

Colectiva & Monográfica

Educación Física

**Teorías y prácticas para
los procesos de inclusión**



Santiago Achucarro

Néstor Hernández

Débora Di Domizio

(compiladores)

EDUCACIÓN FÍSICA

Teorías y prácticas para los procesos de inclusión

Santiago Achucarro, Néstor Hernández
y Débora Di Domizio
(compiladores)

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

Correctora de estilo: Lic. Alicia Lorenzo

Diseño: D.C.V Celeste Marzetti

Tapa: D.G. P. Daniela Nuesch

Editora por Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión: Natalia Corbellini

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2017 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1537-5

Colectiva y monográfica; 3

Cita Sugerida: Achucarro, S., Di Domizio, D., y Hernández, N. F. (Comps.). (2017). *Educación física: teorías y prácticas para los procesos de inclusión*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Colectiva y monográfica ; 3). Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/92>



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

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

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretaria de Asuntos Académicos

Prof. Ana Julia Ramírez

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Prof. Laura Lenci

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

Prosecretario de Gestión Editorial y Difusión

Dr. Guillermo Banzato

Índice

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Presentación | 11 |
| PRIMERA PARTE: Educación física e instituciones | 23 |
| Educación física e institución escolar: Una articulación posible de formación y transformación | |
| <i>María Lucía Gayol</i> | 25 |
| La infancia maltratada: Valor y función de la educación física ante el cuerpo del niño como presa | |
| <i>Laura Chiani</i> | 35 |
| La cárcel: ¿Excluye o incluye? | |
| <i>Santiago Achucarro</i> | 45 |
| Del potrero al club: La institucionalización del fútbol infantil en la ciudad de La Plata | |
| <i>Fabián De Marziani</i> | 53 |
| SEGUNDA PARTE: Educación física: gestión e investigación | 71 |
| Esporte como ferramenta de inclusão social: Limites e possibilidades | |
| <i>Lino Castellani Filho</i> | 73 |
| La trayectoria inacabada del deporte en Brasil: De la promesa de inclusión social a la tentativa de la garantía de los derechos de ciudadanía | |
| <i>Pedro Athayde</i> | 83 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <u>Piedras en las zapatillas</u> | |
| <i>María Graciela Rodríguez y María Florencia Blanco Esmoris</i> | 103 |
| <u>De la gestión del individuo a la autogestión: Una misma forma de gestionar la educación física</u> | |
| <i>Agustín Lescano</i> | 113 |
| <u>Pesquisas para a Educação Física Escolar: Aprofundamentos Teóricos ou Propostas Interventoras</u> | |
| <i>Elenor Kunz</i> | 123 |
| <u>Reflexiones en torno a la inclusión y la igualdad a partir de la experiencia de gestión en el Departamento de Educación Física (FaHCE - UNLP, mayo 2010- septiembre 2015)</u> | |
| <i>Carlos Carballo</i> | 137 |
| <u>TERCERA PARTE: Educación física y perspectivas históricas</u> | 145 |
| <u>Consideraciones a propósito de la historia en el campo de la educación física</u> | |
| <i>Raumar Rodríguez Giménez</i> | 147 |
| <u>Límites y posibilidades del cuerpo escénico en la danza moderna y posmoderna: ¿Un paradigma de inclusión?</u> | |
| <i>María Paz Brozas Polo</i> | 155 |
| <u>Avances y desafíos en praxiología motriz en Argentina</u> | |
| <i>Jorge Ricardo Saraví</i> | 173 |
| <u>CUARTA PARTE: Educación física y representaciones del cuerpo</u> | 187 |
| <u>Hormonas, género y deporte</u> | |
| <i>Mabel Alicia Campagnoli</i> | 189 |
| <u>De la educación física a la educación de los sentidos. ¿O a la inversa?</u> | |
| <i>Marcus Taborda de Oliveira</i> | 199 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <u>Educación física o educación corporal. Biologismo, nihilismo, individualismo</u> | |
| <i>Liliana Rocha Bidegain</i> | 209 |
| | |
| <u>El rol de la masa muscular en la prevención y tratamiento de las enfermedades crónicas</u> | |
| <i>Agustín Santa María</i> | 223 |
| | |
| <u>Educación Física o Educación Corporal</u> | |
| <i>Marcelo Giles</i> | 237 |
| | |
| <u>Contenidos de la educación física. Aportes para analizar la enseñanza y la transmisión</u> | |
| <i>Norma Beatriz Rodríguez</i> | 243 |
| | |
| <u>Juego e inclusión</u> | |
| <i>Ivana Rivero</i> | 255 |
| | |
| <u>Violencia en las prácticas físicas: Perspectivas políticas e inclusión en la educación física</u> | |
| <i>Andrew Wheeler</i> | 267 |
| | |
| <u>La educación física y los juegos, las gimnasias y los deportes como contenidos educativos: Posibilidades de intervención con adultos mayores</u> | |
| <i>Débora Di Domizio</i> | 281 |
| | |
| <u>La discapacidad: ¿Un recorte social para tematizar o un tema para transversalizar?</u> | |
| <i>Sandra Katz</i> | 297 |
| | |
| <u>Análisis de los planes de estudios a la luz de la formación universitaria. Alcances, funciones y potencialidades</u> | |
| <i>Silvana Simoy</i> | 307 |
| | |
| <u>Educación física, gimnasia y deporte</u> | |
| <i>Sergio Lugüercho</i> | 319 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <u>Didáctica en la formación de profesores universitarios</u> | |
| <i>Mónica Dorato</i> | 335 |
| <u>Didáctica y prácticas de la enseñanza en educación física. Concepciones, debates y acuerdos en la formación de grado</u> | |
| <i>Andrea Anahí Rodríguez</i> | 345 |
| <u>Educación física e inclusión. Aportes de la teoría de los grupos para una didáctica inclusiva</u> | |
| <i>Martín Scarnatto</i> | 359 |
| <u>El discurso de la identidad en la política educativa reciente y sus efectos de desigualdad</u> | |
| <i>Valeria Emiliozzi</i> | 377 |
| <u>Educación física: Inclusión e investigación</u> | |
| <i>Ricardo Crisorio</i> | 391 |
| <u>Autores</u> | 401 |

Agradecimientos

En primera instancia vaya nuestro reconocimiento a la Universidad Nacional de La Plata, que nos brinda un espacio de producción académica con el suficiente apoyo como para garantizar una educación de mayor calidad e inclusión. Sabemos el esfuerzo que demanda la coordinación, edición y publicación de libros digitales y festejamos las posibilidades que se nos otorgan de compartir esta tarea.

También queremos agradecer a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y al Departamento de Educación Física, que nos aseguran un lugar de trabajo en un amplio marco de libertad y de respeto hacia nuestras convicciones e ideas educativas.

Por último, pero no por ello menos importante, nuestro agradecimiento a las autoras y los autores que han escrito los diferentes capítulos y nos han permitido compilarlos en esta publicación, que hoy compartimos con toda la comunidad universitaria.

Presentación

Este libro tiene como base diferentes conferencias y exposiciones que se desarrollaron durante el 11^{vo.} Congreso Argentino y 6^{to.} Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, organizado por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) entre el 28 de septiembre y el 2 de octubre del año 2015. No obstante, nos interesa dejar en claro que la sistematización en ejes que a continuación detallamos no reproduce de manera fiel la organización que presentó el Congreso, sino que responde a una nueva forma de reunir los escritos, vinculada fundamentalmente a su proximidad temática.

1. Eje educación física e instituciones

En este eje se nuclean cuatro trabajos, de los cuales tres analizan las vinculaciones de la educación física con diferentes instituciones: en el caso del trabajo de María Lucía Gayol se trata de la escuela; mientras que los de Laura Chiani y de Santiago Achucarro se refieren a instituciones de encierro, ya sea para niños en el primer caso y para adultos –cárceles– en el segundo. El último texto, de Fabián De Marziani, se incluye en este apartado porque analiza el fútbol infantil ya no como una institución con existencia física (como la escuela o un hospital, por ejemplo), sino como una práctica corporal y social que tiene presencia y características instituidas en la vida cotidiana de los niños.

La presentación de María Luz Gayol, *Educación Física e institución escolar: una articulación posible de formación y transformación*, plantea una articulación plausible entre educación física y escuela; cuestión que al ser analizada desde una perspectiva pedagógico-didáctica encuentra en la inclusión el eje de ese posible vínculo a establecer. También, al relacionar a la disciplina con uno de los tantos ámbitos en los que se la despliega, visualiza al proceso de enseñanza como adecuado y oportuno para este anclaje. En los tiempos actuales, pensar en la enseñanza de la educación física remite a visibilizar

gustos, intereses, obligaciones y derechos de los sujetos que, aunque con distintas funciones y posicionamientos, se interrelacionan al poner en acto la construcción de significados y sentidos que no siempre están en un mismo nivel de reciprocidad.

Los aportes de Laura Chiani en su trabajo *La infancia maltratada: valor y función de la educación física ante el cuerpo del niño como presa*, muestra los derroteros de formas institucionalizadas de maltrato como medios de control sobre niños y niñas vulnerables. El cuerpo del niño es prisionero porque está sujeto a la condición de indefensión. La autora se interroga por la posición que toma la educación física frente al cuerpo del niño como presa. El escrito de Santiago Achucarro denominado *La cárcel: ¿excluye o incluye?* describe en primera instancia las diferentes maneras de entender los procesos de inclusión y exclusión con relación a los sectores más vulnerables, que son, en definitiva, los grupos encarcelados y que, por otro lado, son aquellos que tienen menos seguridad. El trabajo reconoce los accesos desiguales ante los diferentes capitales y analiza críticamente los discursos que proponen a la institución carcelaria como medio de rehabilitación social. Por último, describe las posibilidades y los límites de la educación física en el contexto de encierro total.

El texto de Fabián De Marziani *Del potrero al club: la institucionalización del fútbol infantil en la ciudad de La Plata*, relata el proceso de transformación del deporte infantil en términos políticos, que supone un cambio profundo, al mostrar las formas de representación de los intereses predominantes en cuanto manera de pensar un sistema más amplio –que incluye al deporte infantil– por fuera de los sujetos. En otras palabras, retoma los cambios políticos y sociales para analizar las formas de concebir al niño, su práctica y el mundo que los comprende. Como dice el autor, el deporte infantil, al institucionalizarse, tal vez comenzó un proceso de regulación y de sistematización que generó paulatinamente la pérdida de disfrute y de cierta libertad que tenían los jugadores en el potrero.

