeto como efecto de lenguaje, de una educación sostenida en los fundamentos neurofenomenológicos a una educación concebida como práctica social, histórica y política. Como advierte Southwell (2020), un camino posible implica “superar los análisis apriorísticos de la subjetividad (...) la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas” (2020, p. 32). La educación implica un reenvío a la cultura: el discurso hace al sujeto que habita en sus reglas, lo cual nos lleva a dudar de que las reacciones sean interiores o subjetivas.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Arfuch, L. (2015). El giro afectivo. Emociones, subjetividad y política. *Revista de Signis Federación Latinoamericana de Semiótica*, (24), 245-254.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.

- Benjamin, W. (1986). *Sobre el programa de la filosofía futura y otros ensayos*. Barcelona: De Agostini.
- Eidelsztein, A. (2012). El origen del sujeto en psicoanálisis. Del Big Bang del lenguaje y el discurso en la causación del sujeto. *El Rey está desnudo. Revista para el psicoanálisis por venir*, 4 (5), 7-55.
- Egan, K. (2000). *Mentes educadas: cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós.
- Emiliozzi, V. (2014). *El sujeto como asunto: Sentidos epistemológicos del Diseño Curricular de Educación Física*. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1004/te.1004.pdf>
- Emiliozzi, V., Aramayo, M. D. Benítez, Castillo, A., Céspedes, J. y Urruty, D. (04 de octubre 2019). *Debates sobre las nuevas políticas educativas en el nivel secundario*. Actas 13º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Argentina: FaHCE. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev12797>
- Foucault, M. (1996). *¿Qué es la ilustración?* Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (2008). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad: Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lacan, J. (2011). *Mi enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Ley 26 195, 14 de abril de 1993, Ley Federal de Educación. Boletín Oficial. Argentina.
- Ley 26 206, 14 de diciembre de 2006, Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Fenomenología de la percepción*. Madrid: Editora Nacional.

- Ministerio de Educación [MdE] (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Argentina.
- Ministerio de Educación [MdE] (2011). *Núcleos de Aprendizajes Prioritario*. Educación Física, Argentina.
- Ministerio de Educación [MdE] (2017). *Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades*. Argentina: Secretaría de Innovación y Calidad Educativa.
- Ministerio de Educación [MdE] (2018a). *Saberes emergentes, secretaría de innovación y calidad educativa*, Argentina.
- Ministerio de Educación [MdE] (2018b). *Marco para la Implementación de la Secundaria Federal 2030*, Argentina: Secretaría de Innovación y Calidad Educativa.
- Ortega y Gasset, J. (1983). *Obras completas. Revista de Occidente*, 12. Madrid: Alianza Editorial.
- Popkewitz, T. (1996). El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado/sociedad civil. En M. Á. Pereyra, J. García Mínguez, M. Beas y A. Gómez. (Comps.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada* (pp. 119-167). Madrid, España: Ediciones Pomares Corredor.
- Sáez, C. (2014). Neuroeducación, o cómo educar con cerebro. *Revista Quo* (6), 74-79.
- Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología-Biblioteca Devenir Docente.
- Tenti Fanfani, E. (2002). Socialización. En Altamirano, C. (Comp.). *Términos críticos de la sociología de la cultura* (pp. 502-504). Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2016). Sobre aprendizaje escolar y neurociencias. *Propuesta Educativa*, 46, (2), 50 -64.

Corporalidad y experiencias pedagógicas en la enseñanza de la escritura en una institución educativa de Bogotá, Colombia

Yolima Páez Sanabria
Ana Sabrina Mora

Emboscado en mi escritura
cantas en mi poema.
Rehén de tu dulce voz
petrificada en mi memoria.
Pájaro asido a su fuga.
Aire tatuado por un ausente.
Reloj que late conmigo
para que nunca despierte.

Tu voz
Alejandra Pizarnik

Introducción

Las reflexiones que se presentan en este capítulo son producto de las indagaciones que se realizan en una investigación doctoral que busca comprender la experiencia pedagógica de la enseñanza de la escritura, considerando particularmente la intervención de la corpora-

lidad y la espacialidad. Se da relevancia a las dimensiones corporales, espaciales y estéticas de estas experiencias de enseñanza de la escritura.

El punto de partida es un análisis desde las prácticas de enseñanza y las representaciones construidas por docentes de lenguaje de educación básica y media de una institución educativa situada en Bogotá, Colombia. Aunque el trabajo de campo fue diseñado para desarrollarse de manera presencial, tuvo que ser adaptado a la virtualidad debido a la contingencia planteada por la pandemia de COVID-19; así, se han tenido en cuenta para el análisis los caminos entre estas distintas condiciones y sus características singulares.

Se comparten aquí las reflexiones producto de los primeros diálogos con los y las docentes seleccionados/as en el inicio del trabajo de campo, que se transformaron en entrevistas semiestructuradas con perspectiva biográfica. Con las entrevistas se recuperan tanto las trayectorias escolares como las de su formación como docentes; de igual forma, sus prácticas actuales como docentes de escritura en las primeras etapas de educación básica, considerando especialmente sus representaciones sobre la intervención del cuerpo, las corporalidades y las espacialidades en dichas prácticas de enseñanza. Si bien antes de estas entrevistas se realizó un período de observación participante, este texto se circunscribe a aquellas, dado que los datos construidos mediante la observación se encuentran en procesamiento. Cabe aclarar que el análisis inicial de las notas de campo fue un insumo de importancia para la elaboración de las guías de entrevistas.

Lejos de limitar al cuerpo a un objeto que habita el mundo, en la investigación doctoral en la cual se basa este capítulo se parte de pensarlo como un espacio y un tiempo en el cual la misma vida se revela para vivir, reflexionar y narrar su historia en el mundo. De esta manera, el cuerpo se manifiesta como un gran verso, como un texto poético que toca y conmueve, como bien apunta Gastón Bachelard (1957) al hablar acerca de las posibilidades de la poesía:

Un gran verso puede tener una gran influencia en el alma de una lengua. Se despierta imágenes borradas. Y al mismo tiempo sanciona la imprevisibilidad del habla. ¿No se puede hacer el discurso impredecible un aprendizaje de la libertad? ¿Qué encanto encuentra la imaginación poética en la censura? Antiguamente, las artes poéticas codificaban las licencias. Pero la poesía contemporánea ha puesto la libertad en el cuerpo mismo del lenguaje. La poesía aparece entonces como un fenómeno de libertad (p. 18).

Con esta perspectiva como inspiración, se motivó y se condujo la investigación de la cual extraemos aquí algunos avances expuestos a modo de reflexión. La investigación busca comprender la experiencia pedagógica de la enseñanza de la escritura considerando particularmente la intervención de la corporalidad y la espacialidad. Se da relevancia a las dimensiones corporales, espaciales y estéticas de estas experiencias de enseñanza de la escritura. El análisis se sustenta en los datos construidos en un trabajo de campo realizado con docentes de lenguaje de educación básica y media del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar (Bogotá, Colombia), quienes tienen una formación en las ciencias del lenguaje y son los primeros llamados en el Instituto a la educación y el desarrollo de las habilidades y procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

La presente investigación está en un constante diálogo con producciones que abordan perspectivas teóricas sobre cuerpo/corporalidades, estéticas escriturales y espacio. La intención es hacer un aporte a los debates sobre las vinculaciones entre la corporalidad, la espacialidad y la escritura en los procesos de enseñanza. Esto permite profundizar en la comprensión sobre la disciplina del lenguaje en relación con las condiciones materiales de existencia y las reconfiguraciones del medio social en el que ocurre la experiencia humana. En esta línea, es relevante la articulación de los estudios sobre educación y las ciencias del lenguaje con los aportes de investigaciones socioantropológicas sobre el cuerpo, y sobre el cuerpo en su cruce con la espacialidad, a fin

de dar cuenta de las experiencias corporales, espaciales y estéticas en la enseñanza de la escritura.

Se parte de entender al cuerpo como una construcción simbólica situada, el cual se va construyendo intersubjetivamente en un entramado de relaciones sociales entre personas, y cosas, en los límites que plantea el universo simbólico, pero en constante capacidad creadora. Se tienen presentes en ello los análisis que se realizan a la luz de la perspectiva del giro corporal¹ en común sintonía con la propuesta que aborda los principios del giro lingüístico y el giro narrativo, con el fin de ampliar la mirada en cuanto a las estéticas escriturales en relación con la corporalidad y la espacialidad.

La comprensión de las experiencias corporales-espaciales vinculadas con la iniciación en la escritura abre espacios de debate sobre las formas de concebir, abordar y reflexionar en las aulas escolares la enseñanza de la escritura y en reconocer desde allí diferentes estéticas, que surgen teniendo en cuenta la intervención de los modos corporales de estar en la escuela. Cuando hablamos de estéticas escriturales estamos tomando el concepto propuesto por Mandoki (2008), relacionado con la estética de lo cotidiano, la prosaica, la significación de la sensibilidad y la apreciación estética. Se entienden las estéticas escriturales como la relación que se puede establecer entre la producción de la palabra escrita y los estudios estéticos hacia la apropiación de la realidad, vinculada a la riqueza y la complejidad de la vida social en diferentes aspectos, en la cual la alteridad permite apreciar el texto-cuerpo desde un lugar y un tiempo distintos mediados por las sensibilidades en la vida cotidiana (Mandoki, 2008). Desde allí se recupera la no-

¹ Bajo las reflexiones de Castillo Ballén (2015), el giro corporal recoge las tensiones entre los procesos de subjetivación, representación y experiencia en torno a las producciones discursivas sobre las prácticas de la corporalidad, de cara a las realidades socioculturales de la vida cotidiana y la representación que se moldea en los modos de relación en escenarios sociales específicos y en las experiencias de cuerpo que son vividas en los mismos.

ción de sujeto sensible, el ser que está ahí viviendo sus corporalidades en relación con lo que representa a través de lo estético-texto y a lo estético-narrativo.

El intercambio estético dado desde la escritura y su enseñanza recupera la sustitución, la equivalencia, el valor y la continuidad en las relaciones que el sujeto establece consigo, con el otro y con su contexto a través de la sensibilidad (Mandoki, 2008, p. 135). Es por ello que en el ejercicio de la enseñanza de la escritura se recuperan los intercambios lingüísticos que responden a las matrices de la sensibilidad en los cuales se conjuga el orden simbólico y la semiótica del texto, dado que “todos los seres humanos sin importar la cultura o su espacio-tiempo somos criaturas sensibles y estéticas” (Mandoki, 2008, p. 40).

Los abordajes conceptuales en cuanto a la espacialidad que se recuperan para esta primera fase de la investigación doctoral remiten a los de Gastón Bachelard (1957) y Pierre Bourdieu (1991), con la intención de complementarlos luego con aportes que permitirán enfocarse en las dinámicas de construcción del espacio del modo en que lo conciben los estudios urbanos (como los que provienen de las líneas de Ulf Hannerz y Michel De Certeau, entre otros). En este momento inicial, resultó interesante trabajar con la perspectiva de Bachelard y su mirada sobre el espacio como un fenómeno de la imagen cuando surge de la conciencia como producto de una relación entre el ser y el alma, captados como una realidad, en razón de lo cual habla del cuerpo imagen como el encuentro que hay del espacio propio con los espacios de ensoñación; en sus palabras, “dar espacio poético a un objeto, es darle más espacio que el que tienen objetivamente, o para decirlo mejor, es la expansión de su espacio íntimo” (Bachelard, 1957, p. 240). Así, la construcción de la imagen está en una relación directa con la orientación tiempo-espacio social en la que se incorporan las experiencias del cuerpo imagen en las estructuras sociales. En esta investigación se toma una circunscripción espacial en la escuela, en la cual se consolidan y condensan determinadas condiciones estructu-

rantes, objetivas y subjetivas, plausible de habitar de ciertas maneras, incluyendo maneras creativas.

En el contexto actual de pandemia de COVID-19 se presenta un reto especialmente complejo, dado que las modalidades de enseñanza de la escritura en las que se han formado los y las docentes en ejercicio que han sido interlocutores e interlocutoras en esta investigación no incluían herramientas para el trabajo virtual. La investigación ha permitido reconocer los procesos de enseñanza de la escritura en este momento de profundas transformaciones. Si bien el pasaje a entornos virtuales no constituye un elemento central de la investigación, sí ha irrumpido como un punto a considerar, pasando de ser una disrupción de la idea de la investigación original a un anclaje que podrá resultar en un aporte al saber sobre el redimensionamiento de la educación en el siglo XXI.

La investigación ha transitado por varias etapas en las cuales se han realizado construcciones y deconstrucciones que llevan a consolidar elementos interesantes en relación con el cuerpo, la escritura y el espacio. Cabe aclarar que la fase de investigación en la cual nos encontramos al momento de presentar estas líneas es la de organización, análisis e interpretación de la información obtenida en el trabajo de campo. Es por ello que queda un camino por seguir recorriendo y elementos por descubrir.

Definiciones metodológicas y avances en el trabajo de campo

El diseño metodológico se estructuró desde un enfoque etnográfico, con triangulación de datos intrametodológicos provenientes de la observación participante, las entrevistas semiestructuradas con perspectiva biográfica y las narrativas biográficas.

En esta oportunidad se compartirán algunas reflexiones a las que se pudo arribar con el análisis de las entrevistas realizadas a docentes, de quienes también se hizo un seguimiento exhaustivo con observa-

ción de sus clases. Son docentes de lenguaje, de educación primaria y de bachillerato, que enseñan prácticas de escritura en el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar, institución educativa adscrita a la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá, Colombia). Como criterio para la selección de los y las docentes se contempló que tuvieran el mismo nivel de formación, tanto en las ciencias de la educación como en el conocimiento especializado del lenguaje. Ingresaron a la institución a través de un concurso de mérito abierto y la mayoría supera los diez años laborales vinculados de planta a la Universidad, y se encuentran en un mismo rango generacional. La formación académica con la que cuentan es de maestría, con centro de interés en los procesos de enseñanza de la lengua materna (español) y la literatura. De igual forma, se tuvo en cuenta la accesibilidad y el contacto que se tiene con ellos y ellas en el lugar donde se desarrolla la investigación.

Las entrevistas tuvieron la intención de relevar las narrativas de los y las docentes frente al proceso de formación de los y las estudiantes en relación con la enseñanza de la escritura, y los imaginarios que construyen frente a lo que piensan que debería tenerse en cuenta en el proceso de enseñanza. De igual forma, se pretendió escuchar las narrativas sobre el cuerpo y la escritura, considerando la vinculación con las estéticas escriturales y los modos corporales que están presentes en el aula de clase.

Funcionaron como un dispositivo narrativo que dio lugar a que cada docente reconstruyera, relatará y reflexionara sobre y desde sus prácticas pedagógicas. A partir de las preguntas, en un primer momento se les permitió ir haciendo una remembranza de su historia de vida en relación con los procesos de aprendizaje de la escritura desde sus diversos contextos, y en un segundo momento, la reconstrucción de su trayectoria laboral y la relación con las experiencias pedagógicas desde el presente de cada docente, contemplando con ello las representaciones, sensibilidades y emocionalidades vinculadas a lo cotidiano desde los ordenamientos temporales.

Se contemplaron tres procedimientos en la aplicación de las entrevistas: la atención flotante de las entrevistadoras, la asociación libre que proporcionaron los y las docentes y la categorización que se estableció en una primera instancia de estas asociaciones. Como plantea Rosana Guber (1996), la premisa es que si bien solo se puede conocer desde el bagaje conceptual y el sentido común, se va en busca de temas y conceptos que los y las docentes expresan por asociación en el momento en que el diálogo ocurre, de modo que ellos y ellas, con el límite de los ejes que organizan las preguntas y la guía de pautas que se les ofrece, van estableciendo sus prioridades en los modos en los que responden, de acuerdo con cómo reciben las preguntas y las maneras de preguntar, donde se revelan los puntos problemáticos de su realidad social tal como la perciben.

Las categorías surgen del reagrupamiento de las preguntas y se enfocan en destacar el aspecto biográfico y la trayectoria en el proceso de formación de los y las docentes, las consideraciones y sentidos sobre la enseñanza de la escritura en lengua materna —la escritura, el cuerpo y el espacio— y las prácticas de enseñanza de la escritura en general. Las categorías están sustentadas sobre el enfoque biográfico narrativo (Muñiz Terra, 2012), el cual permite contemplar la variabilidad del tiempo (retrospectivo) y el espacio en la configuración de sus imaginarios, subjetividades y percepciones; al igual que la influencia que ha tenido la generación en la cual se encuentran inmersos los y las docentes participantes de la investigación, las normas sociales e institucionales en el ámbito laboral y los valores que se han establecido en las relaciones, articulando con ello elementos objetivos y subjetivos a lo largo de la misma

Cada entrevista fue significativa y permitió que los y las docentes pudiesen expresar aquello que solo llevaban en su recuerdo y sobre lo que en pocos espacios habían podido hablar, detectando qué elementos les marcaron su rumbo profesional. Dos docentes manifestaron que se convirtió en un espacio catártico porque lograron hablar de

su historia, de sus temores, de sus trayectorias y de sus pasiones; en especial, fue muy significativo recordar a sus madres, quienes fueron sus primeras maestras a la hora de aprender a escribir.

Narrativas docentes

La escritura es la pintura de la voz.

Voltaire

Teniendo en cuenta la primera fase de sistematización y análisis de las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo y con ellas las construcciones narrativas de los y las docentes, se presenta una serie de reflexiones que se estructuran considerando las características de las familias y su relación con la escuela (¿cómo aprendieron a escribir?, ¿cómo le enseñaron a escribir?); la visión del cuerpo en los contextos escolares; la relación de las estéticas escriturales, la sensibilidad y el cuerpo, y la importancia del cuerpo, el espacio y la escritura en la escuela con relación a los cambios históricos producto de la pandemia y la pospandemia. Estas narrativas articulan tanto sus propias trayectorias escolares y de formación de profesorado, como sus propias prácticas de enseñanza y sus visiones sobre sus estudiantes.

En el primer conjunto de narrativas se señala que los y las docentes que se entrevistaron aprendieron a escribir gracias a la intervención de los integrantes de la familia como contacto inicial con las letras narradas, anterior a que ingresen a los procesos de escolarización formales, y posterior a ello, la escuela como primera institución por la cual transitaban su nivel primario. Los primeros encuentros estuvieron signados por una relación de afecto marcada por la intervención de las madres, tías o hermanas, quienes en aquel momento eran las llamadas a cumplir con la labor de iniciar a niños y niñas de la familia en sus primeras letras, puesto que la mayoría de ellos y ellas tenían padres ausentes o que se dedicaban al trabajo en jornadas completas, para llevar el sustento a sus hogares. Graciela Morgade (1997) hace

hincapié en la capacidad educadora de la mujer en relación con sus disposiciones maternas y el poder de otorgar los primeros elementos simbólicos en cuanto a las relaciones sociales, el encuentro con el otro y el encuentro con el conocimiento. Se le otorga esta función a la madre porque dadas las condiciones de división sexogenérica del trabajo, es a la que se le asignan las tareas de cuidado y por ende es la que se encuentra en casa la mayor parte del tiempo y está al cuidado de los hijos; en otro caso es la única que responde por el núcleo familiar la mayoría de las veces por ausencia del padre.

Las familiares educadoras mediaban en sus hogares en los primeros años de vida, etapa anterior a la escolarización, el conocimiento de la palabra y la letra a través de la oralidad y la oralitura². Se utilizaban cuadernos a modo de bitácoras donde escribían canciones infantiles que ellas sabían o que más adelante irían aprendiendo en la escuela. La evocación llevó a que una de las docentes manifestara su sentimiento frente a su madre educadora que ya no se encuentra con ella:

... recuerdo mucho que sin nosotros saber muy bien leer ni escribir teníamos conciencia de ese cuaderno y ella lo sacaba... Vivimos en un pueblo hace muchos años, yo era muy pequeña, y recuerdo que en ese pueblo se iba la luz, en un pueblo del llano. Ese era un momento bonito, porque cuando no había luz me sacaba el cuaderno, entonces cantábamos lo que mi madre había escrito, era como para pasar el momento. La intención no era que aprendiéramos si no era como para estar ahí con nosotros, sí para pasar allí ese momento (Parra, L.³ Fragmento de entrevista, 5 de octubre de 2021).

² La oralitura comprende las formas artísticas de la literatura con las características tradicionales propias de una comunidad y el juego de la palabra desde la oralidad.

³ Se mantienen los nombres propios de las personas entrevistadas debido a que al momento de acordar las pautas de anonimato, prefirieron tomar la opción de mantener sus nombres.

Estas familiares educadoras buscaban instrumentos que les permitieran mediar ese acercamiento inicial al proceso de escritura, como es el caso de otra docente cuyos primeros años de vida transcurrieron en los campos colombianos, donde su mediadora se proveía de tizones de carbón y le permitía hacer sus primeros garabatos en el piso; así de manera imitativa la madre-formadora la conducía a recrear las primeras letras. Posteriormente a ello se utilizaron bolas, palos o aquellos elementos que les proporcionaba la misma naturaleza para crear algunas palabras cercanas a su entorno. Recuerda que gozaba escuchando a su madre con este tipo de acciones, en las cuales el cuerpo en movimiento era vital para recrear las rondas, los refranes y los juegos populares de su medio y por ello rememora con gran afecto ese acercamiento de escritura. A la luz de los planteamientos de Mandoki (2008), se puede afirmar que la estética que fueron desarrollando las familiares educadoras es inseparable de las condiciones socioculturales, dado que la cultura, que determina la percepción del espacio, el tiempo, el cuerpo y las emociones, antecede a las expresiones del cuerpo y los afectos que desencadenaron el primer acercamiento a la escritura, de manera que las abstracciones conceptuales y las convencionales culturales se fueron configurando de una forma *a priori* desde la sensibilidad y la estética.

Desde el punto de partida de la pregunta ¿cómo aprendieron a escribir?, seguido a ese primer encuentro mediado por las familiares, surge en los relatos el contacto del docente con la escuela. En las narrativas de la trayectoria de vida se encuentra la misma relación con un modelo femenino, mujeres que son medidoras en sus aprendizajes y ayudan a la formalización de los procesos escriturales. La totalidad de los y las docentes que entrevistamos aprendieron sobre el modelo silábico propuesto por los pedagogos Federico Gedike y Samiel Heinicke, quienes se centran en el aprendizaje de las vocales y las consonantes, con modelos simbólicos de representación abstracta y mecánica repetitiva. Los instrumentos didácticos que utilizaban las maestras de los

y las docentes eran la “Cartilla Nacho” o “Coquito lee”,⁴ y algunos usaban pequeños cuentos o libros que solo podían ver en las escuelas o bibliotecas. La llegada a la escuela fue un encuentro con el pupitre y el tablero, materialidades que los/as llevaban a estar la mayor parte del tiempo sentados/as, y donde la única posibilidad de movimiento que tenían por fuera de los límites del pupitre era a la hora del recreo, cuando se dedicaban a caminar, correr o saltar. Solo en la educación secundaria empezaron a buscar nuevas formas de encontrarse con la lectura y la escritura, algunos/as de ellos/as con la literatura.

En las entrevistas se hacen presentes menciones a que la mediación de una o un docente los y las llevó a encontrar un gusto especial por los libros y la escritura, conduciéndolos/as, a su criterio, a buscar su interés profesional por la docencia y la enseñanza del lenguaje:

Yo tuve una profesora que se llamaba Sofía de español de noveno a once, yo la admiraba mucho, me parecía que la clase era muy chévere. Ella era una profe muy equilibrada ósea era rigurosa, pero amable también, era divertida, en fin, yo ya sabía que quería algo con un lenguaje, pero con ella descubrí que quería ser profesor. Quería ser profesor como ella (Maussa, Ch. Fragmento de entrevista, 21 de octubre de 2021).

Un caso similar se encuentra en otra entrevistada, a quien un docente de literatura le abrió un camino a la escritura centrado en el gusto:

Siento que mis escrituras siempre fueron flojas, hasta que llegó un profesor y entonces me motive a escribir y me acuerdo que yo escribí un ensayo, de los libros que más me ha gustado y me motivó, digamos que me llevó a buscar en la literatura algo que representara lo que yo sentía y *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez. Ese es mi libro, pues me abrió las puertas a la literatura,

⁴ Cartillas utilizadas por los docentes colombianos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en las décadas de los setenta y ochenta.

fue muy bueno y fue con el profesor, entonces yo hice un ensayo. Y eso es algo que fue muy bien, el profesor me felicitó y desde allí me motivé a leer más y escribir los ensayos que nos ponían en el colegio y la universidad, no de más, de pronto en algún momento intenté escribir una especie de diario (Vargas, N. Fragmento de entrevista, 20 de octubre de 2021).

Los y las docentes transitaron por diversas experiencias que les permitieron ir hallando su interés por la docencia y especializarse en el lenguaje, y es cuando inician el camino laboral que los ubica en otro plano en la escuela. Esto los lleva a construir y reconstruir sus modelos de enseñanza teniendo en cuenta las instituciones educativas, los intereses de las mismas y los aprendizajes que iban adquiriendo en el contacto con los estudiantes. Comenzaron enseñando con los modelos fonéticos y silábicos, que fueron con los que en su momento también fueron aprendiendo, pero con el tiempo reconocieron otras visiones y modelos, como la enseñanza del método natural o la combinación de algunos modelos que abrían camino a otras formas de concebir la comunicación, la argumentación y la significación de la escritura a los y las estudiantes. Los y las docentes han intentado en sus diferentes didácticas para la enseñanza de la escritura el tránsito paulatino del giro lingüístico al giro narrativo (planteado por Rorty, 1967). Es decir, prima la construcción narrativa en la cual se relacionan las sensibilidades, los espacios y los modos corporales de estar y ser más allá de las construcciones de corte lingüístico que se han mencionado en los modelos anteriores, en las que predomina la estructura desconociendo la experiencia de las narraciones previas (si bien en la fase de reconstrucción de textos, las representaciones lingüísticas recuperan otro sentido y se establece allí una estrecha relación con los hechos del mundo).

Aunque excede la incumbencia de este capítulo, en este punto no está de más aclarar que la interpretación de las entrevistas debe hacerse necesariamente en articulación con los registros de observación participante, dado que para la construcción del análisis de investiga-

ciones como esta, es vital reconocer el microanálisis y los metadiscursos provenientes de la observación directa que se hizo de las clases y las narraciones de los y las docentes en relación con el cuerpo, la cultura y la reproducción social de la escritura en el aula, para pensar desde allí la escuela (Clemente y Milstein, 2019), así como, desde una visión crítica, el lenguaje para una sociedad inclusiva y diversa.

En cuanto a la segunda de las dimensiones que se abordó en esta narrativa, se les preguntó a los entrevistados y las entrevistadas sobre el lugar del cuerpo y el espacio en los contextos escolares, frente a lo cual manifestaron que el cuerpo es un tema que no fue abordado en su formación inicial y mucho menos universitaria.