2. Eje educación física, gestión e investigación

En este eje hemos agrupado trabajos que analizan los proyectos de gestión deportiva en un nivel general como políticas de Estado. Es el caso de los escritos de Lino Castellani Filho, *Esporte como ferramenta de inclusão social: limites e possibilidades* y de Pedro Athayde, *Trayectoria inacabada del deporte*

en Brasil: de la promesa de inclusión social a la tentativa de la garantía de los derechos de ciudadanía; pero también se presentan textos que muestran recortes de índole local y focal, como los de María Graciela Rodríguez y María Florencia Blanco Esmoris *Piedras en las zapatillas*. El de Agustín Lescano, *De la gestión del individuo a la autogestión*, critica los modelos que se centran en lo individual o en la autogestión y para ello describe las bases teóricas de dichos modelos. Por último incluimos el aporte de Elenor Kunz en este apartado, ya que nos brinda la posibilidad de vincular la investigación con la intervención, como lo explica en *Pesquisas para a educação física escolar: aprofundamentos teóricos ou propostas interventoras*.

Lino Castellani Filho busca explicitar los límites y posibilidades de acción de los proyectos sociales deportivos como elementos de inclusión social dentro de la agenda del Estado. Deja claro que solo se pueden configurar como tales si se los articula con un conjunto de políticas sociales y económicas. Analiza el momento actual en Brasil y plantea que se generó un retroceso si se toman como referencia las políticas deportivas del gobierno del presidente Lula da Silva y se las compara con los actuales programas deportivos. Sostiene que el ideario en el que se basaban los proyectos de aquel gobierno tenía como eje políticas sociales de emancipación, mientras que en el presente se vislumbra un giro debido al surgimiento de un modelo del deporte vinculado con el alto rendimiento pensado como un negocio y espectáculo masivo de difusión.

Pedro Athayde analiza en su escrito las funciones asumidas por el deporte en las sociedades capitalistas. Para ello describe las teorías del origen del deporte moderno y su desarrollo como mercancía de consumo masivo, propiciado por la expansión de los medios de comunicación. El autor expresa que es esencial que los responsables de la ejecución y organización de programas y proyectos sociales relacionados con los deportes reflexionen para que se transfieran en experiencias ricas que proporcionen un aprendizaje real y que el deporte se conciba como elemento cultural y producto social. Para finalizar, destaca la necesidad de un giro político en las concepciones del deporte, que garantizaría desde sus prácticas la satisfacción de los derechos de la ciudadanía, al entenderlo como una potestad social.

En el siguiente escrito, las autoras Rodríguez y Blanco Esmoris muestran la aplicación de un proyecto deportivo a partir del hockey realizado en La Cárcova, villa de emergencia ubicada en el partido de San Martín en la provincia de Buenos Aires. El trabajo explicita de manera detallada los pormenores de la

intervención barrial de y con los diferentes actores sociales. Pero lo interesante es que además construye un andamiaje teórico por medio de la elaboración de dimensiones (categorías) teóricas que recuperan y describen las prácticas en territorio, al mostrar de manera sólida la necesidad de repensar las acciones prácticas a partir de una teoría que se elabora desde las prácticas sociales.

Por su parte, Agustín Lescano expone los fundamentos en los que se sostienen los modelos de gestión que se centran en lo individual. Estos son descriptos como procedimientos racionales que regulan y controlan de manera universal; es decir, para todos los individuos y en todas las situaciones, como una fórmula infalible para “fabricar” individuos. A su vez revisa los preceptos de la autogestión como una propuesta en la cual todo es posible, flexible y capaz de volver a empezar; es así que el éxito de la organización depende de la capacidad de cada individuo. En definitiva, ambas propuestas borran lo social al no reconocer los vínculos con los otros sujetos.

En el inicio de su trabajo, Elenor Kunz plantea la necesidad de no dejar de lado las investigaciones de la educación física escolar. Reconoce que es prioritario consolidar una teoría didáctica y pedagógica en la cual la teoría y la práctica realmente se vinculen. Al mismo tiempo sostiene que las investigaciones no deben carecer de los estudios del hombre, del mundo o de aspectos políticos y culturales, pero siempre dentro de un horizonte pedagógico, para garantizar una intervención escolar crítica y emancipadora.

3. Eje educación física y perspectivas históricas

En este eje incluimos los siguientes trabajos: *Consideraciones a propósito de la historia en el campo de la educación física* de Raumar Rodríguez Giménez, que analiza de manera general aspectos históricos; *Límites y posibilidades del cuerpo escénico en la danza moderna y posmoderna: ¿un paradigma de inclusión?* de María Paz Brozas Polo, en el que se estudia la danza en los últimos siglos en Occidente, y *Avances y desafíos en praxiología motriz en Argentina* de Jorge Ricardo Saraví, en el cual el foco está puesto en Argentina y en épocas recientes.

Hemos comenzado con los aportes de Raumar Rodríguez Giménez pues analiza y propone de manera sugestiva una manera de pensar la historia en términos generales, nos permite revisar las perspectivas desde y de la propia historia y así nos brinda la posibilidad de enfocar los otros escritos. Sostiene que la historia permite procesos de estudios críticos y desnaturalizantes. Asimismo recomienda la posibilidad de pensar una historia que vincule lo

conceptual con las prácticas; y, sobre todo, que establezca hipótesis respecto de la relación entre conceptos y prácticas, entre ciencia y política, entre saber y poder. Afirma que el problema reside en que, cuando un profesor de educación física procura una lectura, generalmente está interesado en resolver problemas de la práctica, pero no es deseable que toda lectura de la educación física pase por respuestas a la práctica, que todo concepto se mida en su aplicabilidad didáctica. A la vez, señala que la educación física dará un salto cualitativo cuando no reniegue de la necesidad teórica, cuando privilegie el saber a secas, y no solo el saber-hacer; en suma, cuando encuentre un equilibrio ponderado entre ambos. Para finalizar aclara que es esperable tender un arco entre el pasado y el futuro para pensar políticamente en este último, y, como cierre, propone la necesidad de la historia en la educación física, pero no solo para vincularla con lo estrictamente pedagógico-didáctico, sino para poder “narrarla”.

El trabajo de María Paz Brozas Polo centra su análisis en el problema del cuerpo en el contexto del escenario coreográfico. Retoma distintos momentos históricos en Occidente que van desde el siglo XVIII hasta la actualidad, ligada a la posmodernidad. Recorre los primeros momentos en que la danza era pensada como sostén para la construcción de un cuerpo hábil (siglos XVIII y XIX) y en un segundo momento en el cual se concibe un cuerpo sensible. La autora invita a revisar críticamente las representaciones unívocas, hegemónicas y comerciales del cuerpo y de la danza. Sostiene, en cambio, la búsqueda de recorridos estéticos en torno a la libertad en las formas de ser, de vivir y pensar lo corporal para generar desde las artes escénicas procesos inclusivos y espacios democratizadores.

Este eje se cierra con el recorrido que realiza Jorge Saraví de la importante presencia de la praxiología motriz como campo científico en la República Argentina. Esta perspectiva o corriente iniciada por los primeros trabajos de Pierre Parlebas en Francia (1967), con su lógica influencia en la comunidad académica francesa y española, tuvo una fuerte presencia en Argentina en los primeros años de la década del 90 –con hitos en el 1^{er}. Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias (1993) que contó con la presencia de Pierre Parlebas, y en los documentos de los Contenidos Básicos Comunes de la reforma educativa (1994). Por otro lado, la consolidación de la praxiología se constata en varias tesis de posgrado, proyectos de investigación y en un sinnúmero de eventos académicos que comenzaron en la década del noventa y mostraron como expresión máxima la realización en el año 2011 del XIV Seminario

Internacional y II Latinoamericano de praxiología motriz: educación física y contextos críticos. En este caso, el autor no se limita a la descripción histórica sino que intenta poner en debate cuáles son algunas de las posibles perspectivas que se pueden vislumbrar en el quehacer académico-científico de la praxiología en nuestro país.

4. Eje educación física y representaciones del cuerpo

En este eje reunimos trabajos que se interrogan y proponen enfoques que permiten analizar al cuerpo desde diferentes ciencias y enfoques. Es preciso aclarar que no todos pueden dialogar entre sí, ya que parten de puntos de vista epistémicos diferentes en los modos de pensar a los sujetos. El aporte de Mabel Alicia Campagnoli revisa los postulados de los géneros con relación a la temática de las hormonas como parte constitutiva de las feminidades y masculinidades; el enfoque de Marcus Aurelio Taborda de Oliveira trabaja sobre el tema de las sensibilidades corporales y la presentación de Liliana Rocha describe los límites teóricos de la educación física tomando como referencia a la educación corporal. Por otro lado, desde una posición más cercana a la biología, Matías Santa María retoma los estudios sobre el metabolismo de las proteínas en el entrenamiento de la fuerza en la prevención de las enfermedades crónicas.

El trabajo de Campagnoli *Hormonas, género y deporte* se sitúa en el análisis de las temáticas de género en relación con la práctica deportiva. La autora hace una revisión crítica de los modelos biologicistas (estudios sobre las hormonas masculinas y femeninas) que terminan por ordenar los cuerpos de manera “natural”. El trabajo sostiene que las etiquetas sobre lo femenino y lo masculino constituyen una decisión de orden social.

Taborda de Oliveira señala, en su texto *De la educación física a la educación de los sentidos. ¿O a la inversa?*, su trayecto formativo y laboral como limitado para comprender las diferentes dimensiones del cuerpo. El trabajo describe la educación de los cuerpos tomando como base la educación de los sentidos y de las sensibilidades en perspectiva histórica, al aclarar cómo fueron producidos y procesados. Es muy significativa y desafiante la frase de su autoría en la que sostiene que el hombre está “poseído” por un aparato sensible que codifica las cosas del mundo.

En su presentación *Educación física o educación corporal. Biologismo, nihilismo, individualismo*, Liliana Rocha califica a la relación entre educación

física y educación corporal como disyuntiva, discontinua o de ruptura. Señala que los orígenes de la educación física están ligados en primera instancia a la fisiología y *a posteriori* a enfoques psicofisiológicos. Propone a la educación corporal como modelo superador ya que posibilitaría alejarnos de las miradas “naturales” para pensar la enseñanza desde un orden simbólico que permite referenciarse al maestro y al aprendiz.

El trabajo de Agustín Santa María *El rol de la masa muscular en la prevención y tratamiento de las enfermedades crónicas*, destaca que el mantenimiento de niveles adecuados de masa muscular según edad y sexo juega un papel clave en la prevención y tratamiento de muchas patologías en general y de las enfermedades crónicas en particular. El autor concluye que el desuso del músculo lleva a la pérdida de masa muscular y a la acumulación de tejido adiposo visceral; por consiguiente, a la activación de una red de vías inflamatorias que promueven el desarrollo de un grupo de enfermedades crónicas. Por el contrario, el hallazgo de que los músculos producen y liberan miokinas proporciona una base molecular para la comprensión de cómo el ejercicio podría prevenir la morbilidad y mortalidad prematura.

5. Eje educación física y contenidos

En este eje hemos agrupado textos que tematizan la problemática de los contenidos de la educación física de acuerdo a la diversidad de perspectivas sustentadas por los autores. Dos trabajos analizan los juegos, los deportes y las gimnasias en su calidad de saberes culturales transmitidos por la educación física. Un texto investiga sobre los contenidos de la enseñanza que no solo se limitan a su formulación, sino que se preguntan sobre sus condiciones de posibilidad. A cierta distancia de las posiciones precedentes, otro trabajo analiza el deporte asociado a la perspectiva de las neurociencias.