El reconocimiento de los y las docentes está dado en el contacto directo en el aula, en los diálogos con otros maestros y maestras, al igual que por la experiencia misma que les ha proporcionado su ejercicio docente. Han reconocido la importancia del afecto y la sensibilidad cuando se encuentran con el otro; la mirada de los y las estudiantes es un factor que les permite entender con quiénes se encuentran en el día a día, y a su vez cómo debe ser actuar frente a los niños, niñas y jóvenes. Año a año comprueban que el tema del cuerpo y las corporalidades no es exclusivo de las áreas de educación física y las artes, sino que las lenguas y las ciencias de la comunicación —entre otras áreas— cumplen un papel fundamental en su reconocimiento; lo mismo sucede con el espacio, el lugar donde se está y se es.

Las narrativas permiten identificar las diferentes visiones y posturas que tienen los y las docentes en cuanto a la relación entre cuerpo y escuela, y cómo a través del tiempo han venido consolidando sus reflexiones en el contacto directo con el aula. Es por ello que algunos/as entienden que la concepción de cuerpo en el aula solo está dada en su expresión y movimiento frente a los y las estudiantes, observando al cuerpo desde la dinámica de lo cinético —es decir, al movimiento por sí mismo (Mandoki, 2008)— como se ilustra en las siguientes líneas:

Recuerdo incluso tanto un día un niño que me dijo que yo lo asustaba, porque yo le abría mucho los ojos “profes es que tú me asustas, porque es que abres así esos ojos y no me gusta”, entonces empecé a sentir que alguno les daba miedo a otros les captaba la atención, entonces empecé a como a moverme tal vez más, normalmente, pues, tiendo a ser expresiva no extrovertida es diferente, porque yo no soy extrovertida o más bien tranquila. Pero cuando estoy en confianza, soy expresiva con la cara y con los gestos. Me gusta reírme. Sonreír no reírme si no sonreírles a los niños, y empezó a notar que eso era importante y yo empecé a leer en ellos también ese tipo de cosas (Parra, L. Fragmento de entrevista, 5 de octubre de 2021).

Otra docente reconoció la importancia del cuerpo frente a las que se consideran buenas posturas que se deben tener en el pupitre, y cómo ellas desde allí ayudan a los y las estudiantes a que usen el cuaderno de buena manera, manifestando que así se aprende a escribir mejor, y reconociendo desde esta perspectiva la buena utilización del espacio y el cuerpo en relación con el pupitre y el cuaderno. Otra de las docentes entrevistadas estableció que el lugar del cuerpo en la escuela depende del uso de los sentidos y la relación que se puede establecer con los espacios. Se prepara el cuerpo para que se enfrente a escribir; un cuerpo relajado y una mente tranquila permitirían que el estudiante pueda disponerse a escribir:

Salir, por ejemplo, en busca de un espacio verde permitirle crear su momento a solas, porque la escritura, creo que también necesita de la soledad, como dice Paul Auster, entonces procurar la soledad, procuraba entonces darles como eso, porque estando todos allí, acumulados en un salón. Es súper complejo, entonces buscaba los pocos espacios verdes del colegio, porque allá todo era en cemento, entonces en esos espacios verdes se escribía, en el proceso no sólo era tener papel y lápiz, sí no que estuviese cómodo, que se sientan bien y que te encontraran, cuando uno se encuentra con

uno escribe poéticamente (Vargas, N. Fragmento de entrevista, 20 de octubre de 2021).

El cuarto docente entrevistado estableció una relación directa entre el espacio y el cuerpo en el aula de clase:

... a mí me parece que lo puedo relacionar con el espacio, siempre he tratado de romper los espacios naturales del aula, esas filas, yo nunca he hecho filas, he usado otros esquemas, sobre todo como el círculo, como una mesa redonda etc. O trabajar en grupos y que se distribuyan por el salón o trabajar afuera. Es decir, para mí es fundamental lo del espacio, porque, como te digo, mi gran lucha es la de romper con esa rigurosidad que tiene la escuela y es desde allí que los cuerpos de los niños y los jóvenes se libera, aún más los maestros también nos liberamos de esa rigurosidad y esas formas esquemáticas que la misma educación nos ha impuesto y las que algunos maestros quieren preservar (Maussa, Ch. Fragmento de entrevista, 21 de octubre de 2021).

Esta parte lleva a recordar a Diana Milstein y Héctor Méndes (2013) cuando reflexionan sobre los cuerpos en el espacio escolar y cómo estos se hacen significativos en tales contextos en la medida en que los vamos comprendiendo junto a los movimientos y el dualismo que se establece entre el cuerpo y la mente. En línea con el análisis realizado, se podría pensar que el cuerpo para los y las docentes es dado como un lugar de relaciones que se movilizan en el adentro y el fuera, y el aula de clase es un lugar de adentro, un mundo con su propia *performance*, mientras que el afuera de la escuela es otro espacio caracterizado por otras *performances*, que se reconstruyen a diario.

En las narrativas abordadas se reflexionó sobre la relación de las estéticas escriturales, la sensibilidad y el cuerpo. Los y las docentes consideran que no es posible desligar la sensibilidad porque forma parte de la esencia humana: todo acto está mediado por lo sensible y a

su vez influye sobre lo corpóreo, y esto de forma indiscutible moviliza las acciones dadas en la escritura y las estéticas mismas. No es posible expresarse solo con las palabras, refieren dos docentes: el cuerpo también es un referente, también habla y escribe, el cuerpo escribe su historia de vida.

Los y las docentes consideran que la imagen es un elemento fundamental de las estéticas escriturales y el desarrollo de las sensibilidades:

... desde las imágenes se puede por un lado, sensibilizar al estudiante; por el otro lado, revisar esa sensibilidad, si, entonces una imagen vale más que mil palabras, podríamos decir sí entonces la imagen no te está diciendo nada entre comillas con palabras, pero el niño puede sacar muchas cosas que decir, desde allí se concerta lo que yo pienso con él lo que el otro piensa, pues hay un mundo posibilidades por las que pasa la lectura y la escritura, eso permite que se evolucione ese pensamiento sensible (Camelo, C. Fragmento de entrevista, 8 de octubre de 2021).

De igual forma, las escrituras se convierten en un catalizador de la vida misma, que se expresa, se siente; los estudiantes y las estudiantes, los docentes y las docentes mediante la escritura se convierten en autores/as y en actores/actrices, y a través de personajes de ficción, por ejemplo, logran expresar aquello que no es posible decir, poniendo en juego la sensibilidad y el movimiento de los cuerpos. Los y las docentes que entrevistamos consideran que no existe un solo cuerpo cuando se escribe, pueden existir miles según los personajes y las acciones que se logren construir. Asimismo, mencionan en las reflexiones narrativas que es posible crear un modelo de enseñanza de la escritura que pueda vincular las corporalidades y las sensibilidades; que hay que atreverse a cambiar el mundo; las circunstancias mismas están imponiendo unos cambios y la escuela no puede estar alejada de ellos. Por el contrario, esta sería una oportunidad valiosa para reconocer que hay otras formas de aprender y enseñar desde lo cotidiano.

Por último, se planteó a entrevistados y entrevistadas una serie de preguntas que llevaron a reflexionar sobre la importancia del cuerpo y la escritura en la escuela en relación con las condiciones de vida y las transformaciones producidas en la pandemia y la pospandemia. Frente a la situación que atraviesa el mundo y los cambios abruptos de formas de trabajo en la educación, los y las docentes detectan que inevitablemente se modifican las formas de ver los procesos de lectura y escritura. Si bien sostienen que la esencia y los principios propios de formación en el lenguaje y de los procesos de enseñanza de lectura y escritura no cambiaron, las formas y las didácticas tenían que transformarse y adaptarse a las nuevas apuestas de la virtualidad. Esto llevó a que cambiaran las maneras de acercarse a los y las estudiantes, modificaran sus formas de enseñanza y sobre todo iniciaran un proceso de autoformación en herramientas digitales, obligados a buscar instrumentos y recursos —páginas web especializadas, juegos interactivos, entre otros— para llegar a cada uno de los niños, niñas y jóvenes.

Se encontraron muchas limitaciones y dificultades, como lograr incentivar a quienes se encontraban al otro lado de la pantalla. Una cuestión que destacan es que las cámaras apagadas impedían saber lo que pensaba, sentía o anhelaba el que estaba al otro lado; los y las docentes no obligaban a tenerlas prendidas porque consideraban que eso formaba parte de la intimidad de los y las estudiantes y de sus hogares; algunos mencionaron que con ellas se invaden los espacios íntimos. Las corporalidades cobraron otra forma, reconocieron que podían existir otras maneras de escribir, y hoy en día, cuando se retorna a la presencialidad, siguen considerando la importancia de revisar las diversas formas de escritura y estiman que es posible concebir que hay formas estéticas de trabajarlas. Así cobran relevancia las creaciones cinematográficas, los *podcast*, los juegos corporales, y sobre todo se introduce el debate pedagógico sobre la función del aula de clase como espacio físico, y el uso del cuaderno y el lápiz en relación con la entrada de los aparatos tecnológicos.

Se reconoce que las habilidades escriturales se modificaron en la virtualidad en medio de la pandemia; no se lograban reconocer los avances en los niños y niñas de menor edad, de cursos de la primaria: siempre estaba de mediador el padre o la madre. Aunque muchos de estos adultos jugaron un papel preponderante, otros invisibilizaron a los mismos niños y niñas y asumieron el papel de estudiantes; así, se encontraban producciones que distorsionaban el proceso cognitivo de ellos y ellas: *“todo era perfecto”*, fueron las palabras de los y las docentes. Entonces, cuando se llegó de nuevo al aula se encontraron con realidades distintas, se inició un nuevo camino de reconocimiento de los y las estudiantes, que pedían el celular y los aparatos tecnológicos como sus mediadores escriturales.

Hablar del cuerpo, de los espacios y la escritura en esta nueva fase de pospandemia es entrar en un terreno incierto, un terreno que se ha de descubrir, analizar, crear o recrear, y es desde allí que se ha de generar una nueva apuesta en la educación, que deberá mutar, así como va cambiando el mundo.

Consideraciones finales

Las reflexiones y las narrativas que se presentaron fueron el primer acercamiento de las indagaciones producto de las entrevistas que se hicieron a los y las docentes. Se espera poder contrastar con el segundo instrumento de recolección de información —el diario de observación participante de las diferentes clases de español (lengua materna)— y establecer desde allí una matriz de articulación y un acercamiento a las narrativas de los y las docentes.

Es significativo reconocer en esta parte que el trabajo de investigación en el campo es una instancia importante y un privilegio para la producción de conocimiento, porque permite el intercambio y el reconocimiento de la experiencia de interlocutores e interlocutoras, sus trayectorias de vida, su posicionamiento social, los lugares desde los cuales se sitúan los y las docentes. Las investigadoras constatan que

hay diferentes modos de pensar y sentir sobre lo cotidiano, a tono con lo propuesto por Pierre Bourdieu (1991), y se reconoce que hay modos de caminar sobre un mismo cotidiano.

Quedan entonces por develar las miradas, los puntos de asociación y disociación sobre el cuerpo, el espacio, las sensibilidades y las estéticas de la cotidianidad de las aulas. Es aquí donde las investigadoras entran en una emboscada escritural —como bien lo enuncia Pizarnik (2018)—; se convierten en rehenes atrapadas en las memorias de los y las docentes; sus recuerdos y vivencias se han de apoderar de la palabra y la memoria y desde allí podrán descubrir en ello los nuevos caminos, que serán muerte y vida, alegría y tristeza, claridad y oscuridad, de aquellos cuerpos que circulan por los corredores y las aulas, y marcarán como un latente reloj las esperanzas de una escritura viva que permita construir una mejor sociedad.

Referencias bibliográficas

- Bachelard, G. (1957). *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1991). El habitus y el espacio de los estilos de vida. En *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto* (pp. 169-192). Madrid: Taurus.
- Castillo Ballén, S. (2015). Una mirada sobre el giro corporal en Colombia. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 10 (1), 9–15.
- Clemente, Á. y Milstein, D. (2019). Abriendo ventanas para ver y entender: Etnografía en colaboración con niños, niñas y jóvenes en México y Argentina. *PTCEDH*, 15 (2), 1–17.
- Guber, R. (1996). La entrevista etnográfica o el arte de la no directividad. En *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial.
- Mandoki, K. (2008). *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano*. México: Siglo Veintiuno Editores.

- Milstein, D. y Méndes, H. (2013). Cuerpo y escuela. Dimensiones de la política. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 143–161.
- Morgade, G. (1997). La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes “legítimos”. En G. Morgade (Comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930* (pp. 67–114). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Muñiz Terra, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de Las Ciencias Sociales*, 2 (1), 36–65.
- Pizarnik, A (2018). Tu voz. *Blog Mariposa del 67*. Recuperado de <https://mariposadel67.com/2018/08/24/tu-voz/>
- Rorty, R. (1967). *El giro lingüístico*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Cuerpo, conflicto y violencia en contextos educativos

Nicolás Patierno

Introducción

Este capítulo se deriva de una investigación doctoral enfocada en el estudio de lo que suele ser referenciado como violencia escolar. Dicha investigación fue realizada en tres escuelas secundarias de la ciudad de La Plata, Argentina, entre los años 2011 y 2019 (período considerado desde el diseño del plan hasta la defensa de tesis).¹ Con el objetivo de conocer la perspectiva de alumnos, docentes, autoridades e integrantes de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) en relación con la temática planteada, se administró un total de quince entrevistas a una muestra de treinta y un alumnos y once educadores. La selección de las escuelas secundarias se realizó en función del acceso a las instituciones y a los informantes; es decir, se escogieron escuelas en las que existía un reconocimiento mutuo entre las autoridades y el entrevistador a fin de facilitar el diálogo y acceder, por medio de la recomendación de las primeras, a otros informantes claves, una técni-

¹ La tesis que antecede al presente capítulo se denomina *La violencia (escolar) en cuestión. Un estudio en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata*. Fue desarrollada por quien esto escribe y dirigida por Ricardo Crisorio y Myriam Southwell en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

ca de muestreo también conocida como “bola de nieve” (Vasilachis, 2006). Siguiendo este criterio, se seleccionó en primer lugar una escuela secundaria situada en el centro de la ciudad de La Plata; luego otra institución del mismo nivel educativo, pero separada de la primera por unos cinco kilómetros en sentido norte, y por último una tercera escuela también secundaria y emplazada en el partido de La Plata, pero separada del casco urbano por unos diez kilómetros en dirección al noroeste. Las escuelas serán mencionadas de manera genérica como “escuela del centro”, “escuela de la periferia norte” y “escuela del barrio ferroviario”.

Al margen de los contextos particulares de cada institución, si consideramos el nivel socioeconómico y la organización familiar como parámetros de medición, se puede advertir que no existen grandes diferencias en las características generales de las poblaciones que asisten a las tres escuelas nombradas. A estos establecimientos suelen acudir los hijos de trabajadores con escasos recursos y con las mismas preocupaciones: vivienda, alimentación, trabajo, salud, higiene y seguridad.²

Con respecto a las entrevistas, estas fueron administradas a una muestra de once educadores —profesores, autoridades y miembros de EOE— y 31 alumnos cuyas edades variaban entre 12 y 16 años de edad al momento de realizarlas. En términos generales, el cuestionario estuvo orientado a indagar qué interpretan por violencia, qué acciones suelen atribuir al fenómeno, con qué parámetros miden los alcances de este tipo de manifestaciones y, en el caso específico de los docentes, qué medidas suelen llevar a cabo para mitigar sus efectos nocivos. En palabras de Marradi, Archenti y Piovani (2007), se intentó “acceder a la perspectiva de los actores, para conocer cómo ellos interpretan sus experiencias en sus propios términos” (p. 220). Los entrevistados fue-

² La descripción completa de las escuelas, el entorno y la población se encuentran disponibles en la tesis de referencia.

ron seleccionados siguiendo el criterio de “muestreo intencional” (p. 220) y el número se definió en función de la saturación del tema. Con respecto a los jóvenes, la muestra estuvo compuesta por alumnos que cursaban primero, segundo y cuarto año del nivel secundario. Con el fin de evitar que los estudiantes se sintieran intimidados por la artificialidad de un proceso indagatorio individual, se optó por la entrevista de tipo grupal, ya que, de acuerdo con los autores citados, este tipo de instrumentos genera un clima de confianza que promueve la fluidez del diálogo.³

A partir del análisis de las entrevistas advertimos que, en efecto, todos los informantes identificaron la violencia como un problema frecuente en sus establecimientos. Ahora bien, a pesar de que todos reconocieron desde distintos lugares la presencia de esta problemática, no hubo acuerdo a la hora de definirla con algo más de precisión; es decir, al momento de ejemplificar un acto como representativo o de especificar los parámetros de medición para catalogar un acto como “violento”. Es posible que esta falta de claridad y de consenso sea el resultado de los prejuicios históricamente asociados a la violencia, un efecto que, lejos de ayudar a identificar los aspectos constitutivos del problema, le añaden un importante contenido de controversia y confusión.⁴ De acuerdo con Garriga Zucal (2016), dado que la violencia

³ Es preciso añadir que los testimonios incluidos en este capítulo, si bien fueron publicados en la tesis mencionada y en artículos derivados, aquí se presentan con una reinterpretación orientada específicamente hacia las prácticas y representaciones del cuerpo asociadas por lo general a la violencia.

⁴ Con el fin de evitar malentendidos, considero preciso hacer algunas aclaraciones conceptuales. La “violencia escolar” es una construcción inconsistente que evidencia, al menos, dos dificultades: la primera alude a la arbitrariedad del término: ¿qué acciones violentas serían específicamente escolares? O dicho de otro modo ¿cómo es posible discernir entre una acción violenta “escolar” y una acción violenta a secas? A simple vista pareciera que la cuestión se reduce a lo espacial, sin aportar nada significativo a la problemática. La segunda dificultad, siguiendo a Kaplan (2015), se centra en la estigmatización y el señalamiento que recibe una escuela –y sus agentes– cuando es incluida dentro de esta caracterización. Es a partir de estas

posee una connotación negativa, este concepto suele utilizarse como adjetivación para manifestar descontento o descalificar, y, centrando la atención en las escuelas –sobre todo en aquellas que aún se rigen por el paradigma disciplinario–, dicha categoría también sirve para justificar la –cuestionable– exclusión de algún estudiante señalado como “complicado” o “difícil”.

Pese a las dificultades teórico-metodológicas antes señaladas, a medida que avanzamos en la investigación pudimos identificar algunas recurrencias que, en menor o mayor grado, podrían considerarse como causas o agravantes de los hechos que los actores escolares entrevistados describieron como “violentos”. Profundizando esta búsqueda, aquí se analizarán aquellos testimonios que, hablando de violencia, se refirieron de manera directa o indirecta al cuerpo. Cabe aclarar que esta sistematización será desarrollada en diálogo con teorías e investigaciones provenientes de diversos campos académicos a fin de buscar posibles respuestas y esbozar nuevos interrogantes sobre el problema en cuestión.

Cuerpo, lenguaje y lazo social

En varios de los antecedentes indagados con respecto a la violencia en las escuelas, las posibles manifestaciones de este fenómeno tienen, en algún punto, cierta conexión con la ausencia, la falencia, o lo que aquí se designa como el *debilitamiento del lenguaje*; esto es, la imposibilidad de hacer un uso persuasivo de la palabra para resolver conflictos de diversa naturaleza. Para Kaplan (2009; 2015), por ejemplo, la violencia que se ve en las escuelas opera como un sustituto de la palabra, y aunque considera que el conflicto es inherente a las relacio-

aclaraciones que, aun con ciertos recaudos en torno a la reproducción de prejuicios, considero que el término “violencia en las escuelas” es más preciso: hace referencia a aquellas manifestaciones exteriorizadas generalmente de manera física, en las que un sujeto vinculado en algún punto con los roles escolares pretende ocasionar un daño manifiesto en el otro o en sí mismo (Patierno, 2019).

nes humanas, la imposibilidad de canalizarlo por otros medios pone en jaque la estabilidad de las normas y dificulta la constitución del lazo social hacia el interior de las instituciones. En sus palabras: “es preciso tener en cuenta que siempre habrá conflicto ya que es inherente a las relaciones sociales en las sociedades divididas (...). Sostenemos a partir de nuestra indagación, que la violencia opera en lugar de la palabra” (Kaplan, 2015, p. 20).

Antes de adentrarnos en la perspectiva de los actores escolares, es preciso aclarar que, de los múltiples enfoques que pueden adoptarse con respecto al lenguaje —psicoanalítico, literario, histórico, etcétera—, en este capítulo se lo considerará como un recurso simbólico alternativo a la fuerza física. Siguiendo esta línea, considero que la principal riqueza del lenguaje, además de la comunicación y la intersubjetividad, es su potencial pacificador. De acuerdo con Arendt (2014), la palabra se sitúa en el lado opuesto de la violencia, ya que, en su forma radical, “la pura violencia es muda” (p. 40). En este marco interpretativo, la violencia constituye una acción desprovista de palabra tendiente a cambiar de manera impredecible el curso de los acontecimientos. Aunque suene un tanto idealista, el uso de la palabra implica, como mínimo, un reconocimiento del otro. Dicho de otro modo, el lenguaje mismo es un consenso, ya que, con matices freudianos, se trata de un código fundado sobre la renuncia al uso de la fuerza. Para Žižek (2008), incluso la agresión verbal o el insulto suponen un reconocimiento —con estándares muy bajos— del otro. Si bien se le podría objetar a Žižek que el insulto es una forma de violencia, también es cierto que la agresión verbal constituye, mínimamente, un pasaje del plano físico al plano simbólico. En sus términos:

En el lenguaje, en vez de ejercer violencia directa sobre el otro queremos debatir, intercambiar palabras, y tal intercambio, incluso cuando es agresivo, presupone un reconocimiento mínimo de la otra parte. La entrada en el lenguaje y la renuncia a la violencia

son a menudo entendidas como dos aspectos de un mismo gesto (Žižek, 2008, p. 78).

Volviendo al ámbito educativo, muchos docentes, autoridades y miembros de EOE de las escuelas seleccionadas advierten, en términos generales, un proceso de debilitamiento del lenguaje; al mismo tiempo, caracterizan la potencia de este recurso como un elemento fundamental para atenuar las manifestaciones violentas. En sus propias palabras:

Acá parecería que no saben resolver las cosas con las palabras y los hechos son más contundentes, entonces necesitan descargar enseguida con sus manos (vicedirectora, “escuela del centro”).

Y no hablan, no hablan. El profesor los quiere hacer hablar pero no encuentra el modo (preceptora, “escuela de la periferia norte”). Antes de hablar ya se agarraron a trompadas, eso es muy básico y genera una situación de violencia (vicedirectora, “escuela de la periferia norte”).

Una de las constantes que pueden advertirse en los diálogos seleccionados es el repliegue del lenguaje y la sustitución de este recurso por otros comúnmente asociados a la violencia. Frases como “no saben resolver las cosas con las palabras”, “no hablan” o “no usan la palabra”, suelen estar sucedidas por alguna acción exteriorizada en el plano físico, tal como “agarrarse a trompadas” o “descargar con las manos”. Lejos de tratarse de un asunto menor, esta tendencia a emplear el cuerpo en su dimensión puramente “física” revela un preocupante acortamiento de la distancia que, siguiendo a Lacan (2010), debería existir en todo proceso de socialización, entre la representación y la materialización de las conductas agresivas (castración, mutilación, devoración, etcétera).

Bajo la denominación “diálogo”, “palabra”, “habla” o “conversación”, los testimonios seleccionados a continuación reafirman la función del lenguaje como recurso tendiente a la no violencia:

Los enfrentamientos y los desencuentros se deberían poder resolver por vía del diálogo. Cuando esa vía de diálogo no existe y se pasa a otro tipo de enfrentamiento, entonces ahí aparece la violencia (directora, “escuela del barrio ferroviario”).

Yo creo que el hecho puntual para poder abordar la violencia dentro de la escuela es la palabra. (...) En el peor de los casos vos podés tener un alumno desbordado y demás, pero cuando haya un minuto de calma le tenés que hablar. Yo creo que es la única herramienta (integrante de un Equipo de Orientación Escolar, “escuela de la periferia norte”).

Hay que tratar de descubrir qué es lo que pasó, qué es lo que está pasando que a través del diálogo no se puede resolver. Hay que confiar en un cien por ciento que hay que conversar, charlar, esclarecer, y aunque muchas veces no nos vamos a poner de acuerdo, no tenemos que pegarnos, ni tenemos que engendrar situaciones de violencia porque no estemos de acuerdo (vicedirectora, “escuela de la periferia norte”).

Desde otro punto de vista, de más de treinta alumnos entrevistados, solo una alumna hizo referencia al lenguaje como alternativa pacífica a la violencia. Ante la pregunta sobre cómo creen que podrían disminuir los niveles de violencia, la joven mencionada respondió: “hablando con la persona que es violenta”. A continuación citaré tres testimonios de los estudiantes por motivos que especificaré más abajo:

Yo antes iba a otra escuela y me tuve que cambiar porque siempre nos peleábamos en la parte de atrás de la escuela. (...) Nos peleamos porque sí, porque me miraban mal y me decían cosas y yo me defendía... me hacía respetar (alumno, “escuela del centro”).

Yo no puedo hablar con las bolivianas porque a veces te pegan por ser linda nada más (...), porque son bolivianas y nosotras somos blancas. Se enojan porque nosotros somos más lindas (alumna, “escuela de la periferia norte”).

Ahora hay más droga. Acá entra mucha, se consigue rápido y encima están las barras bravas que tienen la cabida con los del barrio así que ellos manejan todo el negocio de las flores (...). Igual por un porro no van a salir a robar, ahí está la cocaína. Ahí sí, se toman una línea y los pibes no entienden nada. También le dan a la bolsa. Cuando tienen plata se la re deliran, con lo que trabajan compran droga y para las fiestas consiguen pepas (alumna, “escuela del barrio ferroviario”).

Planteado en términos esquemáticos, en los testimonios citados el cuerpo es percibido como un objeto material disponible para depositar o exteriorizar —en la piel, en la carne— las dificultades usualmente asociadas al momento de la vida en que los jóvenes transitan por la escuela. Sea por la demanda —o imposición— de respeto, por la utilización de epítetos xenófobos o por el consumo de sustancias tóxicas, el cuerpo siempre aparece ligado al goce de la experimentación directa, a la prueba “en carne propia”, al desafío de “ir más allá”. El problema de esta materialización o *fisicalización*, particularmente en relación con el acto violento, es que este tipo de acciones posee un contenido destructivo, y anula la posibilidad de generar y sostener lazos sociales. Parafraseando a Lacan (2010), la violencia es una imposición real, omnipotente y egoísta, llevada a cabo por un agente que se conduce como si no reconociera la presencia de una autoridad legítima, simbólica y mediadora. El acto violento involucra el cuerpo en cuanto vehículo de un impulso, una reacción, lo que tiene por fin último la provocación de dolor.

Las situaciones que los estudiantes suelen identificar como “violentas” giran en torno a la defensa, un cruce de miradas, los celos, la envidia, la nacionalidad de origen, las adicciones, las peleas de bandas, o bien como respuesta a una serie de actitudes estereotipadas, tales como “hacerse el gato”, “mirar mal”, “mirar corte piola”, “hacerse el cheto” o “hacerse la linda”. Estos motivos suelen desencadenar el pasaje automático al acto; es decir, una reacción de carácter impulsivo

y primario en la que el otro es reducido a un objeto que colisiona con la satisfacción del propio deseo y, por lo tanto, sería mejor inhabilitarlo o destruirlo. De acuerdo con Kaplan y Szapu (2020) “la dificultad para constituir lazo social puede asociarse a uno de los signos de época que radica en ver al otro como fuente de peligro en lugar de visualizarlo como semejante” (p. 23).