El trabajo de Norma Beatriz Rodríguez *Contenidos de la educación física. Aportes para analizar la enseñanza y la transmisión*, se aproxima a la temática a partir de los resultados de una investigación cuyo propósito fue analizar el problema de los contenidos de la enseñanza en educación física. Afirma que una propuesta de pedagogía por contenidos tiene su correlato en una discusión con la modernidad y se inscribe en la ciencia actual en cuanto práctica que supone interpretación. Analiza el impacto que tiene la reforma educativa en la actualidad y toma como referencias teóricas ineludibles a Giorgio Agamben y Michel Foucault.

En su texto *Juego e inclusión*, Ivana Rivero busca identificar cuáles son las características del juego para sostener su potencial inclusivo. Analiza en un primer momento al juego como medio de inclusión al sostener que demanda que todos los jugadores participen, y a su vez necesita unas actitudes de sensibilidad por parte de los jugadores para ponerse en el lugar de los otros. En una segunda parte explora la temática del juego en la inclusión de la agenda académica.

Por su parte, Andrew Wheeler –en su escrito *Violencia en las prácticas físicas: perspectivas políticas e inclusión en la educación física*– plantea la hipótesis de que las manifestaciones de la violencia en las clases de educación física surgen como respuesta a procesos de exclusión social e individual. Lo innovador del artículo es que toma de la neurociencia elementos teóricos que permitirían comprender que las prácticas expulsivas generan dolor y que como respuesta al mismo los sujetos responden con violencia. Es entonces que propone como medidas de intervención modelos de enseñanza inclusivos y participativos.

Para finalizar, Débora Paola Di Domizio, en su ensayo *Educación física y los juegos, las gimnasias y los deportes como contenidos educativos: posibilidades de intervención con adultos mayores* presenta algunos criterios metodológicos para los profesores de educación física que destinan parte de sus intervenciones disciplinares a los adultos mayores. En su recorrido, tensiona los conceptos de actividad física, prácticas corporales y de contenido como para repensar las propuestas de prácticas corporales con estos sujetos (enseñanza de juegos, deportes y gimnasias). Por otro lado, el texto ofrece otras claves de lectura que permiten generar nuevas formas de representación de la vejez y nuevas prácticas “políticas” de intervención –docente, personal y colectiva– mayormente incluyentes e igualitarias.

6. Eje educación física y formación docente

Los textos que reunimos en este eje son tres y tematizan la problemática de la formación docente y la educación física como categorías de análisis que admiten fuertes vinculaciones según diferentes perspectivas. En uno de los trabajos presentados, el tema de la formación docente en educación física está unido indisolublemente a la temática de la discapacidad. Otros dos textos analizan los planes de estudios de la formación inicial en educación física; en uno de ellos se tiene en cuenta una perspectiva que articula múltiples dimensiones para dar cuenta de cómo se ha ido configurando el plan de

estudios que da sustento a la formación actual, y en el otro artículo podemos advertir un fuerte compromiso del autor para identificar rasgos que den cuenta del tratamiento de la gimnasia en los distintos programas de los profesores vinculados a la formación en educación física.

El trabajo *La discapacidad: ¿un recorte social para tematizar o un tema para transversalizar?* de Sandra Lea Katz nos invita a compartir algunas reflexiones sobre cómo pensar la discapacidad en la educación superior, en este caso como contenido a ser aprehendido, estudiado y analizado. En su texto realiza un recorrido destacando los logros en materia de discapacidad en la Universidad Nacional de La Plata, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y hace hincapié en cómo el tema ha sido abordado en los distintos congresos organizados por el Departamento de Educación Física. La autora se interroga acerca de cuál sería la mejor forma –o la más pertinente– de instalar el tema de la discapacidad y de qué modo pueden pensarse las prácticas docentes y la formación de futuros profesionales en clave de derechos humanos. Una preocupación que instala sobre este tema remite a cómo presentar a los estudiantes universitarios una realidad similar a la que van a encontrar, para tener en cuenta la complejidad de lo humano y de las relaciones sociales.

María Silvana Simoy, en su texto *Análisis de los planes de estudios a la luz de la formación universitaria. Alcances, funciones y potencialidades* examina los planes de estudios de la formación disciplinar. Supone no solo una reflexión sobre la configuración del campo de saber, sino que además conlleva una mirada sobre el ámbito en que se han producido y en el que se implementan. Es por ello que el capítulo tiene la intención de revisar las palabras universidad, planes de estudios y educación física, al tiempo que reflexiona sobre sus posibles relaciones y alcances. Según la autora, se trata de pensar qué saberes, qué contenidos, qué discusiones y qué preguntas se incluyeron y se incluyen en los planes de estudios —es decir, en la formación profesional en educación física de la Universidad Nacional de La Plata—, a partir de mirar los cambios curriculares que hicieron posible en cierto sentido la formación actual.

Por último, Sergio Lugüercho nos presenta su texto *Educación Física, gimnasia y deporte*, en el cual tematiza la cuestión de la gimnasia. Se pregunta qué es lo que viene siendo esta práctica corporal, cuáles son los discursos en la formación inicial en educación física y cómo se relaciona la gimnasia con el deporte en la clase de educación física. Previamente fija su postura respecto de lo que entiende por gimnasia, y con posterioridad recurre al análisis de más

de setenta programas de asignaturas que se relacionan con la enseñanza de la gimnasia en instituciones de formación inicial para profesores y profesoras de educación física de todo el país, con el objetivo de construir categorías de análisis que identifiquen las distintas concepciones que se ponen en juego al momento de pensar la enseñanza de la gimnasia en dichas instituciones. Para finalizar, el autor muestra una sucinta experiencia escolar que da cuenta de la relación entre la gimnasia y el deporte.

7. Eje educación física y didáctica

En este eje queremos dar cuenta de la didáctica de la educación física. En función de ello, uno de los trabajos que integra este apartado presenta algunas reflexiones de los docentes de la cátedra Didáctica Especial en relación con la formación de profesores en el nivel universitario. Otro texto se interroga por la didáctica y las prácticas de la enseñanza en la formación de grado. En su construcción teórica, ambos capítulos aluden al profesorado de educación física. Un último trabajo recupera nociones de la teoría de los grupos para pensar en la inclusión y la igualdad.

Mónica Gabriela Dorato, en su *Didáctica en la formación de profesores universitarios*, nos presenta un texto en el cual comparte algunas reflexiones acerca de la didáctica en la formación de profesores de educación física. En tal sentido es que aborda la especificidad del objeto de la didáctica desde su complejidad, con especial referencia a la enseñanza en la educación superior, en la formación de formadores.

Andrea Anahí Rodríguez aporta su *Didáctica y prácticas de la enseñanza en educación física. Concepciones, debates y acuerdos en la formación de grado*, donde se interroga sobre cuál es la concepción de didáctica hoy; cuál es el vínculo que existe entre didáctica y prácticas de la enseñanza en educación física; y el porqué de los debates y acuerdos en la formación de grado. A lo largo del texto intenta dar respuesta a estos interrogantes y establece cuál es el vínculo que existe entre la didáctica y las prácticas de la enseñanza en educación física en la escuela y en la formación de grado.

Para concluir este eje presentamos el trabajo de Martín Scarnatto *Educación física e inclusión. Aportes de la teoría de los grupos para una didáctica inclusiva*, que nos propone construir un enfoque didáctico que propicie procesos de inclusión pensados desde las teorías críticas y la perspectiva democrática. Recupera aportes que ofrece el campo de estudios sobre lo grupal y brinda

algunas reflexiones para pensar una didáctica inclusiva en las prácticas de la enseñanza de la educación física tomando como contenido educativo y estrategia de enseñanza el tratamiento pedagógico de lo grupal.

8. Eje educación física y currículum

En este eje agrupamos dos trabajos que toman como objeto de estudio al currículum, la educación en general y la educación física en particular.

El trabajo de María Valeria Emiliozzi *El discurso de la identidad en la política educativa reciente y sus efectos de desigualdad* intenta demostrar el desplazamiento de la homogenización a la individualización a través del modo de pensar la ciudadanía y la constitución de la identidad, mediante un análisis de diversos enunciados de documentos curriculares del nivel secundario de la Argentina que se implementaron a partir del año 2006 y que continúan en la actualidad. También busca problematizar los sentidos que la educación plantea en relación con el respeto por la diferencia y la adquisición de la propia identidad, ya que en lugar de generar un efecto positivo de particularización, funciona como reproductor de desigualdades y diluye el sentido democratizador del acto educativo institucionalizado.

Ricardo Luis Crisorio, en su texto *Educación física: inclusión e investigación*, ofrece una primera aproximación desde Durkheim para sostener que toda educación es inclusiva; a su vez, pone de manifiesto que no concuerda con todo el ideario de ese autor. Luego retoma a Bordoli para repensar lo que la autora critica, que es la sociologización del currículum cuando se lo adapta para los sectores con menor capital educativo y se produce una enseñanza de inferior calidad, que se justifica con un discurso signado por el asistencialismo. En esa línea, el autor procura repensar los conceptos de inclusión e investigación de manera más amplia, del mismo modo que lo hace con el concepto de educación, y toma distancia de las concepciones naturalizadas que intentan homogeneizar a los sujetos.

PRIMERA PARTE

Educación física e instituciones

Educación física e institución escolar: Una articulación posible de formación y transformación

María Lucía Gayol

Antes de comenzar con el desarrollo de la temática, vale una aclaración. Para dialogar hoy sobre cuestiones acerca de la *escuela*, hay que transitarla y habitarla desde dentro, y para conversar e intercambiar acerca de *la educación física escolar*, también hay que sostener las exigencias que demanda hacerse cargo de su despliegue. Dos cuestiones a tener en cuenta, pero en ninguna de las cuales figuro hoy como sujeto actuante. Por tanto, estas reflexiones deben ser tomadas como simples aportes para pensar, y, si se consideran pertinentes, como luz sugerente para delinear caminos al *enseñar* diariamente educación física.

Comienzo con la intención de mostrar las posibles relaciones en la trílogía que se configura entre la disciplina, la institución escolar y la enseñanza. En líneas generales y desde distintos ámbitos y campos del conocimiento mucho se ha dicho acerca de la educación física y la institución escolar hasta el momento, aunque entiendo que por varias razones mucho más resta por decir. Una de ellas es porque la mayoría ha tenido la oportunidad de haber ido a la escuela y transitado por propuestas de enseñanza vinculadas a la educación física; en un recorrido que en su devenir, ha ido proporcionando la oportunidad de construir y adquirir vivencias y experiencias, así como componer elementos de juicio para pronunciarse al respecto. Estas situaciones particulares son promotoras de voces que, algunas veces, se hacen oír planteando una generalidad, a mi entender, equivocada.

Del mismo modo, aunque desde otro lugar, porque la institución escolar es uno de los tantos espacios en los que se despliega la práctica profesional docente

y en ella se es responsable del tratamiento de prácticas corporales, como nos permite entenderlas Crisorio¹ en sus estudios acerca de la disciplina.

Ensambla, entonces, con una tercera categoría –la *enseñanza*– que oficia de puente y enlaza a las dos anteriores, y así presentan una trilogía que, entiendo, se afecta y condiciona en distintas direcciones.

Una primera mirada acerca de ella nos lleva a focalizar la atención en los tiempos que corren. Tiempos que muestran grandes avances en la investigación que promueven cambios en los campos del saber, y dan cuenta de conocimientos impensables hasta ayer. Estamos ante el surgimiento y la fuerte influencia de las redes sociales que llevan la conectividad a lugares distantes y, en oposición, rasgos de soledad y escasa comunicación cara a cara. Son tiempos complejos, inciertos, inestables y turbulentos; en algunos casos, violentos y discriminatorios ante lo distinto; una coyuntura que con límites difusos entre lo público y lo privado, denota un interjuego de alternativas y en ciertos casos, conflictos entre lo individual y lo social. Constituyen instancias y circunstancias que se presentan con dilemas y tensiones para el estudio y también para la acción, que nos instan a dirimir ante estas oposiciones y que, según la decisión que tomemos, delinean un camino sobre la base de una nueva red de sentidos y significados en una “sociedad plural, abierta e individualista” (Dubet, 2015, p. 16). En este momento histórico-social tiene lugar la enseñanza de la educación física en la institución escolar.

Como corolario, no podemos pensar en ninguna de ellas en forma genérica puesto que estamos en presencia de lo que socialmente sucede en tiempo y espacio, con el reconocimiento de los condicionantes que las atraviesan y, según sea, se las sitúe, piense y se establezca en su vínculo con la educación.

En esta línea, decimos con Cullen, que la educación es un “proceso social” que por el accionar de sus “protagonistas” –la comunidad educativa en su conjunto– según códigos y pautas, va especificando “diversos escenarios” (2008, p. 19). Fenómeno, el educativo, que en atención a esa diversidad con la que se presenta, pone márgenes y limita nuestras propias representaciones. Si así no fuera, estaríamos sesgando y falseando la mirada, y visualizando a cada uno de los componentes de la trilogía aludida únicamente por lo que pensamos como el ideal, lo que *debe ser*.

En otras palabras, hablar de educación física, institución escolar y enseñanza

¹ Cf. Bracht y Crisorio (2003, p. 13 y ss.); y Crisorio y Giles (2009, p. 45 y ss).

en el día de hoy, al ser visibilizadas como *construcciones sociales*, nos impele a leer la realidad en la que acontecen. Desde ese lugar podemos decir que son construcciones *culturales*, que se concretan en el hoy, que devienen del ayer y tienden al mañana, de allí por tanto *históricas* y también *políticas*, pues orientan la vida colectiva, responden a decisiones que se asumen al analizarlas e intervenir, y dan cuenta de principios, deberes y derechos mediados por el poder que da una autoridad, sea esta otorgada o impuesta.

Esta lectura de la realidad en la que se configuran estas construcciones, insta a contrastar ese ideal ya mencionado con lo que cotidianamente sucede; en un proceso reflexivo que nos permite distinguir diversidad, variabilidad, cambios y transformaciones, rupturas y continuidades, signados por las épocas en que tienen lugar.

Al problematizar acerca de cada uno de estos constructos, encuentro tres cuestiones a atender: teorías, enfoques y perspectivas que los estudian; el contexto en el que están emplazados así como (no es posible obviar u omitir) las concepciones, imaginarios y representaciones que portan los sujetos y que se han ido construyendo a lo largo de sus propias historias personales, y moldean sus puntos de vista.

Hago mención a esto último pues, como decía, la mayoría ha ido a la escuela y ha vivenciado las enseñanzas de la educación física en épocas distantes de las actuales, no solo por reconocer el paso del tiempo, sino por destacar que en el transcurso de ese *tiempo social* y no únicamente cronológico, fueron mutando las concepciones con las que se las entiende, interpreta y actúa, al compás de desarrollos e innovaciones.

La *institución escolar* a la que simbolizamos y representamos como la escuela –sin diferenciar niveles, especialidades, dependencias o lugares de emplazamiento–, desde sus orígenes fue creada por la sociedad para la “formación de las nuevas generaciones y la transmisión cultural”, como menciona en uno de sus escritos Elsie Rockwell. Los aspectos identitarios que la diferencian de otras instituciones sociales –un hospital, una sala de primeros auxilios, un gimnasio, por nombrar algunas– desde el punto de vista de su arquitectura la presentan con aulas, pizarrones, bancos, oficinas administrativas y patios. Con el paso del tiempo, y en respuesta a nuevas necesidades pedagógico-sociales, fueron surgiendo otros ámbitos: la sala de profesores, preceptoría, gabinete, laboratorios, bibliotecas, el salón de usos múltiples y, escasamente, gimnasios destinados a las clases de educación física.

Como toda organización, para cumplir con su finalidad y llevar adelante su misión responde a normas que la ordenan y regulan: estatutos, reglamentos en cuanto a licencias y regímenes de calificación. Asimismo, pautas de convivencia y, específicamente desde lo pedagógico, sociocultural y político, los diseños curriculares en los que está presente la educación física. En esta línea, permítaseme una digresión. Al reconocer su importancia, y por ende su presencia en el currículum, no alcanza con su inclusión: se requiere de espacios y material adecuados para que efectivamente cobre cuerpo su significación formativa. Al respecto volveré más adelante.

Esta primera mirada acerca de la escuela se centra en lo instituido, lo establecido, por lo que no existen grandes diferencias si comparamos a unas instituciones escolares con otras. Algunas cuentan con mayor o menor número de salas; patios destinados a los recreos que en ciertos casos tienen pequeñas dimensiones –lo cual limita los juegos que se realizan–; mayor o menor mantenimiento edilicio; presencia o ausencia de lugares para las clases de educación física, y alguna que otra peculiaridad que las distingue.

Así señalada, la institución surge como específica, precisa y permanente a través del tiempo. No obstante en cuanto a lo que ordena su funcionamiento, esto visible de su estructura comienza a ponerse en movimiento. En su interior, empiezan a desplegarse un sinnúmero de acciones a cargo de sus “habitantes”, como los denomina Nicastro, los sujetos enseñantes y aprendices; en un interjuego de subjetividades que, en respuesta al mandato educativo, inicia un proceso de despliegue de los saberes legitimados socialmente. Al analizarla desde esta perspectiva, la visualizamos como una institución en “permanente construcción”, para que la transmisión cultural acontezca y devenga en “transformación social”, según la lectura de Rockwell.

En este acontecer se origina y se pone en marcha el engranaje de un proceso deliberado, intencionado, situado y situacional como es la enseñanza; vínculo pedagógico-didáctico entre la disciplina y la institución y que, en particular, contempla a los sujetos, alumnos y profesores - profesores y alumnos, al ser ellos los hacedores y partícipes activos y promotores de ese vínculo.

Según Birgin (citado por Teriggi, 2006, p. 267), la institución escolar es el lugar en el que se interviene para “generar un lazo entre el pasado y el futuro...y...anudar el presente a la posibilidad de una construcción distinta”. A partir de este momento comienza la acción, nada es estático, nada responde en forma lineal a lo instituido ni a lo prescripto. Reafirman este pensar las palabras

de Hannah Arendt: “El hecho de que el hombre sea capaz de acción, significa que cabe esperar de él lo inesperado” (2010, p. 202). Y eso inesperado deviene de la puesta en acto de lo establecido mediado por interpretaciones, decisiones, acuerdos y determinaciones que configuran un escenario definido, particular y diferenciado; un escenario variable e inestable, que responde a la pluralidad de voces que se hacen oír en la institución. Al pronunciar esas voces y ser escuchadas, se entrecruzan valores, creencias y culturas, frente a normas y prescripciones que intentan dar homogeneidad a una heterogeneidad visible y evidente. Compleja institución en la que la transmisión cultural y la institucionalización de valores y símbolos ya no son modelación sino transformación.

Dicho de otro modo: en ese acontecer se amalgama una red de significados y sentidos procedentes de lo instituido, de las variadas interpretaciones que la propia comunidad hace de la letra escrita que la ordena y establece, y la presencia de condicionantes internos y externos que la modifican, lo cual da como resultado una trama que, si bien tiene en cuenta lo instituido, es a su vez instituyente de procesos formativos de profesores y alumnos. Por tanto, al pensar hoy en la institución escolar no podemos hablar de “escuela” sino de “escuelas”; cada una con sus climas, tradiciones, costumbres, rutinas y sujetos. Estos últimos, portadores de derechos, representaciones, opiniones y palabras, aun las silenciadas.

En este variado y rico panorama aparece la educación física, disciplina que con su propuesta pedagógica y didáctica plantea saberes específicos a los alumnos que concurren al establecimiento educativo y quienes también, con sus voces, hacen oír sus derechos, gustos e intereses.

En el itinerario que el alumno transita al concurrir a la escuela, esta primera presentación de la disciplina es semejante a la de las otras materias. Sin embargo, a diferencia del resto, la educación física es la única que –mediada por el proceso de enseñanza– incide específicamente en un aprendizaje que se manifiesta, expresa en y desde lo corporal de los sujetos.

Entonces, en función de cuestiones analizadas hasta aquí, planteo un interrogante: ¿qué enseñar de la educación física en la escuela de hoy? O mejor expresado en palabras de Reboul “¿qué es lo que vale la pena que sea enseñado?”, y responde “lo que libera y lo que une” (2009, p. 112). Interpreto sus palabras: en este complejo, heterogéneo y variado escenario que nos muestra socialmente la institución escolar, sostengo que *lo que vale la pena* que sea enseñado es, en principio, *lo que une*, los *qué* de la educación física escolar, esos *qué* que denotan

y connotan a las prácticas corporales. En forma clásica, y sin distinguir especificidades, puedo mencionar deportes, gimnasias, vida en la naturaleza, juegos, danza y expresión corporal (aunque con respecto a esto último, no estén muy de acuerdo los colegas de artística). Configuraciones de movimiento, tal como expresan los diseños curriculares y que, al decir de Carballo (2003, p. 101), son “prácticas educativas... prácticas sociales... reconocidas en la cultura”. Estos enunciados refuerzan la idea de su justificación y legitimación, para que esta disciplina tenga lugar en los currículos escolares y, por ende, en la escuela para su despliegue.

Por tanto, respecto de los enseñantes, profesores de educación física, “agentes sociales” con una “autonomía relativa” (Bordieu, 2005), al retomar el interrogante planteado por Reboul de *¿qué es lo que vale la pena que sea enseñado?*, voy a intentar reflexionar sobre tres instancias a cargo de los docentes y que los compromete en decisiones de distinto orden en el momento de enseñar.