En una investigación cercana, tanto en términos teóricos como geográficos, Kaplan y Szapu (2020) enfocaron sus análisis en los lenguajes y las prácticas cotidianas en varias aulas de escuelas secundarias bonaerenses. En su libro *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo* (2020) identificaron una recurrencia pertinente y enriquecedora para los fines de este capítulo: *el racismo del cuerpo*. Con esta categoría, Kaplan y Szapu describen lo que podría considerarse como una práctica “descalificatoria, estigmatizante y racista” hacia quienes se tipifica como diferentes. Esta diferenciación, basada en el señalamiento —y la magnificación— de ciertas atribuciones físicas (como el color de piel, la vestimenta, los *piercings*, los tatuajes, el corte de pelo, el modo de hablar, etcétera), funciona como una corporización o una materialización de ciertos prejuicios ligados al origen social o al aspecto físico de algunos sectores:

el racismo del cuerpo se expresa en los modos de la interacción escolar donde unos grupos se creen superiores y subsumen a los otros a quienes consideran de menor valía social mediante el ejercicio de violencia ya sea física o verbal (Kaplan y Szapu, 2020, p. 63).

Entre los testimonios representativos del racismo del cuerpo, es posible hallar expresiones como: “villero”, “negro cabeza”, “negro de mierda”, “morocho”, “pálido”, “blanquito”, “boliviano”, “bolita”, “paraguayo”, que evidencian el modo en que ciertas valoraciones negativas son atribuidas a determinados rasgos biológicos para marcar diferencias. Es posible establecer puntos de encuentro entre ambas in-

vestigaciones: en esas frases se puede advertir, como afirma Kaplan (2016), “cierta biologización y esencialización de lo social: una piel se presenta como superior mientras que la otra es inferior” (pp. 212-213), ya que los rasgos “particulares” de los señalados son interpretados como marcas o como pruebas sustanciales de la distinción.

El cuerpo como válvula de escape

En la misma línea planteada en los párrafos precedentes, constatamos que cuando los jóvenes no son escuchados, cuando su voz no influye en el clima del aula, cuando sus problemas son banalizados como “cosas de chicos”, o cuando son objeto de señalamientos y arbitrariedades por sus profesores, la acción violenta —generalmente percibida como tal por los agentes escolares adultos— se convierte en una alternativa eficaz para manifestar un reclamo o denunciar una injusticia. Si tenemos en cuenta los diversos parámetros de medición de la violencia y la asimetría de poderes intergeneracionales, para muchos jóvenes la violencia constituye una forma práctica de “hacerse respetar”.

En este marco, el cuerpo se convierte entonces en un medio de expresión, al mismo tiempo que representa el lugar en el cual depositar las frustraciones, las humillaciones, las tristezas, el enojo, la ira, la decepción, etcétera. Es por eso que las manifestaciones comúnmente consideradas violentas no siempre están dirigidas hacia un tercero, también pueden estarlo hacia objetos materiales o hacia a sí mismos en la forma de autolesiones,⁵ cortes, o como conductas de riesgo.⁶ De

⁵ En relación con las autolesiones en poblaciones de jóvenes escolarizados, véase Kaplan, C. y Szapu, E. (2019).

⁶ Le Breton (2017) define las *conductas de riesgo* como una “exposición deliberada al riesgo de lesionarse o de morir, de alterar su porvenir personal o de poner su salud en peligro: desafíos, juegos peligrosos, intentos de suicidio, escapadas, vagabundeos, embriaguez, toxicomanías, trastornos alimenticios, velocidad en las rutas, violencia, delincuencia, incivilidad” (pp. 37-38). Si bien las investigaciones de Le Breton están orientadas al estudio antropológico de las conductas juveniles europeas,

acuerdo con Furlán (2013), “el cuerpo pasa a ser lo único que le queda al sujeto para poder afirmar su particularidad y ejercer su poder” (p. 16).

Los usos del cuerpo que los jóvenes consultados manifestaron en las entrevistas grupales demostraron la permanencia de una serie de problemas vinculados en algún punto con el desconocimiento —o la desconsideración— de las instancias mediadoras convencionales en el marco de una escuela secundaria. El problema, la pelea, los celos, el castigo, la venganza —en resumen, la mayoría de los conflictos— suelen materializarse en una dimensión física. La palabra es reemplazada por la “trompada”, la “patada” o la “cachetada”, y el pasaje al acto parece erigirse —con una reiteración preocupante— como la forma más rápida y eficiente de alcanzar un objetivo, defenderse, marcar diferencias, provocar, o mostrarse “fuerte” ante la mirada de sus pares. En términos de los propios entrevistados:

Una vez una chica se me hacía la re mala, era re zorra y me miraba re mal. Le gustaba hacer quilombo, entonces le puse la traba, cayó para atrás y se rompió la jeta (alumna, “escuela del barrio ferroviario”).

Si te querés pelear le decís: “¿qué me mirás corte piola? ¡Vení a pelear, vení!” O le decís: “¿sos piola vos?”, “los piolas se cortan” y pum pum pum... O le decís en la cara: “¿qué mirás?” Y ¡pum! (alumna, “escuela de la periferia norte”).

A principio de año Sandra le tiró una silla a Nahuel porque le tenía envidia, porque él se hacía el cheto (alumno, “escuela del centro”).⁷

En los testimonios seleccionados puede apreciarse una tendencia a actuar inmediata e impulsivamente, anteponiendo el cuerpo —vivenciado como un instrumento listo para devolver una respuesta me-

considero que su conceptualización es relativamente válida para sistematizar los usos y las representaciones del cuerpo comunes a este grupo etario.

⁷ Los nombres fueron omitidos para preservar la identidad de los informantes.

cánica— en lugar de emplear otros recursos más ligados a la simbolización. En términos de Duschatzky y Corea (2013), “la violencia (...) asume distintas formas, pero todas suponen una práctica situada en los bordes de la palabra. Se trata de una expresión que se materializa en el cuerpo” (pp. 25-26).

En este punto es preciso recordar que si bien algunos eventos trascendentales, tales como las amenazas con armas o las agresiones físicas, son unánimemente catalogados como “violentos”, en muchas ocasiones los agentes escolares adultos anteponen el adjetivo de “violento” a algunas manifestaciones que en la vida cotidiana de los alumnos no son identificadas como tales. Inversamente, algunos estudiantes utilizan la subjetividad que envuelve a la violencia a su favor, tal como advierte Noel (2006): “como a los ojos de los docentes no está siempre clara la distinción entre pelea y juego, los alumnos (...) en ocasiones logran persuadirlos de que ‘sólo están jugando’ cuando entre ellos están de acuerdo en que están peleando” (p. 40). El mismo autor señala que muchos profesionales de la educación, posicionándose desde un “deber ser” —propio de las escuelas pensadas en un principio para las clases medias— suelen catalogar de “violentas” a determinadas conductas, desatendiendo los condicionantes sociales y los usos del cuerpo que “los sectores incluidos recientemente” traen consigo. Con algunos recaudos (en cuanto a los prejuicios), podría decirse que la escuela, a través de una batería de dispositivos disciplinarios, arraigó ciertas expectativas sobre los usos legítimos del cuerpo; o, en términos de Di Leo (2008), “una corporalidad canónica de los agentes del sistema escolar socializados en sectores medios” (p. 24).

A medida que el sistema educativo fue expandiéndose hacia sectores históricamente desatendidos, muchas de las demandas sobre las *formas*, las *maneras* o los *modales* encontraron resistencias provenientes de las diferencias entre la “clase social” de los educadores y la de los nuevos escolares. Retomando uno de los resultados de la investigación doctoral, la implicancia del cuerpo en los asuntos carac-

terizados por lo general como “violentos” no tiene que ver únicamente con las diferencias de clase o con las exigencias históricas del sistema educativo, sino más bien con nuevas formas de experimentar el cuerpo que, más allá de las diferencias sociales, conllevan un importante grado de peligro para los jóvenes y para su entorno.

Consideraciones finales

Con algunas libertades interpretativas, me animo a afirmar que la mayoría de las investigaciones relevadas sobre la violencia en las escuelas identificaron al cuerpo como una categoría recurrente, conflictiva y, en la mayoría de los casos, asociada a una dimensión puramente física, resultante del desconocimiento o la desconsideración de los recursos denominados simbólicos. La dificultad de este *cuerpo mudo* reside en la recurrencia y la gravedad de ciertas prácticas tendientes a lo que Arendt (2014) denominaría *violencia muda*. Dicho de otro modo, la experimentación de los límites físicos del cuerpo dificulta de manera considerable la vida en relación con otros. La acción violenta —entendida como una exteriorización egoísta, omnipotente y desarticulada del lenguaje— constituye uno de los ejemplos más representativos, ya que al tratarse de una acción individualista con secuelas materiales, sus efectos destructivos afectan tanto al destinatario específico de la agresión como al entorno social.

Si bien los antecedentes y la propia etnografía estuvieron enfocados en el estudio del problema de la violencia en el ámbito escolar, en este punto de recapitulación y reflexión es importante recalcar que, como se demostró en la investigación doctoral que antecede a este capítulo, aunque existen factores institucionales que pueden agravar situaciones conflictivas, la escuela en sí misma no es generadora de conflictos violentos (Patierno y Southwell, 2020). Ahora bien, de acuerdo con Kaplan (2015):

aunque el fenómeno de la violencia en la escuela está determinado por variables sociales ajenas a ella, también existen variables in-

ternas de la institución escolar desde las que se puede operar y trabajar para que la escuela siga siendo un lugar de inclusión (p. 20).

Esto significa que, aun cuando la escuela no sea generadora de violencia, sí puede hacer algo para combatirla. Uno de los principales desafíos educativos de estos tiempos es tratar de desalentar y sustituir el empleo de la fuerza apelando a un referente, a una causa, a un proyecto: a algo que trascienda la inmediatez del acto violento. No debemos perder de vista que, a pesar de las dificultades —y de las críticas ensañadas con el nivel secundario en particular— la escuela puede contribuir a la lucha contra la violencia como ninguna otra institución, fundamentalmente revalorizando el encuentro y la socialización, dos antídotos contra las violencias de esta época.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2014). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Di Leo, P. (2008). Violencias y escuelas: despliegue del problema. En A. Kornblit (Coord.), *Violencia escolar y climas sociales* (pp. 17-41). Buenos Aires: Biblos.
- Duschatzky, S. y Corea C. (2013). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Furlán, M. (2013). *Violencia escolar y transformación. Pautas metodológicas y experiencia institucional*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Garriga Zucal, J. (2016). *El inadmisable encanto de la violencia*. Buenos Aires: Cazador de tormentas libros.
- Kaplan, C. (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2015). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2016). El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. En *Género es más que una palabra*.

- Educación sin etiquetas* (pp. 211-223). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. y Szapu, E. (2019). Autoagresiones corporales: narrativas del dolor de jóvenes estudiantes. *Voces de la educación*, 98-112.
- Kaplan, C. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Ciudad de México: Nosótrica Ediciones.
- Lacan, J. (2010). *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Le Breton, D. (2017). *El cuerpo herido. Identidades estalladas contemporáneas*. Buenos Aires: Topía Editorial.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Noel, G. (2006). Una aproximación etnográfica a la cotidianeidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares. En *Miradas interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas*, (pp. 39-46). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Patierno, N. (2019). *La violencia (escolar) en cuestión: un estudio en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata*. (Tesis doctoral). Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/74108>
- Patierno, N. y Southwell, M. (2020). Desmitificando la violencia escolar: un análisis crítico de las representaciones. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/773/77365635003/movil/>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Žižek, S. (2008). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Barcelona: Editorial Paidós.

Tercera parte
Temas emergentes de la educación
del cuerpo

Cuando el jugar define al juego. (Re)pasos de una tesis doctoral

Ivana Rivero

Introducción

Este escrito retoma el tema tratado en una tesis doctoral que realicé hace unos años titulada: *El juego desde la perspectiva de los jugadores. Hacia una didáctica del jugar en Educación Física* (2011). Este trabajo se enfocó en la dimensión dinámica, circunstancial y escurridiza del jugar. Lo que se planteaba era que si algo distingue al juego es que la estructura de la actividad es sometida a las decisiones de los participantes, decisiones atravesadas por las particularidades de los sujetos implicados y el contexto en que acontecen, por las formas de vida.

El capítulo está organizado en cuatro apartados. En el primero de ellos se delinea la postura de la tesis. En el segundo se describen las discusiones acerca de la presencia del juego en la formación profesional docente en educación física surgidas de los resultados de estudios anteriores y que inspiraron la tesis. En el tercero se describen las características particulares del estudio realizado y los resultados alcanzados, y en el último se reconstruyen las discusiones que la tesis abrió.

Postura de la tesis

En el estudio del juego no se puede desconocer a Johan Huizinga, filósofo historiador holandés que a comienzos del siglo XX publica

Homo Ludens (2000; 2020), libro que colocó al juego como tema en el ámbito académico y que, aun con las limitaciones que pueden leerse casi un siglo después, sigue siendo una lectura básica para quienes se dedican a su estudio. El autor se propuso mostrar la existencia de elementos lúdicos en la raíz misma de las manifestaciones humanas de diferentes épocas.

Huizinga define al juego como acción;¹ opera un corrimiento en la enunciación que se constituye en una huella fundamental para asumir la perspectiva de los jugadores. Sentido, tensión, intensidad, son conceptos que el autor utiliza para referirse a lo lúdico, aquello que en su obra dice explícitamente que no analizará; conceptos que escapan a la razón para vincularse con fuerza a la estética, y que presenta amarrados a la posibilidad de apartarse de la vida corriente. A pesar de que a lo largo de la obra se esfuerza por caracterizar la noción de juego, su preocupación radica en lo lúdico.

Tampoco se puede desconocer a Roger Caillois (1967; 1994), a quien se le atribuyen tres grandes aportes al estudio del juego: el haber ensayado la primera teoría sobre los juegos; el reconocimiento de los jugadores para definir la existencia de juego, y el haber rescatado de Huizinga la idea de juego primitivo y juego avanzado para hablar de los polos del continuo evolutivo del juego, a los que llamará *paidia* y *ludus*.

La tesis doctoral que se repasa en este escrito encuentra inserción en un hiato teórico que queda constituido en el entrecruzamiento de las reflexiones de estos dos autores clásicos en el estudio sociocultural del juego.²

¹ Según Huizinga (2000) 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” (p. 45).

² Se puede encontrar el desarrollo del análisis del hiato teórico en el que se asienta la tesis en Rivero (2016) *El juego desde los jugadores. Huellas en Huizinga y Caillois*.

Huizinga (2000) afirma que el juego tiene finalidad en sí mismo —los jugadores juegan porque sí, responden a la creatividad humana que los impulsa a producir cultura—, pero al evitar abordar lo lúdico, complejiza innecesariamente su texto utilizando por momentos de manera indistinta los conceptos *juego* y lúdico³. Caillois (1994) le señala la limitación de suponer que todos los juegos responden a la misma actitud, y aunque describe cuatro actitudes que se corresponden con cuatro tipos de juego, cae en una nueva restricción: toma como parámetro a un jugador idealmente pensado. Caillois da por supuesto que frente a un mismo juego, todos los jugadores tienen la misma tendencia, y descuida la dialéctica entre el sujeto y el entorno social que acontece inédita en la situación particular. Es precisamente en este punto de inflexión donde se inserta la investigación a la que remite la tesis que se presenta en este escrito.

Esto es porque quienes trabajamos proponiendo juego y jugando con los alumnos reconocemos que un mismo juego nunca sale igual en un contexto que en otro, y aun cuando sean los mismos jugadores en un mismo contexto, las circunstancias del momento hacen que resulte diferente. La performatividad de la práctica es la que la define. El análisis de las formas llega al límite de lo indecible. El tema es, entonces: ¿cómo decir algo sobre lo que aún no se produjo?

A mediados del siglo pasado Caillois se preguntó hacia dónde se dirigía el proceso de organización y complejización del *paidia*, de lo lúdico, y para ello estudió los impulsos serios (*agon*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*) que marcan la dirección del proceso de civilización (del *ludus* o juego falso) que terminan en el deporte, el casino, el teatro y el deporte extremo. La tesis que aquí se presenta buscó conocer cómo evoluciona lo lúdico, el *paidia*, sin que deje de serlo para transformarse en *ludus*.

³ En el castellano, el concepto *lúdico* se utiliza como sinónimo de juego o como adjetivo para calificar a algo de vinculado al juego. Para ampliar esta cuestión se puede consultar Rivero (2011). Lo lúdico, ¿refiere al juego o al jugar? En *El juego en las planificaciones de Educación Física*.

El juego en la formación docente de educación física

En una investigación anterior se estudiaron las ideas de los formadores de profesores de educación física de la Universidad Nacional de Río Cuarto acerca del juego y del jugar (Rivero, 2011). Allí se mostró que en ese entonces prevalecía el uso del juego como recurso, se enseñaba a complejizarlo incrementando la racionalidad, y aunque se enseñaba a incorporar juegos en la propuesta didáctica disciplinaria, la construcción de lo lúdico y el enseñar a jugar seguían siendo un enigma que demandaba construcción de conocimientos.

Es así como la investigación a la que remite la tesis que se repasa surge como expresión de la inquietud por el modo en que el adulto irrumpe con pretensiones educativas las situaciones de juego voluntariamente iniciadas por los niños, acentuando la seriedad y despreciando la sensación de plenitud vivenciada en la gratuidad. Esta irrupción lleva consigo la desatención del derecho del niño a disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, pronunciado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1959, y escapa a la responsabilidad de bregar por su provecho reflexionando sobre los fines perseguidos por la educación.

Aquí se hace necesario un paréntesis. El menos en Argentina, la educación es la enunciada desde y para la escolarización, que incorpora (ya sea como especialidad o modalidad) otras educaciones —artística, musical, plástica, física, rural, especial— que transitan en otras instituciones la desconexión del tiempo ocupado del hogar o del *oikos* (el tiempo de la *oiko-nomía*) y de la ciudad Estado o *polis* (el tiempo de la política). En esta dirección, resulta interesante el planteo de Masschelein y Simons (2014), quienes proponen reinventar la escuela realzando el carácter igualitario con el que nace de la antigua Grecia (*skolé*) en la democratización del tiempo libre y no productivo, indefinido, al que no todos pueden tener acceso fuera de la escuela. Según los autores

La escuela proporciona la forma (es decir, la particular composición de tiempo, espacio y materia de estudio que configuran lo escolar) para el tiempo liberado, y quienes moran en ella trascienden literalmente el orden social (económico y político) y sus (desiguales) posiciones asociadas (Masschelein y Simons, 2014, p. 12).

Incluso afirmándose en Pennac (2010), los autores llegan a proponer volver a empezar hasta la necesaria desaparición como profesor, algo que —aun de modo intermitente— debe ocurrir para que el jugar acontezca en la escuela.

Es así como cobra sentido el abandono de la seguridad que ofrece el estudio del juego⁴ en cuanto actividad observable en la disponibilidad espacial y material y en las reglas de juego que se cristalizan en el movimiento de los jugadores, para asumir el riesgo de estudiar el jugar, el decirse jugando, el tomarse lo que se hace y dice como si fuera un juego.

Y es que la materialidad ha tenido un lugar privilegiado en la escolarización del juego. En un estudio anterior (Rivero, 2011) se pudo reconocer que el juego se hace presente en la educación física como contenido en la enseñanza de otra práctica corporal como el deporte (en el que cobran sentido juegos predeportivos, fundadores, de iniciación deportiva), como estrategia metodológica o dispositivo didáctico (ya sea para presentar, ejercitar y/o evaluar un contenido en la enseñanza de una práctica corporal) y como eje temático, es decir, como contenido de la disciplina (Rivero, 2011). Es precisamente en este último modo de hacerse presente donde se sitúa el planteo de la tesis ya mencionada. Cuando el juego es reconocido como objeto de enseñanza, se reaniman las discusiones acerca de qué enseñar. Allí se torna central la distinción entre juego y jugar que inaugura Mantilla

⁴ Es posible encontrar una copiosa producción praxiológica dedicada al estudio estructural del juego, con la que discute la teoría del juego en la educación que presentan Villa, Nella, Taladriz y Aldao (2020).

(1991) y habilita a Pavía (2006; 2009) a pensar en formas de juego y modos de jugar. En esa distinción se reconoce que la enseñanza de los distintos tipos de juegos, de construcción y uso de juguetes —que podremos entender como materialidad del juego—no alcanza para jugar. Cuando faltan ganas de jugar, cuando no está construido el gusto por vivir la incertidumbre, cuando no se ha ejercitado la toma de decisiones, entonces se justifica la necesidad de invitar a jugar y de ensayar hacerlo.

Aunque el jugar es una acción que excede todo campo epistemológico que pretenda estudiarla⁵, el planteo surge y se sostiene en el campo de la educación física por tres razones. En primer lugar, porque los docentes de la especialidad se insertan laboralmente y con fines educativos en todos los niveles del sistema educativo argentino. También en instituciones educativas no formales —clubes y colonias de vacaciones, vecinales, merenderos, centros de jubilados, hogares de ancianos, escuelas especiales—, lugares de encuentro, que facilitan la organización voluntaria de situaciones de juego que el barrio ya no siempre ofrece (al menos en ciudades argentinas como Río Cuarto). Aun cuando la intervención profesional haga prevalecer el uso del juego como dispositivo didáctico, los jugadores encuentran oportunidades para fugarse de esa clave.

En segundo lugar, porque a pesar del menoscabo que la sociedad moderna hace del jugar, si no se le reconoce una utilidad evidente, en el ejercicio profesional de la educación física se advierten prácticas, ligadas a proponer juegos y dejar que los alumnos disfruten, incluso jugar con ellos, que materializan la sospecha de que el jugar por jugar (el jugar porque sí) tiene valor para los jugadores (Rivero, 2011).

⁵ Precisamente, en el marco del plan de trabajo propuesto para la beca posdoctoral Conicet 2018-2021, se estudiaron los hechos académicos del siglo XX que posicionaron discursos sobre el juego y que instalaron prácticas que conviven en el ámbito universitario. Para mayor información ver Rivero, I. (2020).

En tercer lugar, porque la educación física como campo epistemológico incluido en las ciencias humanas y sociales no cesa de cuestionarse a sí misma. Justamente en este movimiento constante ha tenido lugar el discurso de la educación corporal o educación de los cuerpos, un movimiento de producción de conocimiento latinoamericano (Gallo Cadavid, 2009; Almeida y Gil Eusse, 2018) que propone la deconstrucción de la matriz disciplinaria asentada históricamente (Aisenstein, 2006; Scharagrodsky, 2008; González y Fenterseifer, 2009; Rozengardt, 2006; Galak, 2016; Galak y Gambarotta, 2015; Crisorio y otros, 2015). Esta decisión lleva a profundizar en el estudio de prácticas corporales, entre ellas el jugar, cuya comprensión requiere el diálogo respetuoso entre investigadores que plantean argumentos provenientes de diferentes campos de las ciencias humanas y sociales. La complejidad de la práctica del jugar excede la mirada acotada que un campo disciplinario pueda hacer, de allí la necesidad de reconocer la complejidad del objeto y la imposibilidad de atraparlo en una (sola) explicación científica.

Favorecer el disfrute de jugar distintos tipos de juegos, con uso o no de juguetes, educar la plasticidad para acoplarse a una situación de juego, la construcción de las ganas y del gusto por jugar, implica conocer modos de intervención adulta que estimulen lo lúdico del juego sin más pretensiones que enseñar a divertirse con otros, ampliando los dominios del jugar y no complejizando los niveles de racionalidad y racionalización del juego. Esta preocupación coincide con la idea de Mantilla (1991) acerca de una cierta “evolución unilineal de un tipo de juegos a otros (de reglas implícitas a reglas explícitas) hasta llegar a la edad adulta, edad en la cual apenas si existen remanentes de la práctica y la experiencia lúdica” (p. 104).

En este sentido, es interesante recuperar la demanda que Umberto Eco hace a Huizinga, al reclamarle una reflexión más: “Si la cultura es juego, entonces, o la cultura es pura gratuidad o la característica última del juego es la seriedad y la funcionalidad absoluta y constitutiva”

(Eco, 1988, p. 318). Para escapar a esta encrucijada se propone pensar en la inexistencia de las caracterizaciones puras, de modo que tanto al juego como a la cultura les sea posible evolucionar hacia la seriedad y funcionalidad absoluta —esto es lo que ha estudiado Caillois y han seguido Elias y Dunning (1992)— y también hacia la gratuidad más sentida. Esto último es lo que se buscó en esta investigación desde una amalgama de autores contemporáneos y latinoamericanos (Pavía, Russo, Santanera y Trpin, 1994; Pavía, 2006; 2011; Mantilla, 1991; Scheines, 1951; 1998; 1999; Ambrosini, 2004). Parafraseando a Nietzsche, Dionisos —el dios del juego— absorbe los caracteres del ser al punto de concebir a Apolo —dios del orden— como un momento de su desarrollo (Ambrosini, 2004). Dice Scheines (1999): “En el caos no se puede jugar, pero es solo a partir del caos que realmente se juega” (p. 3).

En este hilo reflexivo surgieron los interrogantes que inspiraron la tesis: ¿es posible una complejización del *paidia*, de lo lúdico, evitando el desplazamiento de la ética del juego (que instala un orden desordenado que se disfruta) a la lógica (que instala un orden extrínseco al juego que lleva a padecer la incertidumbre)?; ¿puede ser eso enseñado? En otras palabras, ¿es posible enseñar a complejizar lo lúdico buscando simplemente divertirse con otros, evitando la irrupción de la seriedad, ligada a la utilidad, que lleva al *ludus*, al participar de una actividad con formato de juego, pero no jugando?

Aceptar la posibilidad de enseñar a complejizar lo lúdico implica pensar en la posibilidad de enseñar lo que Derrida (1989) entiende como cara afirmativa de la noción de juego, que se corresponde con la noción nietzscheana de la existencia de un mundo sin origen que se ofrece a la interpretación activa. Es decir, enseñar a disfrutar de la incertidumbre, de crear un orden desordenado a los ojos de la rigidez adulta, encontrando en él la posibilidad que deja la huella, lo cual genera risa, en lugar de la náusea que provoca en el pensamiento cartesiano el descubrimiento del caos, de la ausencia de centro.

Particularidades de la investigación. Resultados y conclusiones

La tesis doctoral remitió a una investigación cualitativa que implicó los presupuestos del paradigma interpretativo (Vasilachis, 1992) o constructivista (Denzin y Lincoln, 1994). Tuvo por objetivo general conocer y comprender los procesos asociados al estar jugando juegos motores con otros⁶ desde la perspectiva de los jugadores, con la expectativa de ofrecer una lectura apropiada para lo que pueda entenderse por didáctica del juego y el jugar en el ámbito de la educación física. Se estudiaron prácticas cotidianas en situación para reconstruir la trama significativa y comprender el sentido que los actores involucrados imprimen a sus decisiones. La teoría emergió de los datos, pues para conocer y comprender los procesos asociados al estar jugando “no se puede comenzar la investigación con una lista de conceptos preconcebidos, un marco teórico que lo guíe o un diseño muy bien determinado” (Strauss y Corbin, 2002, p. 38); al menos, no se podía hacer en la primera década del siglo XXI, cuando tuvo lugar este estudio.

La investigación se contextualizó en la ciudad de Río Cuarto (provincia de Córdoba, Argentina) y se organizó en dos momentos guardando coherencia con los dos objetivos específicos. En el primer momento, el objetivo fue conocer y comprender los procesos asociados al estar jugando desde la perspectiva de los sujetos involucrados. Para alcanzarlo se seleccionaron situaciones de juego voluntariamente iniciadas (antes de entrar a clases y durante recreos o pausas) por niños y niñas de cinco y seis años de edad (inicio del primer grado de la escuela primaria en Argentina), en contextos de intervención profesional del docente de educación física que instalan diferentes grados de formalidad en las exigencias que el docente debe respetar respecto

⁶ Como muestran los resultados de una investigación anterior (Rivero, 2011), el juego motor con otros es que interesa a la educación física; es el recorte que este campo de conocimiento hace en el amplio universo del juego para llevar adelante su intencionalidad educativa.

a la elaboración e implementación de las propuestas didácticas (una escuela primaria, un club deportivo y una colonia de vacaciones).

Las instituciones representativas de cada contexto fueron seleccionadas según los criterios de *popularidad* —se eligió la escuela pública más antigua de Río Cuarto, que al estar situada en el centro de la ciudad convoca a niños y niñas provenientes de distintos barrios y formas de vida de la ciudad; la colonia de vacaciones del gremio más voluminoso de la ciudad, el del centro de empleados de comercio; y uno de los clubes céntricos con cuotas más accesibles— y *conveniencia* —posibilidad de acceso—. Si bien las instalaciones y condiciones materiales de las instituciones en que se recolectaron los datos pueden estimular un jugar ya pensado, las situaciones de juego estudiadas surgieron de la decisión de los jugadores, de modo que no fueron inducidas por un adulto ni por un docente.

Los registros fueron tomados durante un lapso de dos semanas, distribuidas en dos momentos diferentes del ciclo anual (marzo y noviembre). De la totalidad de niños de cinco y seis años de edad que convergen en el mismo lugar, se seleccionan los casos colectivos a estudiar (Stake, 1994) por muestreo intencional, según los criterios de tipo de juego elegido (juegos motores con otros, populares y tradicionales).

Se propuso una triangulación intrametodológica. Las estrategias de recolección de datos que se utilizaron fueron la grabación de las intervenciones verbales de los jugadores mientras juegan; la observación directa pasiva con registro de gestos y movimientos de los jugadores, y entrevistas a jugadores que participaron activamente en la construcción del sentido.

Para el análisis de los datos se utilizaron elementos de la teoría de los actos de habla (Austin, 1982 y Searle, 2007); de allí la necesidad de participar de la situación para comprender el sentido construido. Para detectar indicios se buscaron en las palabras de los jugadores los puntos más visibles de la subjetividad (Kerbrat-Orecchioni, 1997), se recuperó el gesto corporal que acompaña y se hicieron comparaciones

teóricas. Así se fueron redefiniendo las preguntas orientadoras de los registros siguientes. Los datos se descompusieron en unidades menores que, al compararlas entre sí, se podrán agrupar en categorías que, entre y dentro de ellas, es posible comparar, contrastar, maximizar y minimizar diferencias y similitudes. Por codificación abierta se depuraron categorías y propiedades hasta la saturación teórica (Strauss y Corbin, 2002).

El segundo momento de la investigación tuvo por objetivo abrir la discusión sobre la enseñanza de la instalación y sostenimiento de experiencias lúdicas que resulten divertidas para todos los jugadores, y no solo para algunos. Se realizaron entrevistas en profundidad a once docentes de educación física que durante 2010 —año en que se recolectaron los datos de la investigación— trabajaron simultáneamente en las instituciones que representaron los tres contextos seleccionados: escuela, club y colonia de vacaciones. Las entrevistas se concretaron durante el lapso de media hora con cada docente, en un diálogo distendido que hizo posible el acceso al sentido de sus palabras, siguiendo las orientaciones propuestas por Guber (2005) para las entrevistas en profundidad.

A partir del análisis de las acciones de los jugadores y de las entrevistas a aquellos que ganaron protagonismo, se identificaron dos procesos asociados al estar jugando: el de montaje de lo lúdico, que se da a partir de la sorpresa (asociada a la aparición de la risa) o el desafío (que provoca gritos), y el proceso de sostenimiento de la diversión, que acontece con la creación, modificación y transgresión de reglas de juego. En el primer proceso se identificaron decisiones del jugador que invita a jugar contagiando ganas. En el segundo se identificó la figura del transgresor que viola los límites reconocidos por las reglas del juego, pero que a diferencia del tramposo, no lo hace en beneficio propio (como reconoce Caillois), sino para elevar la tensión del juego.

Teniendo en cuenta las entrevistas a los docentes de educación física, se identificaron las estrategias que ellos mismos diseñan para

resolver las tensiones que se generan entre la libertad que debe reinar para que los jugadores reconozcan estar jugando, y la pretensión educativa que justifique la intervención docente.

Las conclusiones de la investigación se resumen en las siguientes afirmaciones. Desde la perspectiva de los jugadores, lo que define al juego es el jugar. Lo lúdico excede al juego, es acción colectiva.⁷ Se da en una mixtura de cuerpo y lenguaje. El cuerpo no alcanza para descubrir las intenciones: es el lenguaje el sello que marca la intención de empezar un juego, así sea el lenguaje rudimentario de la risa o el grito.⁸ Entre la dinámica de lo lúdico y las pretensiones educativas se generan tensiones que pueden ser resueltas si se reconoce la importancia educativa de entenderse con otros y concatenar las acciones para alcanzar un fin común.⁹ En el campo de la educación física se podría justificar el enseñar a montar y sostener la ludicidad en juegos motores con otros a partir de la enseñanza de la recreación.

Discusiones

La tesis que aquí se repasa muestra que los jugadores reconocen una actividad como juego si está gobernada por lo lúdico, y lo lúdico se opone a la búsqueda de un resultado o producto diferente a la diversión y el disfrute.¹⁰

Esta tesis confirmó aquello que Mantilla (1991) comprobaba en un estudio etnográfico en contexto mexicano:

⁷ Se puede encontrar el desarrollo de las dos primeras conclusiones en Rivero, I. La acción de jugar. El desafío de develar el lenguaje del juego. En Chaverra Fernández, B. (2009).

⁸ Para el desarrollo de esta conclusión, véase Rivero, I. 2011.

⁹ Se puede consultar el desarrollo de esta conclusión en Rivero, I. (2010). Estar jugando, ¿encuentro o desencuentro con el docente?

¹⁰ La discusión en el campo de la educación se recupera en Rivero, I. (2020). Discursos sobre juego en educación. Revisión de programas de formación universitaria de grado.

El niño a través del juego aprende solamente una cosa: aprende a jugar, pero este aprendizaje no es nada irrelevante, significa... ejercer su facultad humana de operar en el mundo de significados que él mismo -jugando- experimenta como susceptible de ser transformados (p. 117).

Las principales discusiones de la tesis se resumen en tres afirmaciones: a) lo lúdico excede al juego; b) existen tensiones alrededor de la enseñanza de lo lúdico,¹¹ y c) las reflexiones que la educación física haga sobre juego parten del estudio de lo lúdico, es decir, del jugar.

Escuchar las voces de los jugadores, estar con ellos, compartir las situaciones de juego, ser parte del grupo, todo ello hizo posible reconocer que los jugadores dicen estar jugando cuando asumen una actitud particular y hacen cosas que no harían si no estuvieran jugando; de modo que, para ellos, lo que define el juego no es la forma de la actividad sino lo que hacen. Aun cuando el juego pudo haberse iniciado a partir de la sorpresa que genera un niño corriendo por el patio con los brazos extendidos al frente simulando un manubrio y haciendo el sonido de una moto, la forma de la actividad cambia, se modifica, según las decisiones de los jugadores, de modo que un “juego de motos” (como ellos lo definieron) puede transformarse en un juego de persecución.

Si se analiza el juego motor con otros desde la perspectiva de los jugadores, habrá juego si se hace presente lo lúdico; si un atrevido decide esforzarse por contagiar a los demás las ganas de jugar —sorprendiéndolos o desafiándolos— y si algún compañero se siente sorprendido o desafiado y actúa en correlato. Habrá juego si los jugadores consiguen entenderse y toman decisiones que modifican la actividad, si se respira clima de juego montando lo lúdico y se mantiene la diversión.

¹¹ Esta discusión se puede leer en Rivero, I. (2012). Jugar con otros: derecho de los niños, tarea de los docentes

Esta tesis pagó muy cara la incorporación de la palabra *diversión* asociada al juego dicho por los jugadores, es decir, al jugar. Sin embargo, en la edición del *Homo Ludens* de Espíritu Guerrero (2020), Auciello coloca la función lúdica en la estética y a la par de la definición formal de juego, y la articula con los vocablos *fun* (en inglés), *spass* (en francés) y *witz* (en alemán) pero no arriesga mencionar la diversión del castellano.

Para generar el clima de juego —es decir, para que surja lo lúdico— los jugadores necesariamente tienen que entenderse. Entenderse requiere de una actitud frente al mundo, de animarse a sentir el vacío que genera la ausencia de centro que funda orden, que hace posible la institucionalización, la tradición, las costumbres. Entenderse requiere de saberes prácticos incorporados por el simple hecho de ser humano, elementos que rebasan las posibilidades de expresión. En el entenderse con otro que se está jugando de un modo lúdico se expresa la subjetividad, un inmenso misterio indescifrable condenado a no ser develado (Ortiz, 2011).

El hecho de nacer inserto en una comunidad que constantemente asigna y reasigna sentido a las manifestaciones corporales, que conecta algunas prácticas corporales con expresiones verbales, las nombra, les da existencia, le favorece a la persona el reconocimiento de decirse jugando —no haciendo otra cosa— cuando reconoce ciertos rasgos de familiaridad. La aprehensión de ciertas formas de vida (Wittgenstein, 2004) permite a la persona reconocer una invitación a jugar aun cuando no se verbaliza —de aquí que en algunas oportunidades se emite un sonido—, incluso cuando se dice lo contrario.

Referencias bibliográficas

Aisenstein, A. (2006). La Educación Física en el currículo moderno o la historia de la conformación de una matriz disciplinar. En R. Rozengardt, *Apuntes de Historia para profesores de Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Almeida, F. Q., Eusse, K. L. G. (2018). Educação Corporal: uma análise comparada entre a Colômbia e a Argentina. *Educación Física y Ciencia*, 20 (1), 044.
<https://doi.org/10.24215/23142561e044>
- Ambrosini, C. (2004). El Heráclito de Nietzsche. Del país paizon al ludusdai. *Prometheus. Revista de Cultura*, (27).
- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Caillois, R. (1967). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Caillois, R. (1994). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (Ed.) (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Eco, U. (1988). *De los espejos y otros ensayos*. Buenos Aires: Lumen.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992). *EL deporte y ocio en el proceso de socialización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Galak, E. (2016). *Educación de los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- Galak, E. y Gambarotta, E. (2015). *Cuerpo, educación, política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Buenos Aires: Biblos.
- Gallo Cadavid, L. (2009). *Los discursos en la Educación Física contemporánea*. Bogotá: Kinesis.
- González, F. y Fenterseifer, P. (2009). Deconstrucción, construcción y reconstrucción de la Educación Física: desafíos para la formación inicial. En W. Moreno Gómez y S. Pulido Quintero (Ed.). *Universidad, currículo y Educación Física*. Medellín: Funámbulos.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del*

- conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Huizinga, J. (2020). *Homo Ludens. Intento de delimitación el elemento lúdico de la cultura*. Buenos Aires: Espíritu Guerrero.
- Kerbrat-Orecchini, C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Mantilla, L. (1991). Juego y jugar. ¿Un camino unilineal y sin retorno? *Estudios sobre cultura contemporánea*. IV (12), 101-123.
[https://www.academia.edu/26413951/El juego y el jugar Un camino unilineal y sin retorno](https://www.academia.edu/26413951/El_juego_y_el_jugar_Un_camino_unilineal_y_sin_retorno)
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ortiz, G. (2011). *Tiempos indigentes. Sobre la religión, la educación y la pregunta por el sentido*. Córdoba: EDUCC editora.
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Edicial.
- Pavía, V. (2009). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencia de Actividades Lúdicas*. Neuquén: Educo.
- Pavía, V.; Russo, F; Santanera, J. y Trpin, M. (1994). *Juegos que vienen de antes. Incorporando el patio a la Pedagogía*. Buenos Aires: Humanitas.
- Pennac, D. (2010). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Rivero, I. (2009). *La acción de jugar. El desafío de develar el lenguaje del juego*. En Chaverra Fernández, B., *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión*. Disponible en [https://www.academia.edu/36395838/La acci%C3%B3n de jugar](https://www.academia.edu/36395838/La_acci%C3%B3n_de_jugar)
- Rivero, I. (2010). Estar jugando. ¿Encuentro o desencuentro con el docente? *Revista Des-encuentros*, (89), 56-63. Recuperado de [https://www.academia.edu/es/36395839/ESTAR JUGANDO Encuentro o desencuentro con el docente TO BE PLAYING Meeting or misunderstanding with the teacher](https://www.academia.edu/es/36395839/ESTAR_JUGANDO_Encuentro_o_desencuentro_con_el_docente_TO_BE_PLAYING_Meeting_or_misunderstanding_with_the_teacher)
- Rivero, I. (2011). *El juego en las planificaciones de Educación Física*.

- Intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rivero, I. (2011). *El juego desde la perspectiva de los jugadores. Hacia una didáctica del jugar en Educación Física*. (Tesis doctoral). Recuperada de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/65579/Documento_completo.901.pdf-des.pdf-PDFA.pdf?sequence=1
- Rivero, I. (2012). Jugar con otros: derecho de los niños, tarea de los docentes. *La Pampa en movimiento, Revista de Educación Física*, (11).
- Rivero, I. (2016). El juego desde los jugadores. Huellas en Huizinga y Caillois. *Enrahonar. Quaderns de Filosofia*, 56, 49-63. Disponible en <http://dx.doi.org/10.5565/rev/enrahonar.663>
- Rivero, I. (2020). Discursos sobre juego en educación. Revisión de programas de formación universitaria de grado. En Sañudo Guerra, L.; Ademar Ferreyra, H. *Miradas y voces de la investigación III. Innovación educativa con miras a la justicia social*. Aportes desde la investigación educativa. Formación y desarrollo profesional docente.
- Rivero, I. (2020). Hechos que posicionaron el juego como objeto de estudio: Rastreo a partir de producciones bibliográficas. *Educación Física y Ciencia*, 22 (2), 123.
- Rozengardt, R. (2006). *Apuntes de Historia para profesores de Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Scharagrodsky, P. (2008). *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo.
- Scheines, G. (1985). *Los juegos de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Eudeba.
- Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba.
- Scheines, G. (1999). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Trabajo presentado en la Conferencia realizada en la Facultad de Filosofía

- y Letras. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Searle, J. (2007). *Actos de habla. Ensayos de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Stake, R. (1994). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Contus.
- Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Villa, M. E., Nella, J., Taladriz, C. y Aldao, J. (2020). *Una teoría del juego en la Educación: Tras su dimensión estética, ética y política*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Wittgenstein, L. (2004). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.

Las prácticas corporales expresivas en la formación del profesorado de Educación Física

*Gloria Campomar
Ana Sabrina Mora*

Introducción

En este capítulo proponemos una reflexión respecto al lugar de las prácticas corporales expresivas (PCE) en la educación física en Argentina, mediante la exploración de los recorridos realizados por las mismas en la formación del profesorado de la disciplina. La investigación en la que se encuadra este trabajo se basa en un estudio de caso situado en la Universidad Nacional de La Matanza y en el relevamiento de documentos y de testimonios que posibilitan recuperar la trayectoria histórica de dicha práctica. Las PCE son un conjunto de prácticas corporales íntimamente asociadas con la gimnasia expresiva, la danza y la expresión corporal, que si bien no se encuentran por completo “no dichas”, sí han sido “poco dichas” en el contexto mencionado, así como desvalorizadas por considerarlas (y asociarlas a) una forma de ser y hacer feminizada, frente a la construcción de las formas masculinas hegemónicas del movimiento y las nociones de rendimiento características de la disciplina.

Los procesos de generización de los cuerpos, en este contexto particular, produjeron un “espacio otro” para las prácticas de las que aquí

nos ocupamos. En este capítulo nos enfocaremos en la búsqueda de develar las condiciones que han generado su localización como “práctica menor” y su presencia tangencial en la formación de profesores/as del área, explorando algunos giros en los trayectos curriculares de la formación del profesorado.

Pensar las prácticas corporales expresivas en la formación superior de la educación física en Argentina con perspectiva de género implica situarnos en un entramado de prácticas “poco dichas” y en gran medida desvalorizadas. Entendemos que los discursos que “no se dicen” producen un vaciado que mina desde el interior a todo lo que “sí se dice”, y que si bien no hay que devolver el discurso a la lejana presencia de su origen, sí hay que tratarlo en el juego de su instancia del pensamiento (Foucault, 2007). En este sentido, nos hemos propuesto develar las condiciones que han generado su localización como práctica menor y su escasa presencia en la formación del profesorado del área, en comparación con otras como el deporte, la gimnasia o la vida en la naturaleza.

En la investigación doctoral en la que se apoya este capítulo, partimos de un estudio de caso localizado en el profesorado de educación física de la Universidad Nacional de La Matanza (Argentina), atendiendo a la actualidad de las clases de PCE. Para comprender lo que en este presente ocurre con dichas prácticas, la investigación se dirige también a un relevamiento de documentos y testimonios que posibilitan recuperar la trayectoria histórica de dicha práctica. En este capítulo nos enfocaremos en develar las condiciones que han generado su localización como práctica menor y su presencia tangencial en la formación de profesores/as del área, explorando algunos giros en los trayectos curriculares de la formación del profesorado.

Para esto recuperaremos en primer lugar el proyecto doctoral que da marco a tal búsqueda, planteando con esto la fundamentación de la productividad de investigar sobre estas prácticas y sacarlas del terreno de las ausencias o del “lugar menor”. Luego retomaremos algunos ele-

mentos de la contextualización histórica que nos encontramos realizando dentro de este proyecto, en el convencimiento de que tal historización nos permite conocer ciertas claves para explicar la localización actual de las PCE en la educación física en general, y en la carrera de la Universidad Nacional de La Matanza en particular.

La denominación Prácticas Corporales Expresivas (Ferreira, 2002; Ré, 2012; Campomar, 2014) reúne un conjunto de prácticas estrechamente asociadas con la gimnasia expresiva, la danza y la expresión corporal, en una construcción que ha sido considerada ecléctica porque se constituye desde distintas áreas de conocimiento y presenta en la actualidad una confusa conceptualización. Los contenidos y métodos con los que es enseñada en la formación de profesorado están vinculados con el saber de los y las docentes que dictan la asignatura, sus biografías, sus trayectorias corporales y sus experiencias en relación con distintas formas de hacer danza o gimnasia, más que con el *qué*, el *cómo* o el *para qué* presentes en la mayoría de los programas y planes del sistema educativo. En la intención de sistematizar estas prácticas para fortalecer su inserción en los profesorados de educación física y reconstruir su recorrido, hasta ahora predominantemente disperso en memorias y archivos personales, esperamos contribuir a la historia particular de un conjunto de prácticas, a partir de recuperar su huella y dar continuidad a la construcción de un saber poco abordado como objeto de estudio por el campo de la educación física.

Estas prácticas ocupan un lugar de cierta desvalorización en una jerarquía epistemológica respecto de otras áreas que componen la profesión, como ya hemos sostenido en estudios previos (Campomar, 2014). En la educación física como campo de conocimiento, el tipo de investigación predominante desde su constitución ha sido básicamente empírico-positivista, acorde a los discursos más fuertes que han sido constructores de la disciplina, con base en la observación, la experimentación y la generalización como parte de los fundamentos y métodos del método científico. Junto con esto, ha prevalecido la

perspectiva moderna, nacida a fines del siglo XVI y principios del XVII, que conceptualiza al cuerpo en función del saber biomédico hegemónico, con la anatomía y la fisiología como elementos centrales. Al respecto, Taylor y Bodgan (1987) afirman que los rasgos esenciales y los debates sobre metodología se realizan en función de los supuestos y propósitos sobre teoría y perspectiva apoyados en los paradigmas de los cuales se nutre. Para estos autores, las ciencias sociales han prevalecido bajo dos perspectivas teóricas fundamentales, el positivismo y la fenomenología; mientras los positivistas buscan los hechos o causas de los fenómenos sociales en cuanto independientes de los estados y las subjetividades de los individuos, en la fenomenología se intenta comprender el hecho social desde las perspectivas de los actores, tratando de observar lo que las personas perciben como importante, examinando “el modo en que se experimenta el mundo” (Taylor y Bodgan, 1987, p. 16).

El abordaje basado en el positivismo, con la intención de otorgar rigor y eficiencia a la producción de conocimiento a partir de una metodología cuantitativa propia de las ciencias naturales, le ha otorgado a la disciplina —y en particular a su modo de aproximación a la cuestión del cuerpo— cierto valor científico, y al mismo tiempo, “esta concepción del cuerpo (¿cuyas huellas aún perduran?) sometió las diferencias sociales y culturales a la primacía de lo biológico o, mejor dicho, de un imaginario biológico, naturalizando las desigualdades de condiciones y justificándolas a través de observaciones científicas” (Scharagrodsky, 2013, p. 31). Con el fin de definir las normalidades corporales —es decir, cómo debían ser los cuerpos, qué esperar de ellos y cuáles deberían ser sus prácticas— el discurso biomédico hegemónico legitimó las diferencias entre los géneros y manifestó la incuestionabilidad del dimorfismo sexual.

En este capítulo compartiremos el recorrido inicial de una investigación doctoral acerca de las experiencias vinculadas con prácticas corporales expresivas durante la formación del profesorado de educa-

ción física. Si bien el estudio incluye instancias de trabajo de campo en clases del profesorado de educación física de la Universidad Nacional de La Matanza con la finalidad de explorar la concreción actual de esta tradición particular, en este texto nos enfocaremos en la reconstrucción de momentos significativos del desarrollo de estas prácticas dentro de este campo disciplinario, en perspectiva de género, para comprender un aspecto fundamental de su constitución y valorización.

Encuadre general de la investigación

El diseño del plan de trabajo que guía la investigación doctoral que encuadra este capítulo parte de entender a las PCE como *un saber otro* o como esos *otros saberes* (Foucault, 1991), dada su posición marginal dentro de la formación en educación física en nuestro país, con relación a otras prácticas que integran de manera central esta formación, como los deportes y las gimnasias. Esta consideración refiere a las diversas y un tanto oscuras relaciones, delimitaciones y especificaciones establecidas en torno a las prácticas que nos ocupan, en la demarcación de aquello que debe ser transmitido en la formación del profesorado de educación física, expresadas en los currículos de maneras muy variadas. Una mirada a los documentos curriculares y sus contenidos en las universidades nacionales así lo indica. Por tanto, partimos del supuesto de que tanto su inclusión marginal como su construcción ecléctica y difusa podrían tener su origen en el mismo momento de la constitución de la educación física como disciplina en nuestro país, definiendo parámetros que consideramos que aún persisten.

El objetivo general de la investigación doctoral consiste en analizar el lugar y la valoración de las PCE en la formación del profesorado de Educación Física en Argentina, con los siguientes objetivos específicos:

1. Caracterizar, describir y conceptualizar las prácticas corporales expresivas en la formación superior del profesorado de educación física en Argentina, a fin de sistematizar su proceso histórico de cons-

trucción como saber para la educación física, los fundamentos de su localización en el currículo y su valoración en relación con otros saberes del campo disciplinario.

2. Indagar en las dinámicas de generización (en particular, el proceso de feminización) de las PCE en el marco de la educación física, atendiendo tanto a su constitución y desarrollo histórico como a la actualización de tal proceso en las clases de formación superior en la actualidad, a partir de un estudio de caso en una universidad nacional.

3. Relevar y sistematizar cuáles son las prácticas de movimiento que quedan incluidas dentro de aquello que se considera PCE dentro de la educación física, considerando también la manera en que son conceptualizadas, entendidas, percibidas y transmitidas en la formación superior de profesorado en la actualidad.

4. Analizar la tensión entre concepciones centradas en la formación técnica, por un lado, y en la expresión, por otro, reconociendo las múltiples dinámicas de vinculación entre ambos aspectos, en relación con concepciones propias del campo de la educación física y del campo del arte que confluyen en la constitución de las PCE.

5. Relevar distintas estrategias pedagógicas de transmisión de las PCE en la formación del profesorado de educación física, así como las perspectivas de los y las docentes al respecto, a partir del estudio de caso ya mencionado.

6. Reconocer y comprender las percepciones, valoraciones y experiencias en vinculación con las PCE de los y las estudiantes del Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de La Matanza que transitan y vivencian estas prácticas como parte de su formación como profesores/as.

Con el propósito de producir conocimiento sobre las PCE en la formación superior del profesorado en Educación Física en Argentina, y recuperar esta tradición para construir la actualidad de tales prácticas, las preguntas de investigación con las que hemos iniciado este recorrido son las siguientes:

- ¿cuál ha sido y cuál es en la actualidad la localización de las PCE en la formación del profesorado de Educación Física en Argentina, visto desde una de las casas de estudios donde se localiza (en nuestro caso, la Universidad Nacional de La Matanza)?;

- ¿qué prácticas de movimiento son incluidas en ellas y cómo se las entiende (como danzas, bailes, formas de hacer gimnasia, etc.)?;

- ¿qué relación tienen estas prácticas con otras similares que se inscriben en el campo del arte (como la danza libre, la expresión corporal, etc.)?;

- ¿cuáles son sus bordes y relaciones con otras prácticas que componen la educación física?;

- ¿cuáles son las distintas valoraciones existentes en torno a su aporte en esta formación del profesorado?;

- ¿cuáles son las experiencias y percepciones expresadas por los y las estudiantes que transitan y vivencian estas prácticas como parte de su formación como profesores/as de educación física?

Estas distintas preguntas se relacionan también con otra que, si bien no será respondida por los alcances de la investigación doctoral, entendemos que podrá constituir un aporte de aplicación de sus resultados: ¿es posible construir y proponer un discurso que las localice como un saber relevante para la disciplina?, y de ser posible (cosa que nos atrevemos a sostener), ¿cómo podría hacerse esto?