En un principio voy a poner a jugar *lo que se debe*, es decir, lo propuesto desde las políticas educativas en los diseños curriculares. Este *debe* conduce a posibilitarle al alumno transitar hacia la apropiación de configuraciones de movimiento, y brindarle la posibilidad de su inserción social al relacionarse con otros compartiendo momentos en los que las prácticas corporales son el centro de atención y acción. Estoy pensando en lo que *incluye*.

En este interjuego de decisiones, los profesores también hacen *lo que quieren* al ejercer su autonomía y juicio crítico sobre la base de su experticia profesional. Y hacen lo que quieren cuando actúan según sus propias convicciones, principios y concepciones acerca de lo que entienden por educación física en la escuela; cuando seleccionan tal o cual contenido y lo sitúan temporalmente en sus propuestas anuales; cuando decodifican los objetivos educativos expresados en los diseños y establecen lo que los alumnos tienen que saber al finalizar tal o cual año escolar para promocionar la materia; cuando vuelcan la balanza de sus decisiones hacia lo que consideran como rendimiento o desempeño, al momento de dar cuenta de la promoción y certificación de la disciplina. También, cuando al mirar a sus alumnos descubren en cada uno de ellos su singularidad, y atienden y asisten a esa peculiaridad amenguando las diferencias y reconociéndolos como ese *otro* igual a *todos los otros*.

Es un *querer* que al traducirse en decisiones éticas y morales, da significado y sentido a su proceder de enseñantes y que, por tanto, también implica que los alumnos le otorguen significado y sentido a lo que piensan, hacen y resuelven en sus clases de educación física.

Por último, al pensar en la actualidad de la institución escolar y el estado en el que esta funciona –que incluye los avatares cotidianos a los que los docentes están expuestos–, cuando enseñan la disciplina los profesores también *hacen lo que pueden*. La situación subsume y pone límites a lo que *deben* y *quieren*, y algunas veces se traduce en obstáculo, insatisfacción, desencanto y frustración. Un *poder* signado por una realidad que –sin generalizar– instala en las clases problemáticas sociales emergentes a las hay que atender: discriminación, maltrato, violencia; cuando las pautas de funcionamiento a las que deben responder son tan genéricas o herméticas y cerradas que anulan e impiden atender a la particularidad. También hacen *lo que pueden* al reconocer el estado en que se encuentran los lugares de trabajo, la frecuencia con que tienen clase, la asistencia fluctuante de alumnos; estos dos últimos, factores que hacen que cada clase *sea un volver a empezar* (Gayol, 2011). Todas estas cuestiones –y seguramente se pueden aportar algunas más– *perfilan, delinean y describen lo que se puede*.

Deber, querer y poder están presentes en mayor o menor medida, aunque no siempre con la misma intensidad, en las decisiones de todo enseñante. El interjuego entre ellos configura una relación entre sujetos, disciplina e institución, que es exclusiva, distintiva y diferenciada, que nuevamente pone límites a ese ideal ya mencionado.

Ante la situación planteada con respecto a lo que *une* –lo que *incluye*–, resta pensar en lo que *libera*. Nuevamente con Reboul, encuentro una estrecha articulación entre lo que *une*, las configuraciones de movimiento, con los *cómo*. Y en esta línea traigo para el análisis a las estrategias que se utilizan al enseñar lo que *une*, para que no solo incluya, sino que *libere*, en clave del derecho a aprender y a ser educado.

Como siempre sucede con las decisiones que se toman al implementar los *cómos*, comienzan los encuentros y desencuentros entre distintos puntos de vista que se asumen al llevar adelante la tarea de enseñar educación física, y que culminan en la presentación de diferentes tipos de itinerarios a recorrer por los alumnos al poner en acto prácticas corporales en la escuela.

Por tanto en este punto, y sin relativizar ni banalizar lo expuesto, mi posición *es depende*; y digo *depende* puesto que sostengo que no hay una única manera de llevar adelante un proceso tan complejo como es la enseñanza. Sin embargo, y sin inducir al uso de recetas, ni metodologías que especifiquen un cómo enseñar educación física en la escuela, pienso en estrategias

de intervención adecuadas y apropiadas que promuevan en los alumnos un mejoramiento de su disponibilidad corporal. Estrategias de enseñanza que *hoy*, además de posibilitar la construcción de conocimientos procedentes de la disciplina, desafían a proponer caminos a transitar, que denoten placer y entusiasmo por la realización de prácticas corporales y que, al mismo tiempo, promuevan su adhesión futura.

Al pensar en *mañana* –futuro esperable y deseable de toda propuesta de enseñanza cuyo legado es la transmisión cultural y transformación, no solo reproducción– comparto que estas estrategias de enseñanza deberían tender a promover estrategias de aprendizaje; intervenciones de enseñanza que al fundamentar lo que se hace y por qué y para qué se lo hace, fortalezcan la autoestima y generen poder decisorio para que se las asuma en el estilo de vida con autonomía y juicio crítico. Pienso en estrategias de intervención que si bien tienen el mandato de la transmisión, también tiendan a la emancipación, la independencia, y que, por tanto, al elegir las los sujetos como seres libres e informados, cuenten con los conocimientos imprescindibles para que esa elección les brinde la oportunidad de *incluirse* al realizar prácticas corporales, sin riesgos ni frustraciones.

En la actualidad, desempeñarse en la institución escolar como profesores de educación física es una tarea compleja y en algunos casos cíclopea. Sin desconocer los tiempos que vivimos, que son estos y no otros –aunque Paulo Freire nos diría “...las cosas están así, no son así y pueden cambiar (...) la educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (1969, p. 7)–, en esta línea, vuelvo al interrogante que nos planteó Reboul: ¿cómo hacer para que tenga lugar y se concrete lo que une y lo que libera?

Encontrar la respuesta no es tarea sencilla. No hay libreto, guion ni retentario, pues lo que hoy sucede en las escuelas excede el marco pedagógico desde el que se hace este análisis; marco referencial que, sin referenciarme, sostengo que depende de la fortaleza que se tenga para encontrar caminos posibles que den cuenta de convicciones y principios orientados por la intención de cambios. Sobre todo si tenemos en cuenta que estas construcciones sociales a las que nos hemos referido devienen de relaciones que se van tejiendo al tomar decisiones desde el *deber*, el *querer* y el *poder*. Tales obligaciones, pretensiones y derechos de profesores y alumnos, se conjugan en un mismo espacio y tiempo y reclaman transitar por caminos alternativos con la menor cantidad de sobresaltos, para dar lugar a la inclusión amenguando la

desigualdad, sin franquear los límites de lo individual, y posibilitan enseñar lo que *libera y lo que une*.

Para finalizar, vinculamos educación con institución escolar, educación física y enseñanza nuevamente en línea con palabras de Reboul: “Educar no es fabricar adultos según un modelo, sino liberar en cada hombre lo que le impide ser él mismo” (2009, p. 27).

Bibliografía

- Arendt, H. (2010). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Bordieu, P. (2005). *Capital Cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bracht, V. y Crisorio, R. (Coords.). (2003). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Al Margen.
- Carballo, C. (2013). Los problemas relativos a los métodos de investigación en Educación Física. En W. Bracht y R. Crisorio (Comps.). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas* (pp. 101 a 112). La Plata: Al Margen.
- Crisorio, R. y Giles, M. (dir.). (2009). *Educación Física. Estudios críticos de Educación Física*. Buenos Aires: Al Margen.
- Cullen C. (2008). Perfiles ético-políticos de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Revista Política y sociedad*, 47(2), 5-25.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Duschatzky, S. y Birgin A. (2010). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Manantial.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gayol, M. L. (2010). *Los lineamientos de la política curricular en la Provincia de Buenos Aires como orientadores de las prácticas docentes de los profesionales de la Educación Física - Período 1990/2005. Código 11/H417. Informe Final*. Programa de Incentivos. AEIEF - IdIHCS (UNLP- CONICET).
- Gayol, M. L. (2011). *Curriculum, Educación Física y Prácticas Corporales*. Ponencia presentada en el 9^{no}. Congreso Argentino y 4^{to}. Latinoamericano de Educación Física y Ciencias de la FAHCE-UNLP. La Plata.
- Nicastro, S. (2001). Trabajar en la escuela: condiciones y modalidades de respuesta ante el cambio. *Revista Espacios*, 7(21), 25- 37.

Reboul, O. (2009). *Filosofía de la Educación*. España: Davinci Continental.

Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212.

Teriggi, F. (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

La infancia maltratada: Valor y función de la educación física ante el cuerpo del niño como presa

Laura Chiani

Hablar sobre la infancia siempre resulta difícil, ya que no es un concepto ni neutro ni abstracto; no podemos encapsular en una palabra la cantidad de variables que entran en juego e inciden para concluir que existen tantas infancias como niños podemos imaginar; infancias alegres, desnutridas, cariñosas, sucias, tristes.

Hablar de infancias maltratadas y vulneradas resulta más difícil aún, porque detrás de cada letra aquí escrita, hay una historia, un nombre, un rostro, miedo y dolor.

En la actualidad estamos rodeados de informes, noticias; escuchamos a diario hechos que hacen referencia a niños y niñas en situaciones de vulnerabilidad como si esto fuera una característica de nuestra época. Sin embargo, la historia del maltrato dirigido hacia los niños acontece desde que el ser humano se encuentra en la faz de la tierra. Por lo tanto, debe entenderse y aceptarse que este es un fenómeno tan antiguo como la humanidad misma y no una característica peculiar de la sociedad moderna. Diversas culturas a lo largo de la historia de todo el mundo han utilizado el maltrato como una forma de control, educación y crianza de los niños.

Tan antigua y arraigada es esta práctica que hay relatos en la Biblia donde se alude al filicidio y al infanticidio; también los hay en la tragedia griega. En el siglo V a. C., Sófocles, profundo observador de la conducta humana, escribe *Edipo rey*. Edipo etimológicamente significa *pies hinchados*; tal nombre le fue asignado por sus padres adoptivos –el rey Pólipo de Corinto y su esposa– porque justamente fue hallado atado a un árbol colgando de los pies. Al nacer el niño,

Layo, su padre, atravesó con fíbulas sus pies y lo entregó a un pastor para que lo abandonara. Al deshacerse de él, Layo pretendía escapar de aquello predicho por el oráculo respecto de que, si alguna vez engendrara un hijo, ese niño, una vez adulto, le daría muerte (augurio que, como se sabe, finalmente se cumple).

La agresión a los pequeños y la muerte a neonatos deformes fue moneda corriente en otras épocas. En 1837, el asesinato de niñas en China estaba absolutamente permitido. En distintas tribus de Mesoamérica, como la educación de niños estaba al servicio de las guerras, las sanciones a las faltas eran concretadas por medio de arrastres por los pelos, golpes y finalmente incluso sacrificios a la diosa Huixtocihuatl (Diosa de la sal) perteneciente a la tribu mazahuas.

En la Revolución Industrial encontramos a los niños en franca explotación; muchas veces encadenados a las máquinas como forma de imposición del tormento. Controversialmente, es en esta época cuando surgen las primeras leyes de protección a la infancia en relación con la explotación y el trabajo de los niños. Recordemos como ejemplo el caso de Mary Wilson (Nueva York, 1875), una niña de nueve años de edad que fue hallada atada a la cama, golpeada, herida con tijeras, con desnutrición severa. Este caso constituyó un problema pues la legislación no lo contemplaba, por lo que no pudieron intervenir ni la policía, ni el abogado de distrito, ni el departamento de Beneficencia del Estado. El proceso judicial fue ganado sobre la base de la legislación existente respecto del trato hacia los animales, con el apoyo de Henry Berg, presidente de la Sociedad Americana para la prevención de la crueldad de los animales, quien consideró que Mary poseía los mismos derechos que los animales. A raíz de esta situación se fundó la Asociación americana para la prevención de la crueldad con los niños (Casado Flores y Díaz Huertas, 1997). El caso constituye una triste paradoja: por un lado, la niña no es catalogada como perteneciente a la categoría humana, pero por identificarla precisamente con una categoría infrahumana se le otorga su primer derecho.

No es necesario hacer una investigación muy exhaustiva para comprobar los hechos. Los cuentos para niños de los hermanos Grimm –relatos que a lo largo de los años se fueron instalando y se repiten de generación en generación– son testimonios elocuentes de la cultura del maltrato infantil (Hansel y Gretel, abandonados por su padre en el bosque; Cenicienta y Blanca Nieves, maltratadas por sus madrastras, entre otros).

Nos detenemos por un instante a pensar: ¿qué historias les contamos a los chicos?, ¿a qué películas los enfrentamos?, ¿a Nemo, un pecesito que

era feliz hasta que muere su mamá y él es separado de su padre?, ¿a el rey León, Bambi, Dumbo, historias de traiciones, muertes y sometimientos que se naturalizan en la vida de los niños? ¿Por qué los exponemos a semejantes acontecimientos? ¿No es también una forma de maltrato? ¿Qué nos lleva a realizar estos actos?

A lo largo de los tiempos y en todas las clases sociales hubo maltrato hacia los niños. Los análisis históricos revelan que ha sido una característica de la vida familiar, tolerada y aceptada desde tiempos remotos. Si bien algunas décadas atrás, situaciones tales como niños maltratados, mujeres golpeadas o abuso sexual tal vez ya habían sido comprendidas, no eran consideradas como sinónimo de graves problemas sociales (Corsi, 1994).

Es en la década del 60 cuando comienza a percibirse la violencia ejercida hacia los niños como un grave problema social al que hay que enfrentar. Al respecto, Cantón y Cortés (1997) subrayan que, si bien el abuso infantil ha existido siempre, este fenómeno no recibió atención como tal: ha sido recién durante los últimos 150 años cuando ha ido emergiendo como un problema social y una considerable cantidad de instituciones sociales y legales se han ocupado de él.

Por otra parte, alrededor del maltrato se fueron construyendo numerosos mitos que intentaron ocultar, explicar o justificar la violencia. Los mitos instituidos en una sociedad son cristalizaciones de significación que operan como organizadores de sentidos en el actuar, pensar y sentir de los miembros que conforman esa sociedad (Rodríguez y Chejter, 2014). En este sentido, son construcciones sociales que prescriben patrones de conducta, conforman valores, ofician de soporte de lo instituido y favorecen la repetición. Los mitos que se presentan más habitualmente pueden resumirse en los siguientes:

- Los casos de violencia ocurren en familias marginales, clases sociales carenciadas, estratos sociales inferiores que no poseen educación;
- La víctima algo hizo para provocar la agresión;
- La violencia es producto del alcohol y/o las drogas, la pobreza, el subdesarrollo o el desempleo;

Las justificaciones son muchas y variadas: “El niño se porta muy mal, es desobediente, no hace caso”; “En la escuela es un santo y en casa es indomable”; “Lo termino de cambiar y está sucio de nuevo”; “Mi marido es muy nervioso y el nene cuando llora lo altera más”; etc. Se podrían escribir mil

páginas relatando situaciones en las que lamentablemente el golpe, el grito, el abuso o el encierro eran el desenlace de la historia (y el producto estaba ahí, *in situ*, con su cuerpecito marcado, mirándome).

En función de la gran cantidad de estudios e investigaciones realizadas (Domènech e Iñiguez, 2002; Mullender, 2000; Bosch y Ferrer, 2002; Echeburúa y Corral, 1998; Claramunt, 1997; entre otros) todos estos mitos caen en el vacío y la violencia doméstica comienza a percibirse como un grave problema social que requiere la atención y la consecuente intervención estatal; para ello, se debieron superar ciertas ideas arraigadas acerca de la privacidad, por las cuales se toleraba y ocultaba la violencia acaecida en el seno de la familia. Para que surgiera este reconocimiento tuvo que producirse un cambio en el imaginario social respecto de la familia: esta debió dejar de ser considerada como un cofre infranqueable y privado del que nadie sabe qué hay en su interior. Factores como la nueva posición de la mujer dentro de la sociedad y la consideración del niño como sujeto de derecho han contribuido al reconocimiento de este flagelo histórico.

En el caso concreto del maltrato infantil, Kempe logra –después de varios intentos fallidos– que sea aceptado el *síndrome del niño apaleado* en 1964. Esta acción puso al descubierto todo lo siniestro que culmina en esta demostración de lo que en la escena privada familiar ocurría y era definido por los padres como “accidentes” domésticos, o descuidos.

El cuerpo presa

La violencia ejercida sobre los niños va más allá del maltrato físico: suele estar acompañada de violencia verbal, descuidos, negligencia, abandono, explotación, mendicidad, etc. En estos casos el cuerpo queda a merced de la voluntad de los adultos y se convierte en una “presa” que puede ser cazada, consumida y descartada: “las relaciones de poder operan sobre él (el cuerpo) una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos” (Foucault, 1989, p. 153).

La condición de indefensión que portan los niños –de la cual no pueden desprenderse, ni escapar– los ubica en un lugar de sumisión donde el poder que ejerce el adulto alcanza su máxima expresión, tanto en situaciones de maltrato como también en situaciones de aparente protección, donde se dispone de los niños como cosas, lo cual significa poner de manifiesto la condición de pro-

piedad: “yo dispongo de vos”, de la misma forma que dispongo de mi casa, mi auto, mis libros, etc.; y “vos dependés de mí”... no hay salida. De este modo, los niños se convierten en objetos manipulables, y se logra, por un lado, enmudecerlos, acallarlos y amordazarlos al otorgarles un lugar en las instituciones (lugar que es siempre el mismo, inmodificable); y, por otro, al hacer “uso” de ellos abrimos espacios para la evaluación y la clasificación (Chiani, 2014).

Presa de una mirada

En un sentido o en otro, todos estamos atravesados por clasificaciones ya desde que nacemos –y aun antes de nacer, por medio de ecografías, por ejemplo–; estamos sometidos a la mirada del “otro”, una mirada que dictamina en forma arbitraria y establece como verdad/realidad la primera clasificación, basada en la condición biológica/natural del cuerpo: somos entonces nenas o nenes, mujeres o varones. Y a su vez nacemos con estrellas o estrellados, según dónde y quién se encarga de nosotros.

Cuerpo y mirada conforman una díada inseparable; el cuerpo se construye a partir de la mirada y en relación con el “otro”. Mirar/se y ser mirado marca, determina e imprime sobre nuestro cuerpo y el de los otros una singular, personal y única manera de ser, estar y actuar. Las condiciones concretas de existencia en las que el hombre se encuentra son las que determinan su psiquismo: determinan la forma de interpretarse a sí mismo y a la realidad. “Determinan sus emociones, sus necesidades, su sensibilidad, formas de vínculo, formas del amor, de la sexualidad, actitudes ante la vida y la muerte, etc.” (De Quiroga, 1997, p. 24). El cuerpo, entonces, se constituye por ideas y miradas enmarcadas en un discurso que se torna hegemónico según la cultura.

Ahora bien, ¿qué miradas se posan sobre el cuerpo de un niño que ha sido violentado?, ¿qué saber/ poder se ejerce sobre el cuerpo?, ¿por cuántos discursos se ve interpelado?, ¿cómo impactan en la subjetividad del niño?, ¿son lo que vemos?, ¿qué pasa con nosotros?, ¿qué imágenes nos transmiten?, ¿cómo las interpretamos?, ¿qué respuestas le damos?, ¿en qué espejo se reflejan? Son muchas las preguntas que nos podemos hacer cuando estamos frente a un grupo de niños que han sido víctimas de violencia. Pero lo que sí sabemos es que cuando los miramos no vemos solo cuerpos; vemos niños y niñas, con una identidad, un nombre, una historia que los marca, vemos cuerpos socialmente diferenciados y con características diferenciadas (Le Breton, 2008).

Ante semejante realidad aparece la presencia del Estado, que emerge como

garante de la integridad física y emocional de los niños. Se crean ministerios, direcciones, secretarías que presentan planes, proyectos y programas de atención a la niñez vulnerada; actos que se traducen en una nueva violencia, en la cual el cuerpo es sometido a procesos de acción e interacción social y se convierte en un espacio de lucha donde se encarnan relaciones de poder (médico–jurídicas). Se traduce en cuerpos aislados y readaptados a una nueva realidad que es el encierro, donde el ordenamiento institucional se encarna para organizar, regular y reconducir la conducta. El niño deja de ser presa de los acechos familiares, para convertirse en presa de acechos estatales. Preso de diagnósticos, clasificaciones, prácticas y discursos de los cuales le resulta difícil poder escapar (Chiani y Katz, 2004).

La llave ha girado, la jaula se ha cerrado, el cuerpo se ha acallado y vos estas ahí...

En muchas ocasiones pudimos observar que cuando los niños llevan años dentro de una institución, para poder “sobrevivir” y diferenciarse comienzan a generar prácticas corporales relacionadas con “dar lástima”, o sea, ofrecen una imagen de sufrimiento con el objetivo de obtener un beneficio –dado que el cuerpo es un instrumento para transmitir mensajes–; ofrecen un relato de sufrimiento sobre sí mismos, el cual varía según las edades y el contexto (se tiran al piso y se ponen a llorar o cuentan historias trágicas de su pasado, por ejemplo), lo que genera una relación de deuda con el receptor de dicho relato. Esto provoca en la mayoría de los casos algún tipo de retribución orientada por ese mecanismo, que se concreta en, por ejemplo, levantarlo del piso, mirarlo, otorgarle algún “permiso”, darle algo rico, etc.; mecanismo que por fuera de la institución está dado por el binomio lástima-limosna.