La metodología planteada es predominantemente cualitativa, centrada en la interpretación y la problematización de la perspectiva de los sujetos; aunque se complementará y se establecerá un diálogo entre los datos construidos y analizados mediante enfoques cualitativos con instancias de trabajo con enfoque y análisis cuantitativo. Las técnicas de construcción de los datos se basan en la observación participante llevada a cabo con los cursos de los años 2017, 2018 y 2019, en clases de la materia Expresión Corporal en la cual se dictan contenidos de PCE del profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Matanza como unidad de referencia empírica, incluyendo ade-

más del diario de campo una serie de registros escritos producidos por los y las estudiantes; y entrevistas individuales en profundidad con docentes y especialistas que formaron parte de la construcción del campo específico en distintos momentos. Las notas de campo, los registros escritos y los textos resultantes de la transcripción de las entrevistas se analizan utilizando el Software ATLAS.ti 8 —programa informático que recupera tanto textos como imágenes y videos y permite la codificación conceptual y el establecimiento de relaciones y redes—. Con criterio de saturación teórica, se trabaja con codificación previa al análisis según nuestras categorías conceptuales, pero también con la atención puesta en la identificación de situaciones nuevas, que nos permiten repensar y modificar lo planteado: esta es una característica clave de los diseños flexibles como el que se propone en este caso.

Asimismo, con el propósito de encontrar los diferentes caminos que conducen a una comprensión más abarcadora del problema estudiado, la investigación comenzó con el análisis de los discursos impactados en documentos que formaron parte de la construcción del campo específico y que fueron producidos en distintos ámbitos de relevancia; fuentes que se triangulan con los datos obtenidos de los registros de observaciones y con las entrevistas en profundidad. En esta exploración, los lazos entre el presente y el pasado, las continuidades, discontinuidades y desplazamientos en las líneas de la construcción de una tradición, son un punto fundamental en el análisis. Con el fin de indagar acerca de los lugares otorgados a las PCE en la formación del profesorado de Educación Física de nuestro país, consideramos los registros documentales —tanto escritos como gráficos o visuales— existentes en distintos momentos en forma de currículum, documentos escritos e imágenes, en archivos institucionales y personales, que registran diferentes instancias de conformación de las prácticas que fueron confluyendo en la construcción de esta área y que son parte de su tradición.

Compartiremos a continuación algunos resultados del análisis de documentos producidos en dos períodos vinculados con la formación

del profesorado de Educación Física: en primer lugar, la Gimnasia Expresiva entre los años 1910 y 1940, y en segundo lugar, las PCE entre los años 1943 y 1960. En ambos casos se complementa el análisis con los datos contruidos mediante entrevistas en profundidad, que permiten también echar luz sobre la modalidad actual que adquieren estas prácticas. Como anticipamos, una clave de lectura fundamental de estos documentos es el proceso general de feminización de un conjunto de prácticas, entendiendo que tal generización es parte constitutiva de su desvalorización, comenzando por indagar sobre cuáles han sido las prácticas de movimiento pensadas para las mujeres en la formación en Educación Física y considerando cómo se fue construyendo esta composición.

¿De dónde venimos? Historización en clave de género

De acuerdo con Dana Britton (2000), cuando decimos que una organización o una ocupación están generizadas podemos estar refiriéndonos a tres cuestiones. En primer lugar, destaca que se debe tener en cuenta que las organizaciones burocráticas típicas están inherentemente generizadas; es decir, han sido definidas, conceptualizadas y estructuradas en términos de la distinción entre masculino y femenino, y suponen y reproducen las diferencias de género. En segundo lugar, podemos decir que una organización o una ocupación están generizadas cuando están dominadas por varones o por mujeres. En este punto, se debe tomar en consideración que decir que una ocupación está generizada —ya sea masculinizada o feminizada— no es lo mismo que decir que está dominada cuantitativamente por varones o por mujeres, por lo cual se debe distinguir entre tipología de género (por ejemplo, si las actividades que en ella se realizan son consideradas propias de mujeres o de varones) y composición sexual de una determinada organización u ocupación, aspectos que pueden o no coincidir. En tercer lugar, podemos hablar de generización cuando una organización u ocupación está descripta y concebida en términos de un discurso que

deriva de masculinidades y femineidades definidas hegemónicamente. Con esto podemos detectar si una práctica de movimiento particular, desde su origen y durante los pormenores de su desarrollo, ha sido constituida de manera enlazada con determinados modelos de cuerpo y de movimiento tanto femeninos como masculinos, que son comprensibles en vinculación con contextos históricos particulares, y si esos modelos del orden corporal se corresponden con valores y cualidades asignados a mujeres y varones. En el caso de las PCE, afirmamos que su feminización se vincula con la feminización general de las danzas en nuestra cultura (Mora, 2011).

La composición singular de prácticas de movimiento que podemos unir bajo la denominación de PCE ha tenido un recorrido rastreable tanto en documentos como en las memorias de quienes las constituyeron y transmitieron, y que puede develarse desandando sus pasos, desde el presente hacia el pasado. En las primeras etapas de este recorrido se destaca la generación de un conjunto de prácticas de movimiento que asocian “lo rítmico” con “lo expresivo” y con “lo femenino”, palpable en la gimnasia expresiva tal como fue concebida durante las décadas de 1910 a 1940 en el Instituto Romero Brest. Esto forma parte de un giro en la cultura del movimiento, en la formación de profesoras y profesores, dado por algunas acciones puntuales y políticas educativas que reconfiguraron las maneras de educar los cuerpos y sus prácticas (Galak, 2020; Scharagrodsky, 2004).

En la formación del profesorado de Educación Física en Argentina, durante las primeras décadas del siglo XX emergen diversas concepciones que confluyen en un hacer característico al que se atribuye ser una gimnasia “femenina”, “rítmica” y “expresiva”. Localizamos este período en el Instituto Nacional de Educación Física ubicado en la ciudad de Buenos Aires, considerado el primer establecimiento educativo dedicado a la formación de profesores/as del área en la Argentina. Para interrogar la memoria de estas prácticas y recorrer sus pliegues, nos preguntamos con Arata y Pineau (2019), “¿en qué pensaba quien

diseñó tal o cual objeto? Esos usos, ¿cambiaron con el tiempo?” (p. 17); y agregamos: ¿dónde están, aún hoy, guardadas? Birgin y Dussel (2004) sostienen que la mirada histórica de la formación del profesorado orienta a los estudiantes a comprender de “dónde vienen las prácticas” (p. 3), se cree que este conocimiento aporta a la comprensión de cómo y por qué “se llega a ser lo que somos” (p. 3). Nos preguntamos entonces: ¿cuál ha sido la localización de las PCE en la formación del profesorado de Educación Física en Argentina a principio de siglo pasado? y ¿cuáles fueron las distintas valoraciones y conceptualizaciones en clave de género?

En el siglo XIX y principios del XX, en Europa, las actividades físicas en la escuela —la gimnasia por excelencia— tenían como fin el entrenamiento militar y la concepción del higienismo sobre la salud. Estas concepciones evolucionaron y se ampliaron hacia un uso del cuerpo ligado al rendimiento con la entrada del deporte. En este contexto, mayoritariamente asociado a una práctica masculina, aparecen desde distintos ámbitos —la danza, el canto, el teatro— aportaciones expresivas corporales que influyeron y enriquecieron la gimnasia femenina, creando estilos más expresivos, referentes de la expresión corporal actual (Montávez Martín, 2012, p. 49). El camino de generización de los cuerpos, basado en la educación de los mismos al servicio de la política, transmitiendo hábitos morales y de higiene asociados con el movimiento eugenésico (Galak, 2020; Scharagrodsky, 2004) —particularmente la construcción de las formas masculinas en la cultura del movimiento observadas desde el mismo comienzo de la disciplina— favoreció un orden corporal de género y produjo un “espacio otro” que le otorgó un valor diferente, menor, a las prácticas femeninas.

La generización de los cuerpos, que encuentra su origen en el mismo inicio de la educación física (Scharagrodsky, 2004), ha sido un tema central en la constitución de esta disciplina. Como plantea este autor, y a modo de síntesis, cuatro han sido las corrientes edu-

cativas que marcaron su inicio y facilitaron la construcción de estas diferencias: la gimnasia militar, el *scouting*, el Sistema Argentino de Educación Física y las rondas escolares, que combinaban el canto y la gimnasia. Más adelante, a fines de la década del 30 del siglo pasado, hubo una transformación marcada de dichas prácticas. Así, el deporte, los juegos, ciertos ejercicios físicos y las danzas folklóricas, fueron las que continuaron con la construcción del tipo corporal deseado según los géneros. Por tanto, la forma de administrar los cuerpos masculinos o femeninos en el ámbito escolar ha sido siempre un camino a seguir y una preocupación para esta disciplina.

En este contexto, las prácticas de movimiento consideradas femeninas permanecían en un lugar marginal, mientras que la gimnasia militar y el *scouting* se prescribían para producir masculinidades patrióticas signadas por cuerpos viriles y fuertes asociados con valores morales de ciudadanía, valor, decisión y firmeza. Por su parte, el Sistema Argentino de Educación Física creado por Enrique Romero Brest, aplicó criterios que se consideraban fisiológicos, que sentaron las bases de la gimnasia metodizada, y que mantuvo desigualdades entre los géneros, entre las formas de moverse de los varones y las mujeres. Aquí, el modelo de femineidad se asociaba con la maternidad; las mujeres debían además demostrar delicadeza, elegancia y gracia, y no debían hacer ejercicios de fuerza, intrépidos o con gran despliegue de energía.

Gimnasias “femeninas”: Expresivas, utilitarias y estéticas

Entre los años 1915 a 1943 se produce la incorporación de la gimnasia femenina a los planes de estudio del Instituto Nacional Superior de Educación Física (INSEF). Esta gimnasia surge como primer antecedente de un intento de inclusión de las mujeres en la formación de profesoras, la cual no cuestionó en ningún momento el papel de la mujer-madre ni los condicionamientos que se pretendían naturalmente femeninos en aquella época. Para comprender el concepto que se

tenía al respecto de las prácticas femeninas a principios del siglo pasado, podemos rescatar algunos párrafos del 1.º Congreso Femenino Internacional, celebrado en Buenos Aires en el año 1911. Entre las expositoras del eje de educación, Ana de Montalvo (1910) se expresó así respecto de la educación física femenina:

La mujer en general, es más delicada que el hombre, porque por ley de herencia, viene su organismo debilitándose desde siglos, y he aquí, porque encontramos un gran porcentaje de mujeres y aún niñas de corta edad, débiles y enfermas (...) “La mujer considerada intelectualmente, puede equipararse a un adolescente pero nunca a un hombre”. No niego en absoluto esta aseveración, pero como no hay efecto sin causa, necesario es examinar cuales son las que producen tal estado mental en la mujer. A mi ver, el cerebro del hombre asimila más y produce más, porque es más fuerte su constitución física y porque el desgaste de energías mentales producido por el estudio, lo restablece inmediatamente, por el ejercicio físico que ejecuta (...) Aparte de esto, la falta de salud y vigor en el organismo femenino produce males de gran trascendencia para la especie, la sociedad y la patria (pp. 93-95).

Estas afirmaciones develan la existencia de un ejercicio en favor de una revalorización para las mujeres. Sin embargo, se sostenía el pensamiento hegemónico sobre el lugar de debilidad de la mujer y sobre sus limitadas posibilidades físicas, concepciones que eran aceptadas y reproducidas por las propias disertantes en el mismo contexto; además de darse por sentada la unicidad del género femenino en su carácter cis-género. Si bien para aquellos momentos la inclusión de las mujeres dentro de la educación física era un hecho social de relevancia, los discursos evidenciaban grandes diferencias respecto de las capacidades físicas e intelectuales entre géneros, siempre en desmedro de la mujer.

La razón utilitaria con la cual Romero Brest fundamentaba la incorporación de la gimnasia femenina en sus planes de estudio res-

ponde a un pensamiento hegemónico de la época, en el cual el rol de la mujer estaba destinado a prácticas que potenciaran sus dotes de belleza y elegancia o la prepararan físicamente para llegar de manera saludable a la concepción y al embarazo; tareas que debían quedar diferenciadas con claridad de aquellas más viriles como la defensa personal, destinada solo a los hombres.

Con la denominación de Gimnasia Utilitaria se conoce la clasificación que dividió en masculino y femenino al plan de estudios del INSEF en el año 1915. En sus comienzos el Instituto tuvo un plan de estudios de dos años de duración; en él tanto mujeres como varones debían cursar un total de ocho materias para alcanzar el título de profesor normal de educación física. El primer cambio en la evolución del programa de estudios resultó en una marcada diferencia respecto de la carga horaria del primer año, que destinaba siete horas de formación para mujeres frente a las correspondientes nueve horas semanales para varones, diferencia que se encontraba determinada por la incorporación de la asignatura Defensa Personal, exclusiva para los hombres. Luego, dada la necesidad de cumplimentar los contenidos básicos de los únicos dos años de formación que ofrecía el Instituto, se decidió sumar un año más de cumplimiento optativo, que derivaría en el régimen obligatorio de tres años.

Romero Brest consideró que la gimnasia metódica y fisiológica debía tomar dos variantes que respondieran a las funciones sociales propias de los estudiantes del curso. Por un lado, los varones debían perfeccionar sus habilidades en lo que respecta al combate. Por el otro, las mujeres potenciarían sus cualidades artísticas y el interés por las cosas bellas. Es así que la cátedra de Gimnasia Estética se incorporó por primera vez al trayecto educativo del Profesorado de Educación Física del INSEF en el segundo y tercer año de la carrera, como parte de la gimnasia práctica destinada a las estudiantes. De esta manera se equiparaban las horas de estudio de varones y de mujeres con nueve horas semanales (Romero Brest, 1917).

Por último, a partir del año 1925 se sumó al período de formación general —científica, pedagógica y práctica— de los primeros tres años de estudios; el ciclo de especialización destinado al aprendizaje utilitario, que quedó definido en el Profesorado Especial de Gimnasia Estética (mujeres) y Profesorado Especial en Deporte y Atletismo (varones), con una duración de dos años de estudio (Romero Brest, 1938). Al respecto de esta modificación, resulta interesante destacar cómo quedarían incluidos otros contenidos —deportes femeninos o biomeetría escolar, por ejemplo— dentro de esta clasificación de saberes específicos denominados Gimnasia Estética. Victoria Della Ricca, maestra normal y profesora de educación física, fue la responsable a cargo de elaborar el programa de la asignatura Gimnasia Estética de 1925, como también de dictar las clases correspondientes a la misma. Si bien no se han encontrado registros de su formación específica, se sabe que impartió conocimientos sobre ritmo y algunas danzas típicas como el vals o el minué. Así, la cátedra de Gimnasia Estética tenía por objeto desarrollar el sentido estético mediante ejercicios corporales con alto valor simbólico, ajustados de manera estricta a una métrica musical y ligados a las emociones que buscaban despertar. Por otra parte, la Gimnasia Estética fue un producto de la influencia del movimiento expresivo europeo, como respuesta a una forma de educar el cuerpo de la mujer a través de prácticas menos rígidas, desestructuradas, asociadas a los sentimientos y emociones que generaban. Sin embargo, si bien fue propiciada por los movimientos feministas surgidos en esa época, se evidencia en la organización de los programas de estudios y sus contenidos una necesidad de diferenciar y configurar ciertos rasgos de femineidad en las formas de moverse de la mujer argentina.

Hacia finales de los años 1930, mediando reformas del programa de estudios, la educación física incorpora nuevas prácticas corporales: quedaron atrás los ejercicios y la gimnasia militar, el *scouting*, las rondas escolares o el Sistema Argentino de Educación Física, para abrir paso lentamente a nuevas prácticas: las de los deportes, que co-

menzaron a introducirse en un proceso que perduraría, cada vez con mayor intensidad, hasta nuestros días (Scharagrodsky, 2004). En estos contextos, anunciando las modernas directivas de educación, se producen una serie de modificaciones en los planes de estudios para el Instituto Nacional de Educación Física. Entre los múltiples cambios operados, focalizaremos la atención en las prácticas estudiadas en el programa de Educación Física del Instituto Nacional de Educación Física de 1943, en el cual se puede observar que, si bien se abandonó el término de asignaturas utilitarias, se sostuvo una diferenciación respecto de aquellos contenidos correspondientes a las mujeres —a quienes aluden con el término de “niñas”—, de los destinados para los varones. Asimismo, estas diferencias también las encontramos claramente en la clasificación de las gimnasias y en los deportes, en los que la variedad y cantidad en la oferta masculina supera con creces a lo reservado para las jóvenes.

Gimnasia con ritmo y baile

La cátedra de Gimnasia Rítmica llegó al INEF para continuar el propósito de diseñar y reproducir un modelo de generización de la cultura física femenina, solo que en este caso se le sumó la eficacia del movimiento ajustado a la métrica musical o ritmo como contenido principal del programa de esta materia. Sin embargo, las representaciones en acuerdo a los sentimientos de las estudiantes, el desarrollo del sentido artístico y la importancia de la estética en el movimiento, como también el conocimiento y la ejecución de danzas típicas, fueron aspectos que continúan de la Gimnasia Estética que precedía a este plan.

En esta etapa en la que la Gimnasia Estética de Romero Brest es sustituida por la cátedra de Gimnasia Rítmica cobran mayor relevancia los saberes relacionados con la música y el ritmo. Es así como, dentro de los fundamentos de la educación física, no solamente se continuaba con cantos corales para ambos géneros, sino que para

las niñas había una serie de contenidos relacionados con dichos saberes. Además, se le daba un tratamiento especial en la asignatura Recreación para “niñas”. Allí el apartado de “actividades rítmicas” se encontraba dividido según la edad escolar e incluía canciones, orquesta, actividades de carácter simbólico para los primeros niveles y la enseñanza de algunos bailes típicos como vals, polka, minué y pericón en las edades más avanzadas.

Mediante un salto temporal, nos aproximamos a las condiciones del Instituto Nacional de Educación Física y el Instituto Manuel Belgrano en los primeros años de la década de 1960, sumando a los documentos la ejecución de entrevistas en profundidad con profesores y profesoras que estudiaron allí en aquellos años, quienes aportaron también sus archivos personales. Algunos datos registrados, que vinculan los relatos con los documentos encontrados, aportan una primera aproximación a los sentidos y sensibilidades en la historia de la educación que podrían dar cuenta de las marcadas diferencias en el tratamiento del género y las sexualidades, como base para pensar las prácticas estudiadas desde esta perspectiva.

Por caso, el documento denominado *boletín de calificaciones*, considerado una herramienta eficaz para comunicar a los padres el desempeño de sus hijos en las distintas materias, era a mediados del siglo pasado un tema de autoridad masculina sobre el rendimiento de sus hijas mujeres. Las notas para cada materia, en el caso de las alumnas mujeres, debían ser firmadas por *padre o tutor*, mientras que para los varones (muchos de ellos provenientes de las provincias e internados en el Instituto) no era obligatoria tal firma. Al respecto, una profesora entrevistada recuerda que “nuestros boletines debían estar firmados por nuestro papá”. Esta aclaración por parte de la entrevistada nos llevó a preguntar a un profesor si también para ellos se daba la misma situación, a lo cual respondió, luego de consultar con sus compañeros de curso, que no era obligatorio para los varones en el Instituto Manuel Belgrano. En los años 60 del siglo pasado, la incapacidad de las

“niñas” para autogestionar sus estudios —a diferencia de los varones, que sí lo hacían— todavía no era puesta en tela de juicio.

En relación con lo que habíamos encontrado en los programas de la disciplina del Instituto Nacional de Educación Física desde comienzos de siglo XX hasta el año 1943, se hallaron algunas inscripciones que dan cuenta de diferencias sensibles y sus continuidades en los años 60. Por ejemplo, en los contenidos para el plan de estudios del 43 se puede observar que si bien se abandonó el término de asignaturas utilitarias para la práctica femenina, se mantuvo una diferenciación respecto de aquellos contenidos correspondiente a las mujeres, a quienes se menciona como “niñas” mientras que a los hombres se los nombra como “varones”. Estas diferencias también las encontramos en la clasificación de las gimnasias y en los deportes, donde la variedad y cantidad en la oferta masculina supera ampliamente a lo reservado para las “niñas”.

A partir de los relatos recabados sabemos que en los 60 aún se continuaba con estas diferencias curriculares. En la investigación doctoral realizamos entrevistas a docentes que transitaron su formación en aquellos años: la profesora Marta Esther Frías y el profesor José María Bravo (quienes manifestaron conformidad para aparecer con sus nombres reales), quienes estudiaron en el Instituto Nacional de Educación Física y el Instituto Manuel Belgrano respectivamente entre 1960 y 1962. Cabe aclarar que en esa época aún existía el internado solo para varones en el Instituto Manuel Belgrano, mientras que las alumnas mujeres también contaban con internado en el Instituto Nacional de Educación Física “Enrique Romero Brest”. En las entrevistas cuentan que “estaba todo muy definido: la gimnasia era técnica pura y la danza expresiva”, “había una forma de moverse para los varones y otra para las chicas, a los varones que se movían como chicas los chiflaban”, “Nunca hicimos una coreografía varones y mujeres juntos... hay una gimnasia para mujeres y otra para varones”, o “no sé cómo logré que los varones hagan un esquema con bastones y mallas”.

Un dato que nos resulta sugerente es que más allá de los contenidos de los relatos y las disputas que refieren, lo que atravesó las entrevistas fue el marcado compromiso con la profesión elegida y la pasión por la tarea, así como la alegría por lo vivido y el valor que le daban a sus prácticas, tanto las de su etapa de estudiantes de los profesorados como sus acciones siendo ya docentes. Quizás el interés por aparecer con nombre propio en las referencias de las entrevistas tenga vinculación con esto mismo. Aceptaron realizar los encuentros en sus casas, con mucho afecto, y compartieron sus archivos personales, con fotos y copias de documentos. La atmósfera afectiva prevaleciente fue el amor que expresaban al recordar lo recorrido aquellos años, ya desde las primeras comunicaciones para concertar las entrevistas y siguiendo en la alegría que les producía rememorar su formación, las composiciones gimnásticas, lo compartido y los encuentros con otras instituciones.

Otro documento que consideramos aporta datos a nuestro estudio es el Anuario de 1962 del INEF, perteneciente a una de las profesoras entrevistadas. En él se inscriben las huellas de una época que denotan algunos giros y dan cuenta del lugar de la mujer en la educación. Lo valioso de este documento es que refleja los enfoques, perspectivas y subjetividades de este grupo de estudiantes del tercer año en su formación como profesoras de educación física, ya que fue pensado y elaborado por las mismas alumnas. Allí, por ejemplo, luego de algunas imágenes de los espacios del Instituto, encontramos las fotos de sus autoridades: se observa que son todas mujeres, cuestión que explicaría el avance de las pequeñas revoluciones, pero que no llegan a transformar las hegemonías. En otra imagen vemos la visita de pedagogas alemanas al INEF, que nos permite pensar en la relación que se tenía con la educación alemana; por otro lado, al leer la primera hoja de lo expresado por las alumnas en esta visita, observamos que comienzan haciendo referencia al doctor Diem, esposo de Liselott Diem, con lo cual realizan un corrimiento hacia una mayor valorización de lo expresado por el profesor varón.

En los mismos anuarios, al aludir a los eventos, encuentros de gimnasia o fiestas de educación física, las alumnas describen las actividades y detallan las coreografías con las que participaban, mostrando orgullo y alegría por pertenecer al Instituto y representarlo en cada momento. Por ejemplo, la Fiesta de Colores, en la cual todo el Instituto entraba en una competencia deportiva por bandos, una frase que marca el lugar de la danza y la gimnasia expresiva para ellas: “Mientras tanto se hace presente Danza Moderna: nos maravillamos con la Batucada; se nos pega su ritmo; sonreímos escuchando los cuentos infantiles y aprendemos a que hasta las almohadas sirven como elementos gimnásticos”.

Los años 60 fueron de mucha producción gimnástica; si bien se presentaba marcando una diferencia entre las prácticas femeninas (en general más asociadas a las danzas) y las masculinas, las muestras eran de gran impacto en la formación de profesores y profesoras de educación física. En otras palabras, por sobre todas las teorías y sus corrimientos, los giros en la cultura del movimiento que atravesaron las épocas hasta la actualidad, consideramos que estas entrevistas hablan del valor de las prácticas de la Gimnasia Expresiva que se tenía en aquellos momentos, y que constituye un antecedente directo de las que hoy denominamos prácticas corporales expresivas.

Consideraciones finales

La desvalorización de las PCE dentro de la constitución disciplinaria de la educación física tiene vínculo, según entendemos, con el hecho de estar asociada más a una práctica femenina que masculina, como un claro ejemplo de las formas estereotipadas y sexistas que supo construir el campo disciplinario desde su configuración, y cuyas huellas aún se observan con un nudo anclado a la problemática de las desigualdades ligadas al género. En este sentido, encontramos que estas prácticas “poco dichas” son desvalorizadas en virtud de su feminización, frente a la construcción de las formas masculinas hegemónicas del movimiento características de la educación física.

Por otra parte, este vector de desvalorización se entrelaza con el hecho de que son prácticas que no se asocian con los parámetros de rendimiento y de utilidad valorados en la disciplina, en una articulación entre aquello que “no sirve” y aquello que se considera femenino. Los procesos de generización de los cuerpos, en este contexto particular, produjeron un *espacio otro* para las prácticas de las que aquí nos ocupamos. Por tanto, esta propuesta busca develar las condiciones que han generado su localización como práctica *menor* y su presencia tangencial en la formación de profesores/as del área, explorando, en clave de perspectiva de género, los pormenores de la inclusión de estas prácticas en dicha formación.

Situarnos en el terreno de las desvalorizaciones y las ausencias nos permite dar visibilidad a un conjunto de prácticas que han estado tan presentes en la cotidianidad de la formación del profesorado de Educación Física, como desvalorizadas e invisibilizadas, planteando en virtud de esto una pregunta acerca de cómo se han realizado y perpetuado los movimientos que la han colocado como práctica menor, así como en qué condiciones y localizaciones se las ha sostenido —o quizás tolerado—. Con Boaventura de Souza Santos (2007), entendemos que la experiencia social es mucho más amplia y variada de lo que las tradiciones disciplinarias conocen y estiman importante, y que el hecho de no considerar, desacreditar, y así desperdiciar estas experiencias, puede combatirse haciéndolas visibles y reconociendo sus lógicas mediante la realización de una ciencia social que se dedique a tales ausencias y al surgimiento de distintas experiencias, con un trabajo de traducción capaz de crear una inteligibilidad mutua entre experiencias posibles y disponibles.

Como hemos mencionado, este trabajo intenta producir un avance en el conocimiento acerca de la cultura del movimiento y la educación del cuerpo, con la exploración de las formas de pensar, decir y hacer gimnasia “femenina”, “rítmica”, “expresiva”, en la formación del profesorado de Educación Física, durante las primeras décadas y

mediados del siglo XX en Argentina. En definitiva, conocer de dónde vienen estas prácticas como un aporte a su mejora en la valoración y en su estatus epistemológico, para comprender y continuar pensando sus rupturas, continuidades y huellas.

Referencias bibliográficas

- Aisenstein, A. (2006). Huellas de un doble alumbramiento. Historia de la asignatura y la ciencia en las páginas de la *Revista de la Educación Física*. En A. Aisenstein y P. Scharagrodsky (Org.) *Tras las huellas de la educación física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950* (pp.73-101). Buenos Aires: Prometeo.
- Arata, N. y Pineau, P. (2019). *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Birgin, A. y Dussel, I. (2004). *Seminario Rol y Trabajo*. GCB. Secretaría de Educación. Dirección de Cultura. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/S_Rol_y_trabajo_docente_Birgin-Dussel.pdf
- Britton, D. (2000). The epistemology of the gendered organization. *Gender and Society*, 14 (3), 418-434.
- Campomar, G. (2014). Las prácticas corporales expresivas en la formación del profesorado de educación física. *Cartografías del Sur. Revista de Ciencias, Artes y Tecnología*, 4.
- De Sousa Santos, B. (2007). Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias. En *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: Clacso, Cides - UMSA.
- De Montalvo, A. (1910). *La educación Física femenina- Primer Congreso Femenino Internacional de la Argentina de 1910*. Buenos Aires: Asociación de Universitarias argentinas. Historia, Actas y Trabajos.

- Ferreira, M. (2002). Las prácticas corporales expresivas en el campo de la Educación Física. (257), 9-12.
- Foucault, M. (2007). El orden del discurso. México: FCE.
- Galak, E. L. (2020). Educar los cuerpos latinos. Políticas eugenésicas y cultura física en Argentina, Brasil y Colombia (1920-1940). *History of Education in Latin America-HistELA*, 3, e21432-e21432.
- Mora, A. (2015). El cuerpo como medio de expresión y como instrumento de trabajo: dualismos persistentes en el mundo de la danza. *Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de La Plata*. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/96754>
- Montávez, M. (2012). *La Expresión Corporal en la realidad educativa. Descripción y Análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los Centros Públicos de Educación Primaria de la Ciudad de Córdoba*. España: Universidad de Córdoba.
- Romero Brest, R. (1917). *El INSEF: antecedentes, organización y resultados*. Buenos Aires: CDH N.º 1, INEF.
- Romero Brest, R. (1938). *El sentido espiritual de la Educación Física*. Buenos Aires: CDH N.º 1, INEF.
- Scharagrodsky, P. (2004). El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generizada (1900-1940). *Perspectiva*, 22, número especial, 83-119.
- Scharagrodsky, P. (2013). *Cultura física en clave femenina: Discursos y praxis en la Norpatagonia de las primeras décadas del siglo XX*.
- Taylor, R. S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.

Caminos para repensar la enseñanza en Educación Física. En torno al *skateboarding* y las escuelitas de *skate*

Jorge Ricardo Saraví

Introducción

Este texto que compartimos a continuación forma parte de una investigación más amplia, que fue presentada en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, como parte de la tesis doctoral titulada “*Skate en el Gran La Plata: lógica interna, lógica externa y Educación Física*” (Saraví, 2019). En ella se analiza la práctica del *skate* en el Gran La Plata —partidos de Ensenada, Berisso y La Plata—, a la vez que se indaga en sus relaciones con el campo de la educación física.

En este estudio se profundiza en el estudio de los modos, características, sentidos y significados que tiene el *skateboarding* para quienes lo practican, así como para una parte del resto de la sociedad. Con este fin fueron utilizados un abanico de conceptos y estrategias metodológicas que pusieron en diálogo diferentes disciplinas, en particular la Antropología, la Sociología, las Ciencias de la Educación y la Educación Física.

La relación de los/as protagonistas con los espacios utilizados —en especial con el espacio público— se destacó como un importante eje analítico de la tesis. Asimismo, fueron estudiadas las relaciones

con los materiales, con el tiempo y con los/as otros/as participantes. La metodología de la investigación fue cualitativa y de corte interpretativo. Los instrumentos de construcción de datos fueron: entrevistas, observaciones participantes y fuentes secundarias.

En este capítulo retomamos y analizamos aspectos centrados en la enseñanza del *skate*, específicamente a partir de los registros de diferentes prácticas que fueran relevadas en pistas y otros espacios de la región. También nos referimos al camino de sistematización por el cual transita esta disciplina, en especial a partir del desarrollo y consolidación de las “escuelitas de *skate*”, concebidas por y para la enseñanza específica del mismo. Finalmente, y entre otras conclusiones, postulamos que es posible repensar la enseñanza de las prácticas corporales en educación física cuando se ponen en valor otros enfoques o perspectivas diferentes.

En este capítulo nos introduciremos en el ámbito de la educación en general y de la educación física en particular, procurando dar cuenta de cómo se lleva adelante la enseñanza del *skate* a partir del análisis realizado en nuestro estudio sobre la región del Gran La Plata, Argentina (Saraví, 2019). En el texto utilizaremos el concepto “enseñar” en un sentido amplio. Es decir, no solamente refiriéndonos a procesos ligados a lo escolar y a la definición de contenidos que son reconocidos por instituciones educativas y por el Estado, sino también en relación con lo que sucede más allá de la escuela. En aquellas situaciones de enseñanza que se dan fuera de la escuela, si bien no suelen estar planificadas ni ser pensadas por especialistas en educación, también se vehiculizan saberes; en ellas están involucrados algunos sujetos que intentan enseñar y otros/as que intentan aprender. Desde nuestra perspectiva, la enseñanza de las prácticas corporales tiene lugar en muchos ámbitos diferentes e involucra a distintos protagonistas. En este caso, nuestro interés tuvo como punto de partida indagar respecto a los modos, aspectos y características de la enseñanza del *skate*, y a partir de ello, pensar qué vínculos se establecen o se

pueden establecer entre diferentes alcances de esta práctica corporal y la educación física.

Definimos y entendemos aquí a la Educación Física como una práctica educativa. Nuestro enfoque de la misma toma como punto de partida una lectura crítica de la realidad social, buscando replantearnos los modos de enseñanza vigentes. Adherimos a la posibilidad y al interés de plantear una educación física crítica, y entendemos que esta idea puede concebirse desde varias perspectivas. Coincidimos con Valter Bracht (2003) en que no existe una “verdadera” educación física, y desde allí, consideramos que en la actualidad no es posible hacer referencia a una única y verdadera educación física crítica: puede haber muchas “educaciones físicas críticas” de acuerdo a desde dónde se posicionen los analistas o interlocutores. En el marco de este trabajo, adherimos a una educación física que desborda el ámbito de lo escolar. Pensarla como práctica social “permite retirarla de la perspectiva estática e invariable que algunos desarrollos han pretendido asignarle, reforzando su dimensión de disciplina en construcción, dinámica, variable y en expansión” (Ron, 2013, p. 208).

Enseñanza del *skate*: entre las pistas y el *street*

Nuestra investigación para la tesis doctoral ha estado centrada en indagar la enseñanza de una práctica corporal urbana en particular, el *skateboarding*. La enseñanza del *skate* tiene lugar en diferentes espacios, más allá de los formalizados; es decir, no solamente en los ámbitos donde se desarrolla una “clase” de *skate*. Nuestros/as entrevistados/as consideran que es en los *spots*¹ donde se realiza el principal intercambio de experiencias y conocimientos. Desde el mismo

¹ El anglicismo *spot* es una abreviatura de *spotlight* (foco de luz potente y directo utilizado, por ejemplo, en fotografía y cine). En este caso designa un lugar que tiene características propicias y atractivas para la práctica del *skate*, y que es muy convocante para sus protagonistas. El término también se emplea para espacios utilizados en otras prácticas corporales, tanto urbanas como en contacto con la naturaleza.

momento en que hay otro compañero que sabe un poco más, puede brindarle conocimientos a quien menos sabe. Se trata de un proceso que se produce de manera constante y continua. Todo sitio de práctica en el cual haya un grupo de *skaters* se transforma en un espacio de enseñanza de *skate*, en ese caso a cielo abierto y sin las particularidades contextuales que se imponen en las instituciones educativas. En los párrafos siguientes veremos cómo estos modos de enseñanza tienen lugar en diferentes ámbitos.

En las escuelitas de *skate*, al igual que en las clases de enseñanza de diferentes deportes, sean en municipios, centros de educación física (CEF) u otros establecimientos educativos, se suele dividir a los alumnos/as en niveles, que en general están conformados u organizados a partir de las edades. En cambio, en la pista de *skate* o en el *spot* urbano, todos/as están juntos/as y aprenden de manera colectiva, sin distinción de saberes o de años cronológicos. Generalmente los/as más experimentados/as toman en sus manos la responsabilidad de enseñar. Dada su experiencia de práctica, suelen ser jóvenes de mayor edad o adultos. Esto cobra importancia considerando que gran parte de quienes patinan se inician en la práctica durante su niñez o juventud.² En este estudio, llevado adelante en el Gran La Plata, se pone en evidencia que la práctica cotidiana es realizada por sujetos en su mayoría jóvenes, o que suelen ser considerados como tales por el resto de la sociedad. Por ello nuestra investigación es en cierta medida un estudio sobre juventudes, centrado en la práctica de los actores juveniles, en lo que De Certeau (2010) llama las “prácticas cotidianas”.

Algunos pocos estudios han indagado parcial e incipientemente cómo transcurre la enseñanza corporal entre *skaters*. Entre ellos encontramos la tesis doctoral de Cretin (2007), quien se ocupó de pesquisar la transmisión de saberes en el *skate* a través de nuevas tecnologías.

² Un relevamiento de carácter cuantitativo llevado adelante en la ciudad de Buenos Aires, indica que sobre 83 *skaters* entrevistados, el 84,48 % del total se había iniciado antes de los 18 años (Carcavallo y Bernardou, 2017).

Por su parte, en el desarrollo investigativo de Jones (2011) se aborda la producción y consumo de videos *amateurs* en cuanto contribución al dominio y aprendizaje de las técnicas corporales de la disciplina. A su vez, desde un estudio socioantropológico sobre jóvenes *skaters* en la ciudad de La Plata, he profundizado (Saraví, 2012) en aspectos de la coenseñanza en espacios públicos. Por último, entre otros trabajos vinculados encontramos la tesis de Honorato (2005), quizá más centrada en un análisis de los vínculos *skate*-escuela. A lo largo de la investigación hemos registrado numerosas situaciones en las cuales algún *skater* mayor efectúa una pausa en su práctica para decirle algo a modo de ayuda o comentario, a otro/a más pequeño/a o con menos experiencia.

Por caso, uno de los entrevistados reivindica la importancia del grupo como generador y contenedor de todos esos procesos:

nosotros le implementamos a los nenes andar en *skate*. Hay un chico que yo y un amigo le empezamos a explicar cómo se paraba, cómo seguía. Y le gustó tanto y la mamá vio que el nene se ponía cómodo que lo dejó. Ya hoy en día lo deja con nosotros y se va. Pero a ese chico nosotros lo tenemos desde que tenía 9 años, ahora tiene 13. Y viene acá, se junta con nosotros. Ahí te das cuenta que la diferencia de edad no importa (Jerónimo, entrevista personal, 8 de febrero, 2017).

Estas acciones en las cuales hay alguien que se dispone a enseñar (en un rol de docente o maestro/a), y alguien que intenta aprender (en un rol de estudiante o alumno/a), son sin duda situaciones que conlleven un carácter educativo. A partir de lo afirmado por Jerónimo, es interesante señalar que la edad parecería no importar, y que aquello que tienen en común todos y todas es el disfrute de su pasión sobre ruedas, y cómo encuentran a través del *skate* un espacio de sociabilidad para disfrutar de su tiempo libre. Lo que sí importa es la práctica del *skate*: poder salir a patinar es todo. En sus relatos se evidencia que el *skate* les cambió la manera de pensar y de mirar la vida, y les amplió los

caminos para poder decidir y elegir con mayor libertad. Para muchos/as de ellos/as, dicha práctica encierra una metáfora sobre el progreso y el cambio en sus vidas.³

En Ensenada (localidad de la provincia de Buenos Aires) fueron los propios jóvenes quienes decidieron asumir una responsabilidad colectiva para intentar sistematizar un poco más la enseñanza. En una de las entrevistas efectuadas preguntamos si en la pista funcionaba una escolita de *skate*, y obtuvimos la siguiente respuesta:

La escolita, está... Pero está sin ser escolita, sin ser identificada como escolita. Porque los nenitos vienen a andar en *skate* y estoy yo y mis amigos y les explicamos, van aprendiendo siempre un truco⁴ nuevo, o sacándose el miedo en algo, o animándose a hacer cosas que no se habían animado. Pero lo que no tenemos es la escolita identificada como escolita. Tenemos ‘vengan a andar en *skate* que nosotros les explicamos’ (Jerónimo, entrevista personal, 20 de diciembre de 2018).

El camino que eligen los y las jóvenes para enseñar a quienes se inician se plantea como muy interesante: se trata de la vivencia de momentos de enseñanza entre pares. Este compartir de saberes protagonizado por los/as jóvenes, que hemos relevado y registrado en el *skatepark* de Ensenada en nuestro trabajo de campo, se caracteriza por tener una intencionalidad y una cierta sistematicidad, si bien no está enmarcado en una institución ni en un currículum formal.

Seguidamente explicitaremos qué sucede en la enseñanza entre pares en las pistas de *skate*. Sea por las iniciativas de compartir co-

³ A los/as interesado/as en los alcances de las prácticas culturales que rodean y contextualizan al *skateboarding* (vestimenta, música, hábitos), les sugerimos la lectura del capítulo cuatro, “El lugar del *skate* en la vida de los jóvenes”, de nuestra investigación anterior (Saraví, 2012).

⁴ En el lenguaje de los/as *skaters*, un “truco” consiste en una técnica corporal del *skate*.

nocimientos por parte de los propios grupos de *skaters* o porque se utilizan como espacio privilegiado para dictar clases en el marco de escuelitas de *skate* institucionalizadas, los *skaterparks* se han transformado en lugares de enseñanza y de aprendizaje. Hasta hace unos diez o quince años atrás, cuando las pistas de *skate* de Argentina eran aún muy pocas, los/as *skaters* aprendían fundamentalmente en los *spots* urbanos. Es decir, haciendo *street*⁵ y buscando diferentes rincones para la práctica en la ciudad. En nuestra área de estudio, a partir de la construcción de espacios específicos para el *skate*, toda una nueva camada de jóvenes y niños/as, que se iniciaron en la actividad en los *skaterparks* de la región⁶, se encuentran practicando en el Gran La Plata. Los escenarios cambian, pero la coenseñanza permanece como una constante a lo largo de los años y sigue siendo un sello característico.

Algunos/as entrevistados/as consideran que los *skateparks*, al estar específicamente preparados para la práctica, ofrecen todas las condiciones para que el *skate* se pueda aprender de manera más rápida. En cambio en el *street*, tener que salir a la búsqueda de escaleras, barandas y demás obstáculos en los espacios urbanos plantea otro nivel de dificultad. Ese deambular, la tarea de descubrimiento y de exploración, en general suele ser muy placentera y divertida para ellos,

⁵ El *skate* denominado *street* —o de la calle— se realiza en espacios públicos de la ciudad que no han sido preparados ni diseñados para esta práctica corporal. Al compartir ese espacio con otros/as ciudadanos y por diferentes razones, su uso suele generar conflictos (Saraví, 2012). El *street* tiene además un carácter deambulatorio, la búsqueda de nuevos espacios o rincones urbanos.

⁶ Si bien el primer *skatepark* en la ciudad de La Plata se construyó en el año 1988 (La Alambrada), estamos haciendo referencia a las actuales pistas de la región, todas ellas construidas en cemento: el *skatepark* Parque Norte (Belgrano y 514, Ringuelet), el de 26 y 32 y el de Villa Elvira (82 bis y 118), todos ellos en la ciudad de La Plata; asimismo encontramos el *skatepark* de Berisso (Avenida Génova y 151, curva de las naciones), y el de Ensenada (Camino Rivadavia y Bernardo de Yrigoyen). Para más detalles ver el cuadro “*Skateparks* del Gran La Plata” en los anexos de la tesis (Saraví, 2019).

pero a la vez implica disponer de más tiempo y estar preparados para una posible frustración producto de vetos, expulsiones, situaciones de violencia policial, discriminación vecinal. El *skatepark* ofrece la posibilidad de aprender y practicar muy cerca de la casa, en el barrio y sin tener que salir “a buscar” un lugar propicio por toda la ciudad. Desde la perspectiva de esta investigación, entendemos que la localización geográfica de las pistas de *skate* fortalece y desarrolla un sentido de pertenencia. Para los/as jóvenes *skaters*, la pista es su lugar, es el barrio, una extensión de sus propias casas.⁷

Algunos/as *skaters* afirman que en los *skateparks* se encuentran siempre los mismos obstáculos, las mismas superficies. Los mobiliarios que allí se instalan son objetos diseñados y construidos para la práctica del *skate*.⁸ Están ubicados en pistas que son espacios estables y estandarizados, tal como los describe y caracteriza Parlebas (2003). En el Gran La Plata las pistas no son techadas, por lo cual solo las inclemencias climáticas pueden hacer variar las condiciones de práctica. Se trata de un circuito a recorrer, que se puede aprender casi de memoria, en el cual los y las *skaters* van reconociendo dónde está y cómo es cada obstáculo. Es por ello que en el *skatepark* se produce un cierto acostumbamiento, un acomodamiento corporal a espacios y objetos que son siempre los mismos, lo cual genera estereotipos motores (Parlebas, 2001). Se podría considerar, por lo menos en parte,

⁷ Lo barrial no emerge solo en los *skaters* y en su práctica. Tal como expresa un entrevistado con relación a dónde se encuentra ubicado su propio *skateshop*: “para nosotros el barrio es muy importante” (Martín, entrevista personal, 21 de julio de 2016). Las escuelitas de *skate* a su vez, contribuyen a fortalecer y a reforzar la identidad local, tal como lo hemos analizado en las localizadas en los barrios Juan B. Justo y Villa Argüello de Berisso (Saraví, 2019), o como vemos que está sucediendo en la actualidad con la que tuvo inicio en 2021 en la pista de Villa Elvira, La Plata.

⁸ Para mayores detalles referidos al análisis espacial, véase el capítulo tres “Entre calles y pistas” (Saraví, 2019), en particular el apartado 3.2. “Relación del *skater* con el espacio”.

que las pistas de *skate* son espacios facilitadores para la práctica y que permiten el perfeccionamiento de las técnicas corporales de manera más precisa y específica. Más allá de la posibilidad de ascender de nivel técnico rápidamente, la práctica en *skateparks* suele producir un acostumbamiento rutinario. Jerónimo afirma que cada tanto va a otras pistas “para variar algo”. Sin embargo, Tadeo lo relativiza afirmando que “yo veo los pibes de Berisso, que van al *skatepark* de Berisso, que no se aburren, van todos los días y todos los días están tirando pruebas nuevas en la misma baranda” (Tadeo, entrevista personal, 30 de agosto de 2017). Ambas opiniones, que *a priori* podrían verse como opuestas o contradictorias, no lo son tanto: quienes crecieron aprendiendo en una pista solo conocen eso, pero sin embargo van encontrando nuevas facetas a la práctica en el mismo sitio.

Aquellos/as que aprendieron haciendo *street* saben que en la variabilidad de los obstáculos urbanos —y de los recursos para adaptarse y enfrentarlos— está la riqueza del aprendizaje. En el *skatepark* el hecho de mejorar la propia rutina, repitiéndola en los mismos obstáculos, puede transformarse en un objetivo *per se*. Algunos/as practicantes se acostumbran a ese espacio y luego no quieren salir de allí. En cambio, quienes defienden el *street* consideran que aprender solo en *skateparks* es una experiencia incompleta:

Los *skateparks* están buenísimos, están buenísimos para practicar, para aprender pruebas... pero si te quedas siempre ahí, creo que te quita cierta parte del *skate*, igual lo digo porque, no porque haya que hacerlo si o si en la calle, ¿no?, pasa que aprendí en la calle y es otra diversión (Carlos, entrevista personal, 19 de julio de 2016).

La complementariedad suele estar dada en una pareja de amigos/as que aprenden y se enseñan mutuamente, y progresan de manera conjunta. Un camino de crecimiento compartido, en el que la práctica del *skate* y el compañerismo aparecen como dimensiones inseparables del mismo fenómeno. Aquí la faceta psicomotriz (individual) y como-

triz de la práctica (compartida en un tiempo y/o espacio)⁹ se enmarcan en el contexto grupal. Dichas manifestaciones son necesarias para una comprensión holística del *skate*.

La dimensión de las relaciones sociales asociada a la práctica del *skate* cobra magnitud en el Gran La Plata. El encuentro y los intercambios en el seno del grupo generan el terreno fértil para transmitir, enseñar y aprender junto a otros/as. Carlos es categórico en este aspecto: “la evolución de la otra persona te hace evolucionar a vos y te alegra a vos mismo también, como que es algo bastante mutuo y recíproco” (Carlos, entrevista personal, 19 de julio de 2016). Aparece una dinámica de grupo diferente y original. La importancia de los/as otros/as compañeros en el pasaje de esos saberes corporales es clave. La coenseñanza es una de las maneras mayoritaria y más difundida de enseñar entre compañeros y compañeras en los *spots* del Gran La Plata (Saraví, 2017). Vemos entonces cómo cobran importancia las relaciones en el seno del grupo de pares, haciendo que las prácticas culturales juveniles se constituyan y se consoliden como espacios de producción y circulación de saberes (Reguillo Cruz, 2000). En este caso, una parte de estas prácticas está constituida por las técnicas corporales. Tomamos este concepto a partir de Marcel Mauss (1971), quien propuso en 1934 el sintagma *técnicas corporales* para referirse a la manera en que los seres humanos hacen uso de sus cuerpos, en un pasaje a través de la tradición. La repetición de una técnica no es una cuestión meramente biomecánica, sino que deviene en una construcción de lo corporal. Tiene su basamento en el contexto sociocultural, y por lo tanto en el pasaje de códigos culturales de generación en generación. En definitiva, la lógica social es compleja y requiere una mirada detenida y cuidadosa.

⁹ Para los/las lectores interesados en profundizar los conceptos de práctica psicomotriz y de comotricidad, sugerimos acudir al *Léxico de Praxiología Motriz* de Pierre Parlebas (2001). Ver en particular las páginas 73 y 371.

Al mismo tiempo que se practica en calles y pistas, se crean espacios virtuales en las redes en los cuales las imágenes en movimiento contribuyen a la difusión del *skate*. En la actualidad, las redes sociales juegan un rol fundamental, mostrando imágenes de jóvenes realizando trucos en diferentes puntos del planeta, explorando espacios diversos, mostrando a través de nuevas tecnologías cómo es posible ampliar enormemente las posibilidades de la práctica del *skate* (Saraví, 2019). En Instagram, por ejemplo, los videos se difunden con mucha rapidez y así son visualizados por otros/as *skaters* en diferentes puntos del planeta en cuestión de segundos. Uno de nuestros entrevistados lo expresa de la siguiente manera: “a los pibes les hace bien, como que filmarse y que alguien los vea, ellos mismos ven su progreso, suben un video a Facebook, el año que viene lo ven, y ven su progreso” (Juliano, entrevista personal, 8 de febrero, 2017). Revisar los propios errores y aprender de ellos es posible a través de la imagen. La aparición y la proliferación de los *smartphones* ha producido cambios todavía más impactantes en las filmaciones de los/as *skaters*. Ya no es necesaria una cámara especial para seguir a los/as compañeros/as de grupo cuando practican, con el propio teléfono celular es suficiente. Es posible hacer videos en directo, compartirlos en diferentes redes y de esa manera estar en contacto con otros/as practicantes de casi todos los rincones del mundo.

Los videos *slow motion* (en cámara lenta) permiten, por un lado, analizar los gestos técnicos en un nivel muy detallado, y por otro lado, apreciar y compartir con otros la estética de los movimientos realizados en videos que suelen ser fruto de edición colectiva (Jones, 2011).¹⁰ Esto se ve reflejado en nuestra región con el surgimiento de cuentas de usuario de Instagram que no son individuales, sino que responden a la iniciativa de un grupo en una pista o *spot* determinado (Berisso, Villa

¹⁰ El uso de videos e imágenes está produciendo cambios vertiginosos en el ámbito de algunas prácticas corporales, como por ejemplo en la gimnasia artística y deportiva (Bortoleto y Peixoto, 2014).

Elvira, Ensenada, etc.). Se utilizan para mostrar la ejecución en cámara lenta de los trucos más salientes del día o de la semana. Allí también dan cuenta de la existencia de un colectivo detrás de las imágenes exhibidas: reaparece la importancia de la grupalidad, en este caso asociada estrechamente a enseñanzas y aprendizajes, y a la creación de archivos digitales de logros personales e historias de los grupos (Jones, 2011). Tal como lo expresan nuestros/as entrevistados/as, se trata de poder ver a otros/as *skaters* y de potenciar la creatividad personal a partir de ello. Visualizar y editar videos son acciones que involucran un cierto carácter educativo. Ahora bien, a pesar de la influencia que ejercen, es necesario señalar que no llegan a tener una intencionalidad ni una sistematicidad explícitas, salvo en aquellos casos en que se encuentran asociados a la intervención de un instructor o que son el complemento pedagógico de una clase, por ejemplo.

Un debate que parecería estar presente en el ambiente del *skate* (quizá de manera solapada), es el que gira en torno a la siguiente cuestión: para aprender a patinar realmente se necesita un instructor que enseñe. Muchos/as *skaters* consideran que “el asfalto es el mejor maestro”. Este tipo de planteos situaría al *skate* como una práctica corporal en la cual no hay que enseñar ni sistematizar la enseñanza. O que en todo caso se limitaría a una autoenseñanza (Mosston y Ashworth, 1999) o a un autodidactismo (Barrón López, Flores García, Ruiz Chávez y Terrazas Porras, 2015), así como a un pasaje de saberes entre pares de generación en generación. Esta postura se podría asimilar al enfoque que valora y considera al *skate* como una práctica rebelde y transgresora, y que entiende que no es necesario un sistema o institución en donde enseñar y aprender.¹¹ Pensamos que ambas perspectivas —una más libre y menos estructurada, y otra que conlleva organizar y

¹¹ La práctica libre del *skate* suele estar asociada y es sostenida por muchos/as *skaters* como una especie de barrera frente al avance de la mercantilización y el desarrollo avasallante del deporte-espectáculo, asumiendo así un carácter contrahegemónico.

sistematizar la enseñanza— no serían caminos contradictorios, y consideramos viable que se complementen y coexistan como diferentes expresiones del *skateboarding*, una práctica que sin duda es multifacética.

Escuelitas de *skate* y relaciones con la educación física

A continuación, abordaremos diferentes experiencias y situaciones que podemos ubicar dentro de lo que consideramos pasos en una “formalización” de la enseñanza del *skate*. En los últimos años han comenzado a desarrollarse y a proliferar en Argentina una multiplicidad de espacios dedicados especialmente a la enseñanza del *skate*: son las denominadas “escuelitas”.¹² Habitualmente tienen lugar en *skate-parks*, la mayoría de ellos públicos y al aire libre, pero también en espacios cerrados. En el caso de los clubes, las clases se desarrollan por lo general en gimnasios, sin embargo, la gran mayoría se realiza en pistas al aire libre, y están sometidas a las inclemencias del tiempo. Asimismo, algunos *skateparks* privados, muchos de ellos techados — por ejemplo *Eh Park* en Quilmes o *Big Jump* en Rosario— tienen organizadas sus propias escolitas de *skate*. Dichas escuelas suelen enfocarse en la niñez y la juventud, aunque muchas de ellas diferencian las clases para grupos de adultos. Un número importante ha surgido por iniciativa de las municipalidades, que suelen ubicarlas en la órbita de sus secretarías o direcciones de Deporte por una cuestión de organización y gestión.¹³ Las escolitas de carácter municipal suelen ser en general públicas y gratuitas (por ejemplo, en la región estudiada, la de Berisso). Allí las clases son generalmente numerosas en cuanto a

¹² Procesos similares —con la aparición de “escuelitas”— están teniendo lugar en otras prácticas corporales urbanas; tal como ha sido relevado por ejemplo en el caso del *parkour* en la ciudad de Avellaneda (Schargorodsky, 2016).