La práctica de dar lástima a cambio de una limosna se inscribe claramente en el concepto analítico de “técnica corporal”. Tiene como principal finalidad suscitar algún tipo de recompensa, y la eficacia del proceso depende de las formas en que los signos del sufrimiento son corporalmente agenciados en el marco cultural en el que la interacción se despliega (Matta, 2006). De esta manera se pone de manifiesto una “ideología de la limosna” en la que se asigna un valor de cambio al sufrimiento y se establece una interdependencia entre *la lástima que doy y genero y el beneficio que adquiero*. A mayor lástima generada, mayor beneficio adquirido.

Este lugar es, a nuestro entender, peligroso, ya que se puede quedar atrapado sin poder salir; resultar preso de esa mirada, la mirada lastimosa. Esta realidad que experimentan muchos chicos y que hemos visto a lo largo de más de 20 años, lleva a preguntarme,¹ por un lado, ¿qué cuerpo se construye y qué identidad se genera cuando la razón de existir es a través de la lástima?, ¿qué otras opciones tienen esos niños?, ¿hay otras?

Por otro lado, ¿qué se espera de la educación física?, ¿qué nos pueden proponer en estas situaciones?

La educación física: una posible puerta

Seguramente la institución, como gran familia y normalizadora, espera que sea fiel y funcional, que lleve adelante y reproduzca prácticas tendientes al orden y al control; prácticas atadas al discurso médico para cuerpos a los que hay que rehabilitar, mover, cansar a fin de evitar cuerpos en rebeldía.

Si la educación física ve el cuerpo del niño bajo la óptica de la lástima corre el riesgo de anclarlo en esa imagen, que, como dijimos anteriormente, en ocasiones es usada para generar una reacción de “deuda” en el otro y que de alguna forma hay que subsanar. Por consiguiente, y casi sin darse cuenta, se “cae” erróneamente en considerar al niño como objeto de asistencia al que hay socorrer y auxiliar en cuanto víctima pasiva. Desde este lugar, el niño es un objeto que se traduce en un problema al cual hay que ofrecerle una solución, y así queda nuevamente como presa o rehén a merced de la caridad del otro.

Nuevamente aparecen las preguntas: ¿qué posibilidades de reconocimiento como sujeto activo le ofrecemos?, ¿tiene alguna? A mi entender, desde la lástima solo obturamos esa posibilidad.

La luz sigue apagada, la puerta sigue cerrada y vos seguís ahí...

Si por el contrario, la educación física se posiciona en otro lugar e intenta romper o correr el velo entre un cuerpo sufriente, paciente y obturado para acceder al cuerpo del disfrute, del placer y, sobre todo, de la libertad, entonces se puede transformar y actuar como un agente de cambio social, de emancipación.

¹ Es necesario explicitar que parte de mi desempeño profesional lo llevo a cabo en el Hospital Noel H. Sbarra (ex -Casa Cuna) de la ciudad de la Plata, dependiente del Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires. Dicho hospital asiste y aloja a niños que han sido víctimas de violencia.

La educación física puede, desde este lugar, crear las condiciones para que estos niños den rienda suelta a sus sueños, sus fantasías; hacer que sus deseos puedan expresarse ya no como compensación de una falta, sino como una posibilidad de concreción.

De esta manera logra ser la llave para abrir una puerta a la posibilidad de resiliencia, no como condición o característica esperada sino como base para favorecer a sujetos que *están resiliando*, es decir, *están-siendo* en la adversidad.

En ese “estar-siendo” se fortalecen las capacidades y potencialidades humanas desplegadas en el acontecimiento de sobrevivencia, no solo en su dimensión biológica, sino como sujetos que buscan satisfacer sus necesidades de reconocimiento y visibilidad.

Ya no me mires como un pobrecito... eso
ya no soy yo!

Desde este lugar, y cuando estamos frente a un niño maltratado, tenemos la posibilidad de volver a mirar un rostro “*desnudo*” que nos habla, nos llama, nos exige una relación que va más allá del conocimiento, la intencionalidad o el saber; nos exige una relación ética.

Ese rostro nuevo nos interroga así permanentemente y nos interpela a un trabajo que implica diversas miradas, entradas y salidas, rituales, invención de ceremonias y del tiempo necesario para reparar en “el detalle”, ese detalle que lo diferencia, lo distingue y que muchas veces pasa desapercibido en la vorágine de los tiempos fugaces que pulverizan la posibilidad de marcar un antes y un después en la vida de un niño (cf. Minnicelli, 2010).

La luz está encendida, la jaula está
abierta, la llave se perdió y vos no estás ahí.

Bibliografía

- Bosch, E., y Ferrer, V.A. (2002). *La voz de las invisibles. Las víctimas de un mal amor que mata*. Madrid: Editorial Cátedra; Colección Feminismos.
- Cantón, J., y Cortés, M. R. (1997). *Malos tratos y abuso sexual infantil*. Madrid: Siglo XXI.
- Casado Flores, J. y Díaz Huertas, J. A., Martínez González, C. (1997). *Niños Maltratados*. Madrid: Editorial Díaz de Santos.

- Chiani, L. y Katz, S. (2004). El sujeto detrás del diagnóstico, de la Institucionalización y de la medicalización. En *Actas del 1er. Congreso Provincial sobre problemáticas en la formación docente en Educación física*. Mar del Plata: Dirección de Educación Superior.
- Chiani, L. (2014). Infancia e inclusión: Una cuestión de derechos. En E. Camblor et. al. (Coords.), *Prácticas de la Educación Física* (pp. 285-294). La Plata: Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de La Plata.
- Claramunt, M. C. (1997). *Casitas quebradas: El problema de la violencia doméstica en Costa Rica*. Costa Rica: EUNED.
- Corsi, J. (1994). *Violencia familiar: Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Buenos Aires - México: Paidós.
- De Quiroga, A. (1997). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Domènech, M., e Iñíguez, L. (2002). La construcción social de la violencia. *Athenea Digital*, 2, doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.54>
- Echeburúa, E., y Corral, P. (1998). *Manual de violencia familiar*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Kempe, R. y Kempe, C. (1998). *Niños maltratados*. Madrid: Morata.
- Le Breton, D. (2008). *La Sociología del Cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Matta, J. P. (2006). El juego Social de la lástima. Una aproximación a su dimensiones micropolíticas. *Facultad de Ciencias Sociales de la UNCPBA - Newsletter N°5*.
- Minnicelli, M. (2010). *Ceremonias Mínimas*. Buenos Aires: Editorial Homo Sapiens.
- Mullender, A. (2002). *La violencia domestica: una nueva visión de un viejo problema*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, M. y Chejter, S. (2014). *Homicidios conyugales y de otras parejas. La decisión judicial y el sexismo*. Buenos Aires: Editores del puerto.

La cárcel: ¿Excluye o incluye?

Santiago Achucarro

Para poder contextualizar este trabajo y definir nuestra perspectiva teórica es necesario caracterizar el concepto de exclusión. Podemos pensar la exclusión como un estado de algunos sujetos en particular, que carecen de ciertos capitales económicos y simbólicos que no les permiten acceder a determinados bienes y servicios. Esta primera aproximación pone el foco en grupos que quedan al margen de beneficios sociales, económicos y culturales.

Como señala Castel (2010), de acuerdo a este concepto existen poblaciones o individuos –que él denomina *por defecto*– que están descalificados al no poseer en primera instancia capacidad de trabajo; es decir, son desocupados, carecen de planes de beneficios sociales, sin trayectos educativos y escasos vínculos relacionales, lo que determina la negación de acceso a recursos mínimos para el desarrollo de sus proyectos y, en definitiva, para poder ser dueños de sus decisiones. Podemos pensarlos y ubicarlos casi como sujetos sin derechos.

Por su parte, Jiménez Ramírez define a la exclusión social en los siguientes términos:

Tomando como referente las características expuestas, la exclusión social [...] tiende a menudo a acumular, combinar y separar, tantos a individuos como a colectivos, de una serie de derechos sociales tales como el trabajo, la educación, la salud, la cultura, la economía y la política, a los que otros colectivos sí tienen acceso y posibilidad de disfrute y que terminan por anular el concepto de ciudadanía (2008, p. 181).

Una de las limitaciones teóricas que tiene este concepto es que a veces se lo concibe como un estado, como una situación en la que se encuentran cier-

tas poblaciones sin poder dar cuenta de todo el proceso político y social que genera la exclusión. En determinado momento, ciertos sectores tradicionales o conservadores realizan una doble mirada: por un lado no terminan de analizar el complejo proceso histórico y político que culmina con la expulsión y deterioro social de poblaciones enteras, y, por otro lado, asignan a los grupos excluidos la responsabilidad de su situación e incluso llegan a culpabilizarlos individual y exageradamente, sin apreciar el devenir real y financiero general.

En palabras de Castel: “Cuando se habla de exclusión, se corre el peligro de convertirla en un estado que se trataría entonces de subsanar en sí mismo, cuando en realidad nos encontramos más bien ante la expresión extrema de un proceso” (1995, p. 29).

Este enfoque procesual garantizaría percibir las dinámicas sociales en una estructura general y visibilizar los mecanismos históricos y políticos en los cuales se contextualiza la exclusión.

Según Kessler (2011) se podría concebir a la exclusión de dos maneras diferentes (y ambas han influido en el pensamiento argentino): la unitaria o republicana y la pluralista. La primera, representada por Silver, permitió poner en escena los problemas de la realidad social en clave de exclusión y desde allí apreciar a manera de ventana de acceso otros problemas vinculados a ella, como son la educación, la inmigración, la salud, los derechos de los excluidos; es decir, retomar a la exclusión como un eje vertebrador del debate social. Esta perspectiva permitió acciones concretas que excedían el problema económico de determinados grupos aislados; propició intervenciones territoriales en áreas donde no solo se intentaba atender problemas laborales sino también incrementar las redes y tejidos sociales de los distintos espacios públicos. Se le puede criticar a este modelo que analiza la exclusión como una situación de la persona en términos generales y no resulta adecuado para estudiar el proceso específico de las diferentes áreas; por lo tanto, no es tan productivo cuando se trata de comprender las dinámicas particulares de las políticas sectoriales en distintos campos. En definitiva, es pertinente en ciertas situaciones realizar estudios e intervenciones que recobren el devenir particular de ciertas variables.

La perspectiva pluralista reconoce la exclusión en diferentes áreas y permite analizar las distintas combinaciones que se pueden dar en este proceso; es decir, da la posibilidad de comprender que los sujetos pueden estar incluidos en un determinado aspecto y excluidos en otros. En este sentido, no habría un

límite claro y preciso que establece la exclusión, sino que es más pertinente pensarla en distintas dimensiones de acuerdo al contexto social y geográfico específico. En consecuencia, permitiría por un lado jerarquizar los problemas y los niveles de inclusión-exclusión que existen, y por el otro, comprender que en determinadas situaciones mantenerse incluido en una esfera provoca consecuencias negativas sobre otras. Por ejemplo: lograr y asegurar el trabajo en sectores juveniles medios o pobres genera el abandono o el retraso en sus estudios formales. Este paradigma permitió visibilizar sectores con altísimas carencias de determinadas características regionales y locales que se diferencian de otras poblaciones que tienen dificultades en diferentes esferas de sus vidas.