¹³ En numerosos casos, las escuelas municipales de *skate* no solo están ubicadas en el ámbito de las direcciones o secretarías de deporte, sino que son deportivas en el más completo sentido del término: en general suelen fomentar la participación de sus alumnos en competencias de *skate*. Muchas veces organizan sus propios torneos o llevan a sus alumnos/as a competir en otras localidades.

cantidad de alumnos/as, ya que en general se busca fomentar procesos de inclusión como parte de las políticas públicas implementadas por el Estado.

No solo el Estado o clubes y entidades intermedias se hacen cargo de la enseñanza del *skate*. En los últimos años también han surgido clases particulares, que en principio no englobaríamos dentro de la categoría “escuelitas” en el sentido estricto del término, pues entendemos que no se desarrollan dentro de un marco institucional específico ni tampoco cuentan con el soporte legal y administrativo de alguna organización. Sin embargo, es necesario aclarar que quienes las llevan adelante las denominan de la misma manera. La mayoría ha sido desarrollada por *skaters* que buscan generar con ellas una entrada económica propia. Esta forma particular de abrazar la disciplina que los apasiona, difundiéndola, puede ubicarse dentro de diferentes formas del cuentapropismo que suelen ser expresión común del trabajo por cuenta propia y que se manifiesta en Argentina como una actividad laboral con características económicas y sociales distintivas (Lepore y Schleser, 2006).¹⁴ Paradójicamente en muchos casos este tipo de clases se suelen dictar en *skateparks* públicos, es decir, de acceso gratuito.¹⁵ Algunas de estas experiencias de enseñanza tienen un carácter más sistemático y regular; otras, menos. Quienes proponen estas iniciativas no solo están animados/as por un espíritu comercial, sino que en general afirman contribuir al desarrollo del *skate*, y a su vez se sienten orgullosos/as de ello.

Hasta el momento han sido pocos los diálogos y/o la interrelación entre las prácticas de la educación física y el *skate* en la Argentina.

¹⁴ Estas iniciativas parecen haber proliferado en los últimos años, en consonancia con la delicada situación económica y social por la cual transita el país, particularmente generada y profundizada a partir de las políticas neoliberales del gobierno del presidente Mauricio Macri (2015-2019).

¹⁵ Algo similar sucede con los *personal trainers*, ya que se trata de usos mercantiles de espacios públicos y de acceso gratuito (en ese caso, plazas y parques).

Algunas experiencias puntuales se han llevado a cabo en diferentes ámbitos y puntos del país, aunque lamentablemente solo han sido sistematizadas y relevadas de manera parcial.¹⁶ En el Gran La Plata se ha estado produciendo un interesante proceso de acercamiento y/o fortalecimiento de los vínculos entre ambas disciplinas. En el caso de Berisso, tanto los diálogos durante diferentes procesos de luchas y reivindicaciones de los *skaters*, como también las iniciativas concernientes a la creación y apoyo a la escuelita de *skate* tuvieron como principales interlocutores/as a profesores/as de Educación Física, quienes ejercían el cargo de directores/as de Deporte.

La comprensión de diferentes profesionales del campo respecto a la importancia del *skate* estaba planteada de forma explícita. Entendían a la disciplina tanto desde la perspectiva deportiva (competición, perfeccionamiento de las técnicas, etc.), como desde la perspectiva sociocultural, lo cual quedó claramente demostrado en diferentes acciones de apoyo al *skate* local que ellos/as concretaron. En la región también han tenido y tienen lugar algunas experiencias puntuales con las cuales hemos tomado contacto, como por ejemplo experiencias de talleres de *skate* en escuelas primarias o secundarias. Todo lo expresado da cuenta, sin duda, de relaciones existentes entre el *skate* y actores locales de la educación física. Con diferentes niveles de compromiso y de implicación personal, varios/as profesores/as lograron relacionar y poner en diálogo a la educación física con el *skate*. Destacaron las potencialidades de esta práctica corporal y su importancia social; asimismo, demostraron interés y comprensión tanto hacia el *skate* (particularmente enfocándolo como deporte o disciplina deportiva), como hacia los *skaters*.

En este trabajo, enmarcado en el Doctorado en Ciencias de la Educación y desarrollado desde la Educación Física, nos interesa pensar

¹⁶ Hemos dado cuenta de varias de dichas experiencias (Saraví, 2019), pero no las retomaremos por cuestiones de extensión de este texto.

cuáles podrían ser en un futuro cercano las posibles relaciones entre el *skate* y nuestra disciplina: qué aportes puede efectuar la educación física para la enseñanza del *skate* y, a la inversa, qué es lo que le puede sumar la enseñanza del *skate* a la educación física.

Por otra parte, alertamos respecto a la posibilidad de que los/as profesores/as de Educación Física vean solo la faceta de competición del *skate* y quieran transformarlo en un deporte competitivo, en el cual la enseñanza sea desarrollada en pos de conformar un semillero para luego asistir a torneos escolares.¹⁷ Esto parecería estar comenzando a plantearse en nuestra región desde la inclusión del *skate* en los Juegos Bonaerenses¹⁸ a partir del año 2016. Las direcciones de Deporte de la zona entienden que la manera de hacer crecer el deporte es teniendo como base o punto de partida la tarea en las escuelas. A su vez, mediante la relación con los CEF y con los inspectores del área, el vínculo entre el sistema deportivo y la educación física en cuanto disciplina escolar mantiene su vigencia. Esta interacción podría contribuir directa o indirectamente a fortalecer la versión más deportivizada del *skate*. Todo ello nos remite a las relaciones conflictivas que la Educación Física ha tenido y tiene con el deporte (Bracht, 2003), un tema complejo e interesante que no abordaremos aquí por cuestiones de espacio.

Consideramos que es necesario que los docentes de Educación Física intervengan de manera reflexiva en prácticas que, como el *skate*, deberían ser abordadas de diferentes maneras, teniendo en cuenta puntos de vista y enfoques socioculturales y no solo potenciando las facetas del deporte competitivo. La grupalidad *skater* del Gran La Plata como ámbito contenedor de coenseñanza puede darnos algunas

¹⁷ La consolidación de esta perspectiva implicaría que en ese caso la Educación Física contribuya a la deportivización del *skate*, pero con el riesgo potencial de despojarlo (por lo menos parcialmente) de otros sentidos socioculturales.

¹⁸ Se trata de torneos organizados por la Dirección de Deportes de la provincia de Buenos Aires, que se apoyan en el sistema escolar y en particular en la tarea desarrollada por los/as profesores/as de Educación Física en sus clases dentro de las escuelas.

pistas sobre cómo intervenir en educación física. El grupo en el que se practica *skate* es el espacio afectivo que habilita las enseñanzas, las hace crecer y las potencia. Las situaciones educativas desarrolladas en diferentes ámbitos de intervención de la educación física también nos remiten a una grupalidad, no aquella que podría ser autoorganizada por los/as propios/as estudiantes, sino generada desde una propuesta institucional. Sin embargo, la conformación de grupos en las clases de Educación Física no implica necesariamente que la presencia de otros/as sea aprovechada para el trabajo cooperativo, el intercambio y la interacción. Nos preguntamos entonces si la manera en que los/as jóvenes *skaters* se transmiten mutuamente sus conocimientos puede ser de interés para la educación física.

Autores como Durand (2007, 2008) ya han producido avances investigativos que confirman la importancia de la copresencia en la enseñanza de diferentes prácticas corporales. Estudios realizados en clases de Educación Física demuestran que las propuestas didácticas de coenseñanza favorecen la integración y el trabajo en equipo del alumnado (Calderón, Martínez de Ojeda, Valverde y Méndez-Giménez, 2016; Invernó, 2004).¹⁹ Aparece así como significativa la posibilidad de recuperar o poner en valor la coenseñanza. Lo vinculado a trabajos en parejas ya había sido destacado, por ejemplo, en el espectro de estilos pedagógicos propuestos por Muska Mosston con el nombre de “enseñanza recíproca” (Mosston y Ashworth, 1999). Este estilo de enseñanza se basa en un trabajo en dúos o pequeños grupos en el cual, mientras que un/a estudiante practica/aprende un movimiento, hay otro/a que acompaña, guiando, observando, corrigiendo; en síntesis, acompañando.²⁰ La dinámica, interesante y muy operativa para la or-

¹⁹ Estudios en otras prácticas corporales, como por ejemplo las circenses (Ontañón Barragán y Bortoleto, 2014; Invernó, 2004), relevan también situaciones pedagógicas en las cuales el responsable de la clase otorga libertad, favoreciendo el trabajo en pequeños grupos en los cuales los alumnos y alumnas se ayudan mutuamente.

²⁰ Sostenemos que los trabajos de Mosston y Ashworth (1999) conservan su

ganización de la clase de Educación Física, posibilita que el docente no sea el único en detentar el poder de enseñar, de corregir, de evaluar. Estos caminos pedagógicos, iniciativas de carácter participativo y democratizador, nos permiten encontrar más vínculos potenciales entre el *skate* y la clase de Educación Física. Los y las *skaters* señalan un rumbo en el cual la grupalidad potencia la enseñanza, y dan cuenta de que los saberes se construyen con la mediación de los/las otros/as (Pinto y Pereira, 2017).

A modo de conclusión

La enseñanza del *skateboarding* es un tema aún incipiente y en pleno desarrollo, tanto en el Gran La Plata como en la República Argentina en general. Entendemos que lo analizado en esta investigación puede ser de utilidad para quienes enseñan otras prácticas corporales. Partiendo de algunas características del *skate*, hemos examinado diferentes planos del tema con la intención de construir puentes de conocimiento. Se trata de alternativas que permitan pensar la enseñanza del *skate* explorando e indagando en sus relaciones con el campo de la Educación Física. No se postula que el *skateboarding* deba incorporarse como un contenido escolar —cuestión que quizá sería posible debatir a futuro—: el propósito es observar, conocer y entender cómo ciertas prácticas corporales que se realizan fuera de la escuela pueden permitirnos pensar cruces, interrelaciones y perspectivas.

El estudio y la comprensión de diferentes saberes no escolares pueden abrir nuevas puertas a otras perspectivas para la clase de educación física. Se trata ni más ni menos de indagar en lo que sucede en diferentes contextos socioculturales, en barrios, sociedades de fomento, pistas de *skate*, plazas y espacios públicos. Partir no solo de lo que la academia, los estudios y las investigaciones postulan, sino

vigencia y su actualidad. Gómez (2002), a su vez, postula la necesidad de actualizar los alcances de dichos estudios, pues entiende que existen factores más complejos que intervienen en la elección de los diferentes estilos de enseñanza por parte del colectivo de profesores/as.

también de cómo enseñan los/las *skaters* cotidianamente, teniendo en cuenta por ejemplo los sentidos cooperativos que ellos le asignan a la práctica. La coenseñanza que realizan en un marco de sociabilidad, puesta en evidencia en este trabajo, es un aspecto muy interesante que permite pensar propuestas en las cuales la grupalidad sea el eje de las clases en las escuelas o fuera de ellas. El *skate* recibe conocimientos desde la educación física, pero también a la inversa: la educación física abre puertas para considerar que es posible recibir saberes que provienen de prácticas como el *skate*.

Por último, postulamos y sostenemos que lograr una mayor comprensión de otras prácticas corporales puede ayudarnos a desarrollar una educación física con compromiso social, que permita brindar respuestas a necesidades que se plantean cada vez con más urgencia en este desigual y conflictivo siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Barrón López, J., Flores García, S., Ruiz Chávez, O. y Terrazas Porras, S. (2015). Autodidactismo: ¿una alternativa para una educación de calidad? *Cultura Científica y Tecnológica*, 0 (41). Recuperado de <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/culcyt/article/view/273>
- Bortoleto, M. A. C. y Peixoto, C. (2014). Qualitative video analysis as a pedagogical tool in artistic gymnastics. En Shavon, L.; Heinen, T.; Bortoleto, M. A. C., Nunomura, M. y Toledo, E. (Org.), *High Performance Gymnastics*. Hildesheim: Arete Verlag.
- Bracht, V. (2003). Identidad y crisis de la Educación física: un enfoque epistemológico. En V. Bracht y R. Crisorio (Coords.). *La educación física en Argentina y en Brasil*. La Plata: Al Margen.
- Calderón, A.; Martínez de Ojeda, D.; Valverde, J. y Méndez-Giménez, A. (2016). Ahora nos ayudamos más: Docencia compartida y clima social de aula. Experiencia con el modelo de Educación Deportiva. *RICYDE. Revista internacional de ciencias del deporte*. 44(12), 121-136.

- Carcavallo, M. y Bernardou, M. (2017). *Producción y comercialización de tabla de skate*. Facultad de Ingeniería y Ciencias Exactas. Universidad Argentina de la Empresa, Buenos Aires.
- Cretin, S. (2007). *La transmission des savoirs du skateboard a l'épreuve des nouvelles technologies de l'information et de la communication*. (Tesis de Doctorado). Escuela Doctoral Langages, espaces, temps, sociétés. Université de France-Comte.
- De Certeau, M. (2010). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Tercera reimpresión. México: Universidad Iberoamericana e Iteso.
- Durand, C. (2007). La coprésence en éducation physique et sportive: les effets de quatre modalités relationnelles de pratique adoptées en kayak au cours moyen. *Staps*, 3, 77.
- Durand, C. (2008). Los efectos de la copresencia en los aprendizajes en la escuela: la interacción en educación física en tres actividades individuales con alumnos de 10 a 11 años. *Revista Ciencia y Desarrollo*, 9.
- Gómez, R. (2002). *La enseñanza de la Educación Física en el nivel inicial y el primer ciclo de la Educación General Básica: una didáctica de la disponibilidad corporal*. Buenos Aires: Stadium.
- Honorato, T. (2005). *A tribo skatista e a instituição escolar: o poder escolar em uma perspectiva sociológica*. (Tesis de Maestría). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Piracicaba, SP.
- Invernó i Curós, J. (2004). El circo en la escuela. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/93374>
- Jones, R. (2011). Sport and re/creation: what skateboarders can teach us about learning. *Sport, Education and Society*, 5, (16) 593-611. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/233189910_Sport_and_recreation_What_skateboarders_can_teach_us_about_learning

- Lepore, E. y Schleser, D. (2006). La heterogeneidad del cuentapropismo en la Argentina actual. Una propuesta de análisis y clasificación. *Trabajo, ocupación y empleo*. 195-200. Recuperado de <https://1library.co/article/heterogeneidad-cuentapropismo-argentina-actual-propuesta-an%C3%A1lisis-clasificaci%C3%B3n.z3d0354d>
- Mauss, M. (1971). *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1999). *La enseñanza de la Educación Física, la reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Ontañón Barragán, T. y Bortoleto, M. A. C. (2014). Todos a la pista: el circo en las clases de educación física. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 115. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/276029>
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Parlebas, P. (2003). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte, Junta de Andalucía.
- Pinto, F. y Pereira, J. (2017). A relação com skatismo e seus saberes. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10 (22).
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Ron, O. (2013). ¡Qué de la educación física! Características, lógicas y prácticas. En G. Cachorro y E. Cambor (Coord.). *Educación Física y Ciencias. Abordajes desde la pluralidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Saraví, J. R. (2012). *Skate, espacios urbanos y jóvenes en la ciudad de La Plata*. (Tesis de Maestría). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Argentina. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.919/te.919.pdf>
- Saraví, J. R. (2017). *Jóvenes, prácticas corporales urbanas y tiempo libre. Una mirada desde el skate*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1783/pm.1783.pdf>

- Saraví, J. R. (2019). *Skate en el Gran La Plata: Lógica interna, lógica externa y Educación Física*. (Tesis de Doctorado). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Argentina. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1798/te.1798.pdf>
- Schargarodsky, J. (2016). Y los Libres del Sur responden: La práctica del *Parkour* en Avellaneda como caso de análisis de los modos de reproducción social. *Cartografías Del Sur. Revista De Ciencias, Artes y Tecnología*, (4). Recuperado de <https://cartografiasdelsur.undav.edu.ar/index.php/CdS/article/view/54/51>

Tensiones, dudas y dilemas de un deportista de élite para iniciar una trayectoria dual en Colombia

José Tomás Cortés Díaz

Introducción

El objetivo de este capítulo es analizar las tensiones, obstáculos y dilemas que padecen los deportistas de élite al embarcarse en el desarrollo de una trayectoria dual entre deporte y formación académica profesional. También busca identificar las alternativas que proponen el Estado colombiano, las instituciones educativas y las organizaciones deportivas para ayudar al deportista a articular su doble formación. Este escrito surge de la investigación “Equilibrios de trayectoria educativa y deportiva en atletas de élite. Estudio de casos de deportistas antioqueños que participaron en Río 2016” (2022), cuyos resultados concluyen que la realidad competitiva da cuenta de que los deportistas de élite que deciden gestionar de forma simultánea una doble carrera encuentran una serie de obstáculos que van desde la administración del tiempo hasta la puesta en tensión de sus prioridades.

En algunos casos, factores como la organización del tiempo, la necesidad de políticas claras en el modelo educativo, la urgencia de una formación profesional después de su retiro deportivo, los altos salarios que reciben en algunos deportes y, por último, la presión familiar para destacarse en una modalidad deportiva, hacen que el

deportista entre en crisis frente a la decisión de iniciar o continuar en una trayectoria dual.

El capítulo es producto de la tesis mencionada, un proyecto que se inició hace aproximadamente cuatro años con el propósito de identificar los factores que se presentan como obstáculos para desarrollar una trayectoria dual entre el deporte de élite y la formación académica profesional en el Departamento de Antioquia (Colombia).

Más allá de los mecanismos legales que ofrece el Estado colombiano para articular una trayectoria dual entre deporte de rendimiento y formación académica profesional, en este texto se pretende problematizar dicha relación y analizar cómo las instituciones educativas, organizaciones deportivas y organismos del Estado intervienen en este proceso. Se busca obtener una descripción del rol de las instituciones públicas y privadas en el desarrollo de la trayectoria dual en la transición posdeportiva de los atletas de élite, lo cual significa adquirir conocimiento profesional durante su carrera deportiva y no al final de ella.

Al respecto, uno de los temas más relevantes y que obliga a su análisis y reflexión, tiene que ver con la dedicación en términos de tiempo y la exigencia que tiene el deportista en entrenamientos y competencia, lo cual puede llegar a afectar su desempeño académico en cuanto a aplicación, rendimiento y calidad. De ahí la preocupación de la familia, amigos, tutores, entre otros, por encontrar mecanismos o modelos educativos que permitan articular el deporte de élite y la formación académica profesional (Solá, 2015).

El término *trayectoria dual* no aparece con claridad en las indagaciones realizadas. Sin embargo, algunos autores hacen referencia a la combinación o doble connotación entre deporte de élite con estudios o trabajo (Borggreffe y Cachay, 2012; Guidotti, Cortis y Capranica, 2015; Stambulova y Wylleman, 2019). Ya desde el 2015, Stambulova y Wylleman describen brevemente la “doble carrera” (DC) como aquella con mayor foco en el deporte y los estudios o el trabajo; de

alguna manera, hacen referencia a lo que se quiere expresar como trayectoria dual. Cabe señalar que las investigaciones de Muñiz Terra, Ambort y Lucci (2021) aluden a las trayectorias como las que implican las múltiples dimensiones y escalas que conforman los recorridos, itinerarios o caminos educativos y laborales de las personas en su ciclo de vida.

De acuerdo con lo anterior, la trayectoria dual se toma como una expresión que enuncia los dos recorridos que debe hacer el deportista de élite cuando decide gestionar de forma simultánea su formación académica y continuar en el deporte de alto rendimiento. Para expresarlo con mayor claridad, se refiere a realizar las dos actividades en el mismo período de tiempo y no cuando termina su carrera deportiva. También hay que aclarar que, aunque se piensa en la transición laboral al finalizar la carrera deportiva, el objetivo es un proyecto académico a lo largo de la vida.

Ahora bien, quienes optan por el deporte de élite tienen dos alternativas: dedicarse exclusivamente al entrenamiento y competencia de su carrera deportiva o combinar lo deportivo con otra actividad (Borggreffe y Cachay, 2012). No obstante, aquellos atletas que se deciden por una trayectoria dual, tienen el reto de gestionar muy bien los tiempos, porque el deporte de élite requiere mucha dedicación (Metsä-Tokila, 2002; Aquilina y Henry, 2010). Si optar por una trayectoria dual exige una alta dedicación en tiempo para las dos actividades, entonces ¿qué motiva a un deportista de élite a seguirla?

Los y las deportistas deben luchar contra algunos prejuicios e imaginarios que se han venido generalizando en la sociedad académica, la creencia en que en el deporte de alto desempeño solo se encuentran atletas que pertenecen a una élite muy especializada, y que viven en función de su entrenamiento y períodos de competencia, con lo cual hay una dedicación exclusiva al deporte de rendimiento. Esta dedicación es fácilmente asociada a cierto descuido por parte del atleta respecto de su formación profesional, que legitima, de alguna manera,

la opinión de que esta población separa cualquier ocupación que interfiera con su rendimiento (Torregrosa, Sánchez y Cruz, 2004).

La posibilidad de acceso a una educación de calidad para un deportista de élite en cuestión

En la 70 Asamblea General de la ONU celebrada en el año 2015, fueron adoptados diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los cuales constituyen una agenda ambiciosa y universal para el desarrollo sustentable de los países. Bajo el liderazgo de Unesco, Unicef, el Banco Mundial, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), ONU Mujeres y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), se organizó el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon, con el propósito de diseñar el marco de acción para la realización del ODS 4 “Educación con Calidad”, el cual busca garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

La educación es un derecho humano y una fuerza del desarrollo sostenible y de la paz, que permite hacer frente a los desafíos educativos y construir sistemas inclusivos, equitativos y pertinentes para todos los educandos, y los gobiernos tienen la responsabilidad principal en garantizar el derecho a una educación de calidad. Nuestra visión es transformar las vidas mediante la educación, reconociendo el importante papel que esta desempeña como motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás ODS propuestos (Unesco, 2015).

En el ODS 4 “Educación con Calidad” es importante resaltar el párrafo 4.3 que dice: “asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (Unesco, 2015, p. 40). Se entiende que el objetivo global sobre educación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible tiene por finalidad ofrecer una educación inclusiva y equitativa de calidad en todos los niveles.

Para el Banco Mundial (2018), los países han definido a la educación como el fenómeno por el cual se concede a los ciudadanos unas competencias que dan acceso a una vida saludable, productiva y con sentido. Al mismo tiempo, coinciden en la implementación de nuevas formas y estrategias que les permitan a los Estados alcanzar los ideales que la educación debe cumplir. Desde la perspectiva de este organismo, la educación debe equipar a los estudiantes con las competencias que necesitan para llevar una vida saludable, productiva y significativa. Los países definen esas competencias de diferentes formas, pero todos comparten ideales similares en cuanto a poner fin o reducir los niveles de pobreza y promover la prosperidad social, bajo la premisa de que una buena educación es una inversión que reporta beneficios a largo plazo.

En Colombia, la ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política,¹ define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles de primaria, secundaria y media, no formal e informal. Por su parte, la educación superior es reglamentada por la ley 30 de 1992, que define el carácter y autonomía de las Instituciones de Educación Superior (IES). Estas dos leyes indican los principios constitucionales sobre el derecho a la educación que tiene toda persona.

El artículo 70 de la Constitución Política expresa el deber del Estado de “promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente (...)”. Como parte de la estrategia para lograr este objetivo, el Estado garantiza la autonomía universitaria (artículo 69): las universidades podrán regirse por sus propios estatutos, siempre y cuando cumplan con los lineamientos establecidos por la ley.

¹ La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

Ahora bien, desde ese ideal la educación debe ser una enseñanza centrada en la condición del ser humano, que reconozca la diversidad y las necesidades e intereses personales, capaz de situarlo en un contexto específico (Morín, 1999). ¿Es posible un modelo educativo en el cual se tenga cobertura para todos, de acuerdo a sus intereses y necesidades? Para dar respuesta, habría que pensar que no es posible un modelo “exclusivo”, pero sí uno flexible que integre algunas instituciones educativas y organizaciones deportivas alrededor del mismo objetivo; esto es, viable, siempre y cuando ambas entidades acaten la norma y la hagan funcional.

Si se reconoce a la educación como un relato universal que sustenta su promesa de bienestar futuro en la igualdad, la paz y la convivencia, habría que preguntarse si este modelo de educación está listo para incluir a todas las personas —a pesar de sus diferencias e intereses— en un sistema educativo que permita construir un proyecto de vida familiar y profesional. De ahí la oportunidad de engranar en el mundo laboral, así como en una sociedad productiva con un proyecto familiar y social. De ser esto así, el sujeto con un interés por el deporte y que quiere formarse profesionalmente, es merecedor del mismo derecho a que sus necesidades sean atendidas de igual manera que las de la población en general, es decir, el derecho a ser incluido en el sistema educativo.

¿Qué significa ser incluido en el sistema educativo? Siguiendo las ideas de la Unesco, que postula que la educación es un derecho humano y una fuerza para el desarrollo sostenible, se reitera que no solo es importante ser incluidos en el sistema académico mediante el ingreso a la universidad, sino que, para dar respuesta al desarrollo sostenible, los sujetos deben tener una educación de calidad. La cuestión de la calidad educativa es más fácil de resolver con quienes solo se dedican a estudiar; ahora bien, ¿cómo hacerlo con deportistas de élite que deben compartir actividades? Hay que partir del hecho de que los atletas de élite que desarrollan una trayectoria dual tienen serias complicaciones en compaginar los tiempos que deben dedicar al deporte y a la educación.

En Colombia, el artículo 6 de la Ley 30 de 1992, presenta entre los objetivos de la educación superior y de sus instituciones “prestar a la comunidad un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos”. Conforme con ello, ¿cómo lograr buenos resultados académicos en los deportistas de élite para que se garantice la calidad educativa? De acuerdo con el decreto 1330 de 2019, artículo 2.5.3.2.1.1, el concepto de calidad se concibe como “el conjunto de atributos articulados, interdependientes, dinámicos, construidos por la comunidad académica como referentes y que responden a las demandas sociales, culturales y ambientales”.

Al intentar relacionar los objetivos de la educación superior y el concepto de calidad, se debe tener en cuenta que el espíritu de ambas es articular todas las instituciones del Estado de forma interdependiente para prestar un servicio educativo de calidad, que responda a las demandas sociales. En este caso en particular, los deportistas de élite y las instituciones que se deben integrar de forma interdependiente son las organizaciones deportivas, las instituciones universitarias y el Estado para buscar alternativas que permitan a los deportistas desarrollar una trayectoria dual con buenos resultados académicos.

En este sentido, la legislación deportiva en Colombia ha venido siendo revisada desde diferentes perspectivas; pero aquí nos ocupamos solo de aquellas normas que tienen que ver con los deportistas. Una de ellas, la resolución 175 de 2011, concentra gran parte de este desarrollo en dos frentes: la creación del Programa Deportista Excelencia y la reglamentación de los apoyos en el mismo.

Dicho programa se crea con el propósito de garantizar el desarrollo, la proyección y la sostenibilidad del deporte colombiano. Sus tres objetivos específicos son: a) orientar y fortalecer los procesos de rendimiento deportivo; b) elevar el nivel de rendimiento de los deportistas beneficiados por el programa; c) entregar incentivos y apoyos a deportistas, “(...) para que dediquen el tiempo necesario a la preparación y competencia (...)” (Artículo 4). Sin embargo, lo que se especi-

fica en este artículo solo apunta al rendimiento deportivo, sin ninguna referencia a la educación.

Con anterioridad, el artículo 48 del decreto 2845 de 1984 define que las instituciones educativas tienen la obligación de otorgar permiso a los deportistas cuando estos son seleccionados para representar al país en competencias o eventos deportivos internacionales oficiales. No obstante, esto ocurre cuando se está en concentración y competencia, pero ¿qué sucede cuando se está en período de preparación? Articular deporte y academia exige una conversación seria y compromisos entre los diferentes actores sobre las estrategias para apoyar no solo económicamente al atleta, sino con relación a la dedicación de tiempos y con la posibilidad de coordinar las dos actividades.

Por su parte, el deportista debe entender su compromiso y responsabilidad en ambos procesos, al punto de ser consciente de que no le es posible terminar una formación académica profesional en el mismo lapso que los estudiantes regulares, los cuales disponen de la totalidad del tiempo para dedicar al estudio. Sin embargo, acatando el principio de inclusión, esto no excluye a la institución educativa y a la organización deportiva del compromiso de presentar estrategias y propuestas que permitan compaginar estas dos actividades de la mejor manera, y así los deportistas puedan acceder a la vida académica con las mejores condiciones para su formación y rendimiento deportivo.

Deporte y deportistas de élite

Toda época histórica ha desarrollado un proyecto de deporte acorde a las características de la misma, hecho que tiene una gran relevancia social, cultural y política a partir de la percepción de los deportistas, espectadores y del público en general. En este sentido, tal como lo expresa Dunning (2003), se debe reconocer el protagonismo del deporte en la cotidianidad de la sociedad, a tal punto que puede brindar y transformar identidades, reforzando el nacionalismo y el compromiso con la patria, no solo como acción individual, sino como

procesos intergrupales. Conviene aclarar algunas posturas que ilustra el concepto de deporte:

“(...) significado tradicional que concebía el deporte como un juego competitivo realizado con ejercitación física (...)” (Cagigal, 1975, p. 11).

“Una actividad física e intelectual humana. De naturaleza competitiva. Gobernada por reglas institucionalizadas” (García, citado en Aspajo, Montes y Dávila, 2014, p. 19).

“Situación motriz de competición, reglada, de carácter lúdico e institucionalizada” (Hernández Moreno y Rodríguez Ribas, 2004, p. 88).

“Una actividad física e intelectual, humana, de naturaleza competitiva y gobernada por reglas institucionalizadas” (Ferrando, 1990, p. 31).

Cagigal (1975) plantea si todas las manifestaciones o modalidades deportivas son realmente deporte, porque hay un deporte-espectáculo, un deporte-competición, un deporte-juego, un deporte-rivalidad, un deporte-esfuerzo, un deporte-profesión, un deporte-salud, entre otras. Asimismo, entiende que en algunas formas coinciden varias de estas manifestaciones o modalidades, aunque no siempre se dan todas ellas. ¿Es el mismo deporte el que practica el escolar en la cancha de su colegio, el jugador de primera división, el adulto que da su paseo deportivo para conservar su salud o el que vive el espectador en una gradería? La respuesta podría ser que todos hacen deporte o al menos participan del deporte, pero su intervención no es igual, no realizan lo mismo.

En este capítulo se asume al deporte como una situación competitiva, reglada institucionalmente y realizada con ejercitación física (Cagigal, 1975; Ferrando, 1990; Hernández Moreno y Rodríguez Ribas, 1994; Aspajo, Montes y Dávila, 2014). Ahora bien, el nivel de rendimiento de los deportistas los ubica en la élite deportiva mundial

(aquellos que participan en Juegos Olímpicos, campeonatos del mundo, entre otros). Entonces es importante preguntarse cuál es el deporte de élite y quién es un deportista de élite. En el diccionario de la Real Academia Española (RAE) solo se encuentra el término élite, definido como “minoría selecta o rectora”, mientras que el diccionario Wordreference.com la define como “minoría selecta y destacada en un ámbito social o en una actividad”. Tomándolas como base, se puede inferir que el deporte de élite es aquel en el que solo participa una minoría cuyos miembros poseen ciertos méritos deportivos que les permiten competir. Del mismo modo, se puede deducir que un deportista de élite es aquel que forma parte de un selecto grupo, minoritario, que obtiene méritos, logros y resultados en el deporte de alto rendimiento. En definitiva, pertenecer a la élite deportiva y competir en ella es para aquellos deportistas que integran un grupo escogido, con compromisos y responsabilidades deportivas, que tienen grandes restricciones de tiempo para otras actividades debido a su rutina de entrenamiento y competencia.

Vilanova y Puig (2006; 2013) dejan planteadas algunas situaciones que distinguen a dos tipos de deportistas: los que definen objetivos y acciones sencillas y coherentes a largo o mediano plazo para compaginar estudios y deporte, y los que no piensan en el futuro, solo viven el momento como atletas, sin tener en cuenta que un día esto termina. La diferencia entre unos y otros radica en la decidida influencia positiva de la familia y los agentes sociales que los rodean.

La promoción de una carrera dual para atletas de élite es una parte importante de la política deportiva europea (Matéu, Inglés, Torregrosa, Rodríguez Marques, Stambulova y Vilanova, 2020). Podría extenderse a Latinoamérica la consideración de que un atleta precisa prepararse para el final de su carrera deportiva, lo cual significa adquirir conocimiento profesional mientras desarrolla su carrera deportiva y no al final de ella. Ahora bien, ¿qué puede implicar que un deportista de élite quiera prepararse profesionalmente mientras desarrolla su carrera deportiva?

Para ilustrar el tema, en la investigación “Equilibrios de trayectoria educativa y deportiva en atletas de élite. Estudio de casos de deportistas antioqueños que participaron en Río 2016”, así como en otros textos (Matéu *et al.*, 2020), se muestra un estrecho vínculo entre la actividad deportiva y la selección que hace el deportista para formarse de manera profesional: el atleta identifica el contenido académico como su principal recurso, y las titulaciones universitarias en ciencias del deporte o la actividad física son las más demandadas entre ellos.

La afinidad entre deporte y carrera académica deriva en una serie de exigencias al sistema educativo y a las organizaciones deportivas. Por su parte, el sistema educativo en su forma tradicional ha dado respuesta a algunas de las necesidades y requerimientos de la sociedad, como su interés por transmitir un conocimiento básico para desempeñar un oficio e impartir normas de convivencia (De Zubiría, 2019). En cuanto a la organización deportiva y sus entrenadores, algunos no apoyan a los deportistas de élite en una trayectoria dual, lo que constituye un obstáculo y una preocupación para el atleta (Ryan, Thorpe y Pope, 2017).

Dado que el deportista de élite es un sujeto que pertenece a un selecto grupo con responsabilidades deportivas y restricciones de tiempo debido a su rutina de entrenamiento y competencia, pero con las mismas necesidades formativas que el resto de la población, entonces, ¿qué estrategias pueden ser útiles para articular deporte de élite y educación? Se parte de esta pregunta porque se entiende que un deportista de alto rendimiento posee disciplina deportiva, por lo cual no sería extraño ni traumático para él vincularse en un proceso de formación académica profesional mediante la figura de una trayectoria dual.

Dilemas y tensiones en una trayectoria dual

La mayoría de los deportistas, excepto los atletas profesionales a tiempo completo, persiguen sus ambiciones deportivas junto con una educación o una vocación. Los atletas jóvenes participan en la educa-

ción obligatoria, y en la adolescencia la mayoría busca una educación superior (Cartignya, Fletcher, Coupland y Taylor, 2019).

Para un atleta de élite que invierte mucho tiempo en su entrenamiento y en competencias, no es fácil integrarse a un proceso académico como un estudiante regular. De hecho, sus obligaciones en el deporte lo pueden desbordar si no cuenta con la asesoría y acompañamiento adecuados. Sin embargo, para los deportistas entrevistados en la investigación es importante su formación académica. Todos manifiestan la necesidad de una formación académica profesional como preparación para el momento del retiro deportivo. En todos los casos, el tema de la dedicación y los acuerdos con directores y docentes aparecen de forma relevante, de tal forma que cada deportista busca resolverlos de la mejor manera.

Enfrentar una trayectoria dual es un reto para un deportista de élite porque a pesar de que no tiene un control total sobre varios aspectos —lo económico, la aprobación familiar, los tiempos de dedicación, el acompañamiento de la institución educativa y la organización deportiva— debe superarlos y avanzar en su propósito. Ahora bien, cuando existe apoyo de las instituciones educativas y organizaciones deportivas, estas lo ayudan a mitigar la tensión y la incertidumbre que pueden llegar a generarle todo este proceso que exige responder a las dos actividades.

Las carreras de los atletas evolucionan a través de una serie de etapas y transiciones en diferentes dominios de la vida, incluido el moverse entre entornos relacionados (por ej., el deporte, los estudios, el trabajo, la familia) y ser parte de culturas relacionadas. Los deportistas luchan por la excelencia en el rendimiento y tratan de mantener un equilibrio óptimo entre el deporte y otras esferas de la vida, y la complejidad de este proceso nos lleva a promover la idea de servicios de apoyo psicológico durante toda la carrera, que los ayuden a luchar por la excelencia en su trayectoria (Stambulova, Ryba y Henriksen, 2020).

La elección de una trayectoria dual por parte de un atleta requiere de apoyo y acompañamiento. Es evidente que el atleta debe tener una preparación que lo habilite para decidir con base en una información clara acerca de cómo es el proceso de compaginación entre el deporte de élite y la formación académica; aunque se podría dar el caso de que el asesor desafíe al atleta a tener en cuenta factores en los que no había pensado antes, ayudándolo así en su decisión final (Defruyt, Wylleman, Kegelaers y De Brandt, 2020).

Conforme a lo expresado, y después de analizar los resultados de los discursos de los informantes clave de la investigación mencionada, se identificaron algunos factores que impiden un adecuado desarrollo de una trayectoria dual en Colombia, entre ellos: la falta de un programa estructurado para acompañamiento y asesoría por parte de las instituciones educativas; la incapacidad del atleta para gestionar el tiempo; las prioridades de los familiares y amigos cercanos; el sostenimiento económico y los intereses de las organizaciones deportivas; el desconocimiento de las normas legales por parte de instituciones educativas, organizaciones deportivas y el mismo atleta, además de los acuerdos fundamentados en la ley frente a la flexibilidad para los procesos académicos y deportivos.

Algunos modelos de articulación en otros lugares

En el ámbito internacional, existen propuestas como la del Comité Olímpico Internacional (COI), con su programa Athlete Career Programme, y el de la Comisión Europea, con el proyecto Dual Career; para ambos organismos es de sumo interés promover la formación académica de los deportistas de élite (Solá, 2015).

El Athlete Career Programme del COI se fundamenta en tres ejes básicos: educación, habilidades para la vida y empleo. Cuenta con el apoyo de entidades privadas, públicas y organizaciones sin fines de lucro alrededor del mundo, todas coordinadas por los Comités Olímpicos Nacionales (CON), que son los responsables de difundir, entregar y aplicar el programa en su país.

Por su parte, la Comisión Europea ha conseguido vincular a este proyecto a instituciones universitarias tales como la Universidad Católica de Murcia (UCAM) en España, Universidad de Southern Denmark en Dinamarca, la Universidad de Ámsterdam en Holanda, la Università degli Studi di Roma ‘Foro Itálico’ en Italia, la University of Thessaly en Grecia, la Leeds Trinity University en el Reino Unido y la University of Malta, además de otras organizaciones europeas, como la Asociación Austríaca de Futbolistas, o la Asociación Europea de Jugadores de Balonmano, entre otros. Todas ellas de gran interés, porque brindan apoyo y asesoría a los deportistas con un grupo de expertos sobre trayectoria dual.

También se han dado otras alianzas que buscan propuestas para conciliar la dedicación a las dos actividades. Por ejemplo, en España, mediante el vínculo entre la Universidad Autónoma de Barcelona y el Centro de Alto Rendimiento Español (CAR), se diseñó una estrategia que intenta ayudar a los atletas (Torregrosa *et al.*, 2004). Caso similar se da en Alemania, donde se introdujo un modo de cooperación entre la institución educativa y el deporte organizado denominado “sistema Verbund”, el cual busca identificar y controlar los obstáculos que no apoyan esta integración (Borggreffe y Cachay, 2012).

En países como la Unión Soviética existieron desde 1947 los internados deportivos, pero solo en 1962 se establecieron oficialmente. Esta idea fue copiada de la República Democrática Alemana, que desde 1960 los había oficializado. Para 1970, ambos países tenían en funcionamiento más de 24 escuelas diurnas orientadas al desarrollo deportivo (Metsä-Tokila, 2002). En este modelo, el Estado obligaba a las instituciones a organizar la educación para prestar especial atención a los requisitos y horarios de entrenamiento de los atletas.

En América, el referente es el modelo deportivo de Estados Unidos: un modelo pensado para potenciar el deporte de élite que está fundamentado y apoyado en el sistema universitario de deporte, pero sin aporte económico del Estado (Solá, 2015).

Estos son algunos ejemplos que pueden servir de guía para una propuesta institucional o para buscar alianzas entre instituciones educativas y organizaciones deportivas que se interesen en la formación académica profesional de sus deportistas.

Referencias bibliográficas

- Aquilina, D. y Henry, I. (2010). Atletas de élite y educación universitaria en Europa: una revisión de las políticas y prácticas en educación superior en los Estados miembros de la Unión Europea. *Revista Internacional de Política y Política Deportiva*, 2 (1), 25-47.
- Aspajo, M.; Montes, R. y Dávila, T. (2014). *Actividad física y vida saludable en estudiantes de educación inicial, 4° Nivel FCEH-NAP*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, Iquitos, Perú. Recuperado de <https://repositorio.unapiquitos.edu.pe/handle/20.500.12737/3471>
- Banco Mundial (2018). *Informe sobre el desarrollo Mundial. APRENDER. Para hacer realidad la promesa de la educación*. Grupo Banco Mundial.
- Borggrefe, C. y Cachay, K. (2012). "Dual Careers": The Structural Coupling of Élite Sport and School Exemplified by the German Verbundsysteme. *European Journal for Sport and Society*, 9 (1-2), 57-80. Doi: <https://doi.org/10.1080/16138171.2012.11687889>
- Cagigal, J. M. (1975). *El deporte en la sociedad actual*. Madrid: Prensa Española.
- Cortés, J. (2022). *Equilibrios de trayectoria educativa y deportiva en atletas de élite. Estudio de casos de deportistas antioqueños que participaron en Río 2016*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/139254>
- Cartignya, E.; Fletcher, D.; Coupland, Ch y Taylor, G. (2019). Mind the Gap: una teoría fundamentada de las trayectorias profesionales duales en el deporte. *Revista de Psicología del Deporte Aplicada* 33, 20-21.

- Defruyt, S.; Wylleman, P.; Kegelaers, J. y De Brandt., K. (2020). Factores que influyen en la decisión de los atletas de élite flamencos de iniciar una carrera profesional dual en la educación superior. *Revista Deporte en Sociedad*, 23(4).
- De Zubiría Samper, J. (2019). *Los retos a la educación en el siglo XXI*. Recuperado de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2603>.
- Dunning, E. (2003). *El Fenómeno Deportivo: estudios sociológicos en torno al deporte, la violencia y la civilización*. Madrid: Paidotribo.
- Ferrando, M. G. (1990). *Aspectos sociales del deporte: una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza.
- Guidotti, F.; Cortis, C. y Capranica, L. (2015). La carrera dual de los estudiantes-atletas europeos: una revisión sistemática. *Revista Kinesiologia Slovenica*, 21 (3), 5–20.
- Hernández Moreno, J. y Rodríguez Ribas, J. P. (2004). *La praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: Inde.
- Matéu, P.; Inglés, E.; Torregrosa, M.; Marques, R. F. R.; Stambulova, N. y Vilanova, A. (2020). Vivir la vida a través de Deporte: La transición de la élite española Estudiantes-atletas a una universidad. *Revista Frontiers in psychology*. (11), 1- 13. Recuperado de <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01367/full>
- Metsä-Tokila, T. (2002). Combining Competitive Sports and Education: How Top-Level Sport Became Part of the School System in the Soviet Union, Sweden and Finland. *European Physical Education Review*, 8 (3), 196–206. Doi: <https://doi.org/10.1177/1356336x020083002>
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Muñiz Terra, L.; Ambort, M. E. y Iucci, M. J. (2021). Desigualdades sociales a contraluz: un análisis a partir de trayectorias de clase en Argentina. *Revista sociedad y cultura*, 24.
- Puig, N. y Vilanova, A. (2006). Deportistas olímpicos y estrategias

- de inserción laboral. Propuesta teórica, método y avance de resultados. *Revista internacional de sociología*, 64 (44), 63 – 83.
- Ryan, C., Thorpe, H. y Pope, C. (2017). La Política y Práctica de Implementar un Estudiante–Red de apoyo al atleta: un estudio de caso. *Revista Internacional de Política y Política Deportiva*, 9 (3), 415–430.
- Solá, J. (2015). Educación secundaria y deporte de alta dedicación: Estudio cualitativo de modelos de compaginación. *Revista Retos*, 28, 54-60.
- Stambulova, N.; Ryba, T. y Henriksen, K. (2020). Carrera desarrollo y transiciones de los atletas: Posición de la Sociedad Internacional de Psicología del Deporte. *Revista Internacional de Psicología del Deporte y el Ejercicio*, (19), 524 – 550. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1612197X.2020.1737836>
- Stambulova, N. B. y Wylleman, P. (2019). Psychology of athletes’ dual careers: A state of the art critical review of the European discourse. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 74-88. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.11.013>
- Torregrosa, M.; Sánchez, X. y Cruz, J. (2004). El papel del psicólogo del deporte en el asesoramiento académico - vocacional del deportista de élite. *Revista de Psicología del Deporte*, 1 (2), 215-228.
- Unesco (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- Vilanova, A. y Puig, N. (2013). Compaginar la carrera deportiva con la carrera académica para la futura inserción laboral: ¿Una cuestión de estrategia? *Revista de Psicología del Deporte*, 22 (1), 61-68.

Fuentes

- Colombia (1984). Decreto N.º 2845 Por el cual se dictan normas para el ordenamiento del deporte, la educación física y la recreación. 23

de noviembre 1984. D.O. N.º 36817.

Colombia (2019). Decreto N.º 1330 de 2019. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación.

Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia de 1991*. Bogotá: Ediciones Esquino.

Ley N.º 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. 29 de diciembre de 1992. D.O. N° 4 40700.

Ley N.º 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D.O. N° 41214.

Resolución 175 de 2011. Por la cual se crea el programa Deportista Excelencia y se reglamenta el apoyo al Deportista Excelencia Coldeportes. 20 de diciembre de 2011.

Quienes escriben

Naysla Julieth Arboleda Machado

Licenciada en Educación Física, Especialista en Pedagogía, Magíster en Educación (Universidad del Tolima - Colombia). Doctora en Ciencias de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Especialista en el Campo deportivo de las disciplinas de Atletismo, Triatlón y Educación Física en contextos sociales. Docente de la Universidad del Tolima en las asignaturas Gestión Educativa y Deportiva, Deporte Formativo, Didáctica del Atletismo, Sociología del Deporte. Docente del Magisterio Colombiano - SemIbague. Área Educación Física.

Gloria del Carmen Campomar

Licenciada en Educación Física y Deporte, Especialista en docencia de la Educación Superior, Magíster en Educación Superior por la Universidad Nacional de La Matanza. Investigadora categoría IV. Directora del proyecto CyTMA2: Prácticas Corporales Expresivas en la Educación Superior, UNLaM. Autora del libro *Evolución del profesorado de educación física y su transición a la educación superior universitaria* (2015).

José Tomás Cortés Díaz

Magíster en Educación de la Universidad de San Buenaventura. Especialista en Gestión Educativa de la Universidad Católica Luis Amigó y en Entrenamiento Deportivo de la Universidad de Antioquia (Colombia). Licenciado en Educación Física de la misma in-

stitución. Tecnólogo Deportivo del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (Colombia). Doctorando en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de la Plata (Argentina). Director del programa de Actividad Física y Deporte de la Universidad Católica Luis Amigó.

Paola Dogliotti Moro

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Licenciada en Educación Física, en Ciencias de la Educación y Magíster en Enseñanza Universitaria por la Universidad de la República, Uruguay (Udelar). Posgraduada en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Profesora Adjunta (Instituto Superior de Educación Física- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar). Directora del grupo de investigación “Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum” (ISEF) y de la línea de investigación “Políticas Educativas, Cuerpo y Enseñanza” (FHCE). Autora del libro *Educación del cuerpo y discursividades en la formación en educación física (1874-1948)* (2015) y compiladora de los libros *Cuerpo, Currículum y discurso. Un análisis de políticas de educación física en el Uruguay* (2018) e *Historia de la educación física: miradas desde Uruguay, Argentina y Brasil* (2020).

María Valeria Emiliozzi

Licenciada en Educación Física, Magíster en Educación Corporal y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora en Educación Física. Posdoctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Profesora de grado y posgrado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Coordinadora académica de la Maestría en Deporte (UNLP). Directora del proyecto “Los discursos del cuerpo en el currículum: sentidos y tensiones en las nuevas políticas educativas”.

Eduardo Galak

Profesor de Educación Física, Magíster en Educación Corporal y Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Posdoctorado em Educação, Conhecimento e Integração Social (Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil). Investigador adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Docencia de grado (UNLP y Universidad Pedagógica Nacional UNIPE). Profesor adjunto y coordinador de la Licenciatura en Educación Física de la UNIPE. Director del proyecto “Procesos de democratización en la formación de los cuerpos y las sensibilidades en la educación estética de la Argentina de la segunda mitad del siglo XX” (UNLP-H890) y coordinador del Colectivo de Estudios Políticas, Educación y Cuerpo (Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, IdIHCS). Director de la revista *Anuario. Historia de la Educación* y editor de la revista *Educación Física & Ciencia*.

Julio Alfonso Mocha Bonilla

Licenciado en Ciencias de la Educación, especialidad Cultura Física. Magíster en Cultura Física y Entrenamiento Deportivo, Universidad Técnica de Ambato, Ecuador. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas y Ciencias de la Educación de la Universidad Técnica de Ambato. Docente investigador de la Unidad Operativa de Investigación FCHE. Autor de diversas publicaciones científicas.

Ana Sabrina Mora

Licenciada en Antropología y Doctora en Ciencias Naturales (orientación antropología) por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Profesora de la Facultad de Ciencias Naturales y el Museo de la Universidad Nacional de la Plata (FCNyM-UNLP). Directora del proyecto colectivo de investigación “Cuerpo, afecto y performatividad en prácticas artísticas contem-

poráneas” (PI+D) y coordinadora del Grupo de Estudio sobre Cuerpo (GEC-UNLP).

Carolina Ojeda

Psicóloga por la Universidad Santo Tomás, Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Unipe), doctoranda en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Integrante del grupo interinstitucional de investigación “Educación, pedagogía y subjetividades” (Cat. C, Colciencias-COL) y el programa de investigación “Discursos, prácticas e instituciones educativas” del Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes. Colaboradora del proyecto “Procesos de democratización en la formación de los cuerpos y las sensibilidades en la educación estética de la Argentina de la segunda mitad del siglo XX”. Becaria Conicet 2016-2018.

Nicolás Patierno

Profesor de Educación Física, Magíster en Educación Corporal y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ayudante diplomado de la cátedra Educación Física 5 en el Profesorado de Educación Física (UNLP). Investigador asistente del Conicet. Autor del artículo: “Violencia y autoridad en la escuela secundaria ¿Jóvenes violentos o adultos ausentes?” (2020).

Ivana Rivero

Profesora y Licenciada en Educación Física, Especialista en Prácticas Redaccionales, Magíster en Educación y Universidad (Universidad Nacional de Río Cuarto). Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Especializada en el estudio del juego y el jugar. Docente de las asignaturas Conocimiento y Juego; Actividad Física y Sociedad (Universidad Nacional de Río Cuarto); Juego y Educación Física (Universidad Pedagógica Nacional). Directora del proyecto de investigación “El juego en la sociedad. Estudio

desde la educación de los cuerpos”, y del programa “Juego y Deporte en la Sociedad. Prácticas autotélicas de vida activa”, Universidad Nacional de Río Cuarto. Autora de *El juego en la formación docente* (2018); *El juego en las planificaciones de Educación Física* (2011).

Rodolfo Rozengardt

Profesor de Educación Física, Instituto Nacional de Educación Física Dr. Enrique Romero Brest. Licenciado en Educación Física, Universidad Nacional de La Pampa. Especialista en metodología de la investigación científica, Universidad Nacional de Luján. Doctor en Ciencias de la Educación (UNLP). Coordinador de los libros *Apuntes de historia para profesores de Educación Física* (2006), *Historia de la Educación Física y sus instituciones* (2011), *La Educación Física, prácticas escolares y prácticas de formación* (2018).

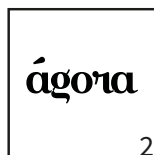
Yolima Páez Sanabria

Licenciada en Lingüística y Literatura y Especialista en Desarrollo Humano por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Magíster en Educación por la Universidad Santo Tomás de Bogotá, Colombia. Doctoranda por la Universidad Nacional de la Plata, Argentina.

Jorge Ricardo Saraví

Profesor de Educación Física (Instituto Superior de Formación Docente N.º 22). Licenciado en Actividad Física y Deporte (Universidad de Flores, UFLO). Magíster en Ciencias y Técnicas de las Actividades Físicas y Deportivas (Université Paris V). Magíster en Educación Corporal y Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Profesor adjunto ordinario (UNLP). Coordinador del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (Aeief). Autor del libro *Jóvenes, prácticas corporales urbanas y tiempo libre. Una mirada desde el skate* (2017).

El libro que presentamos en este volumen, reúne un conjunto de escritos que tematizan la educación de lo corporal y sus sensibilidades en diversos contextos de acción y desde diferentes perspectivas de análisis. Asimismo, recoge una serie de múltiples discusiones propiciadas desde la visión de la pedagogía, la didáctica, la historia, la sociología, la antropología, la filosofía, entre otras, que fueron compiladas en este trabajo debido a su relación con el entramado educación-cuerpo. Los textos reunidos en esta publicación fueron escritos por diversos investigadores vinculados al Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. El objetivo principal fue el de entrelazar reflexiones acerca del cuerpo en lo educativo y de lo educativo en el cuerpo.



ISBN 978-950-34-2189-5



EDICIONES
DE LA FAHCE