De este modo, podemos pensar que la exclusión y la inclusión son cara y seca de una misma moneda, ya que no habría nadie totalmente incluido o totalmente excluido; a su vez, es pertinente considerar a la exclusión no como una situación procesual en la que no existe ningún tipo de relación social sino que lo que aparece es un conjunto de relaciones sociales particulares de desventajas de algunos en relación con otros. No hay nadie que esté fuera de la sociedad, sino que ciertas poblaciones se encuentran situadas en unas posiciones cuyas relaciones son débiles y lábiles, por ejemplo trabajadores desempleados, jóvenes mal escolarizados, familias con escasa atención médica o difícil acceso a la justicia, etc. Tal vez la exclusión extrema no es siquiera imaginable ni cognoscible, ya que los sujetos que la experimentan no aparecen visibles en los medios o en las investigaciones de las diferentes ciencias; en Argentina podemos pensar en poblaciones autóctonas u originarias que se encuentran muy alejadas de los centros urbanos, sin poder acceder y con contactos mínimos con otras poblaciones rurales relativamente cercanas.

Es pertinente sostener, como propone Castel, que *a priori* no existe ninguna línea divisoria clara entre situaciones de vulnerabilidad y estabilidad; es decir, los procesos de exclusión-inclusión muestran zonas grises donde algunos viven sobre “la cuerda floja” y otros han caído al “foso”, pero también encontramos intercambios ascendentes de mayor o menor duración (2013, p. 33).

Analizaremos ahora específicamente los procesos de igualdad tomando como eje el acceso a la seguridad; es decir, trataremos de percibir qué posibles vinculaciones encontramos entre inclusión, justicia y delito, para luego observar la institución carcelaria.

En primera instancia vale preguntarnos quiénes son las víctimas de la inseguridad como problema social, o, mejor dicho, quiénes son los que sufren

las consecuencias de la inseguridad. En los discursos cotidianos escuchamos por lo general solo las voces de ciertos sectores sostenidos muchas veces por los medios de difusión. Claramente aparece el miedo a la inseguridad; expresiones tales como “nos roban”, “nos matan”, “nos atacan”; demuestran el temor de algunos, y la ausencia semántica del sujeto en estas frases denota la existencia de un enemigo que está en “penumbras”, que es responsable de los delitos y de la inseguridad. En suma, parte de la población sostiene que viven situaciones riesgosas, lo que Castel (2013) señala como *población de riesgo* al aludir a que existen factores de riesgo que son generados por sujetos o grupos determinados. En realidad, no son personas de carne y hueso, sino que se construyen perfiles sociales que generan o son responsables de aumentar los riesgos, por ejemplo, identifican jóvenes sin trabajo que viven en ciertos barrios peligrosos con familias desmembradas. Son características poblacionales de supuestos sujetos peligrosos. En definitiva se construye –a veces hasta estadísticamente– una situación de potencial riesgo que en ocasiones no sucede, se genera una actitud inflacionista que es promotora de políticas de vigilancia y control excesivo por parte de entidades públicas y privadas, y que finalmente se termina de derramar sobre los sectores vulnerables. Sabemos que una preocupación de un alto porcentaje de la población refiere a la problemática de la delincuencia. En Argentina, los estudios demuestran el aumento del delito, que se ha intensificado fundamentalmente en el espacio urbano y en jurisdicciones donde circulan mayores capitales; no obstante, es interesante mencionar que la tasa de victimización es alta en todas las clases sociales, pero aumenta a medida que descendemos en la estructura social (Kessler y Merklen, 2013). Lo que existe es una gran cantidad de pequeños delitos pero aumentados por algunos delitos graves que son mostrados en los medios de difusión masiva y producen una presencia exagerada en la percepción social. Sí es significativa la probabilidad en términos de clases sociales en los delitos de homicidio (Kessler, 2014).

Es importante poder señalar cómo se construye todo un discurso que culpabiliza y responsabiliza a cierto sector, sin poder –o querer– reconocer que este mismo sector es el más vulnerable por falta de protección estatal y que es víctima de mayor nivel de delincuencia. Esto lo demuestra el aumento de la presión policial de seguridad en zonas consideradas peligrosas para los grupos externos a ellas y no para proteger a esos territorios de sus problemas “internos”.

Como consecuencia de esta manera de pensar y vivir los riesgos, las cla-

ses acomodadas proponen la prevención de supuestas amenazas que se podrían generar en todos los espacios de interacción social, y por lo tanto intentan generar alarmas para decodificar situaciones de peligro y estar en todo momento protegidas. Como dice Kessler:

Esto genera una disminución generalizada de la confianza que afecta todos los planos de la vida social. La generalización de la sospecha muestra cierta continuidad entre algunas prácticas sociales muy extendidas con acciones públicas. En el plano microsocia, conlleva formas de elusión preventiva del otro que, más allá de la intención manifiesta de quien cree protegerse, producen una evidente discriminación de aquellos que son evitados en los entrecruzamientos urbanos (2011, p. 14).

Como consecuencia, por ejemplo, muchos tienen problemas para conseguir trabajo si su domicilio está en lugares estigmatizados. Esto trae aparejada una fuerte degradación en las oportunidades laborales producto de la segregación residencial y la pérdida del capital relacional social. Es decir, disminuye la pobreza pero no hay integración social.

No solo se delinque por razones económicas sino por cuestiones de orden social tales como el liderazgo, o por revanchismo social ante los efectos de esta discriminación, y es lógico comprender que la mejora de ciertos índices económicos no redunde o impacta en la disminución del delito. Por otro lado, en los barrios marginados no existe calidad en lo que se refiere a servicios educativos, médicos y sociales, lo cual provoca mayor aislamiento.

Ahora bien, esta discriminación y estigmatización no es solo visible en el plano de las interacciones microsociales sino que hay actuaciones estatales en las que se perciben medidas de acción violenta sobre los supuestos agresores, que se concretan en políticas de mano dura o tolerancia cero. En este sentido, el proceso de encarcelamiento es uno de los medios para combatir y garantizar mayor seguridad a las clases medias y altas.

Es claro pensar que el fin real de las cárceles es (más allá de lo que se sostiene desde el marco legal) aislar a las “poblaciones peligrosas” para proteger la seguridad social. Es decir que la cárcel es una institución que genera un proceso de exclusión de ciertos sectores, que los somete a un empobrecimiento económico, social, relacional y educativo al pensar y ejecutar la pena con estrategias de control. Pero es importante aclarar que no solo impacta en la vida individual del detenido sino que afecta a toda su familia. En palabras de Wacquant:

Se sabe que el encarcelamiento, además de afectar a las capas sociales más desprovistas (desempleados, indígenas y extranjeros), es de por sí una formidable máquina de pauperizar. Es útil, de paso no olvidar las condiciones y los efectos deletéreos de la detención hoy en día, no sólo en los reos, sino también en sus familias y barrios (2010, p. 153).

Además, si analizamos quiénes son detenidos podemos apreciar claramente que la cárcel trabaja con una “clientela” que pertenece a los sectores desprotegidos y vulnerables. Como dice Wacquant (2000), las clases populares son expulsadas del mercado laboral y abandonadas por el Estado, y si se tiene en cuenta el grosero gasto en seguridad policial-penitenciaria en correlación con el atestamiento burocrático del poder judicial, vemos que se genera en consecuencia una denegación sistemática y organizada de justicia.

La cárcel como institución dentro de las políticas de seguridad solo genera una separación por un tiempo de los sujetos detenidos para producir supuestamente una rehabilitación del encarcelado, pero en la práctica no se han concretado proyectos sostenidos en el tiempo, con prioridades, objetivos y metas a alcanzar, que garanticen una recuperación del sujeto y traigan aparejada una disminución del delito.

La pregunta que se hace Jürgen Habermas, retomada por Castel, nos enfrenta de lleno a los límites del andamiaje carcelario: ¿es posible “producir nuevas formas de vida con medios jurídico burocráticos”? (Castel, 1997, p. 342).

Aun cuando los trabajadores sociales se comprometan diariamente con su función, ¿hasta dónde es posible generar actividades que provoquen nuevos espacios de sociabilidad que impacten en los procesos identitarios de los detenidos con consecuencias duraderas en sus futuras vidas en libertad? Tal vez queda como último y único fin garantizar el menor daño posible a los sujetos encerrados, haciendo soportable la cotidianidad; como diría Goffman, proponer actividades que se constituyan como “islas salvadoras” (1998, p. 78).

Algunas reflexiones a modo de conclusión

Es necesario generar investigaciones y estudios cualitativos para recobrar los significados que tienen las prácticas delictivas, que permitan comprender las dimensiones contextuales, sociales y políticas de las sociedades actuales. Por lo tanto, es necesario revisar también el andamiaje legal procesal-punitivo

vo y las instituciones que lo ejercen (policía y servicios penitenciarios).

Asimismo, entender que la seguridad no es aislar a supuestos grupos peligrosos sino que el problema concierne a todos los sectores sociales, y reconocer que las estrategias para una solución están en la interdependencia de las diferentes clases sociales, ya que son parte de una misma dinámica social. Ser responsables no es solamente ser vagamente solidarios en términos morales, sino promover situaciones de mayor justicia y equidad en lo laboral y relacional.

No es posible pensar la solución de los problemas de inseguridad e inclusión solo en una agencia del Estado, como puede ser la cárcel, el Patronato del liberado o programas asistenciales aplicados desde algún ministerio o entidad pública (como las universidades). Es necesario que cada uno de los responsables directos de estos estamentos institucionales se responsabilice de sus funciones, por menores que sean.

En lo que se refiere a los profesores de educación física identificados con los procesos educativos (no solo con procesos meramente recreativos o técnicos), deberán comprender el contexto penitenciario como una institución política en la cual su accionar no es *neutro* sino que está teñido constantemente de situaciones o decisiones que ponen en juego el poder de los distintos actores sociales. Como dice Goffman: “Prescribir una actividad es prescribir un mundo, eludir una prescripción puede ser eludir una identidad” (1998, p. 188). En términos profesionales, deberán poder propiciar espacios educativos que garanticen el aumento del capital educativo, social y relacional de los internos (Achucarro, 2015).

Los docentes que trabajen allí deberán pensar que su tarea no tiene un perfil punitivo-coercitivo, sino que su rol está vinculado con políticas de calidad social y educativa.

Es paradójico (y hasta incoherente) pensar la cárcel como institución que propicie la inclusión por medio de estrategias de encierro. Pero es importante “abrir” la cárcel, romper con el encierro para que los internos se apropien de manera activa del tiempo y del espacio en el que viven, para que cuando recuperen su libertad puedan adaptarse rápidamente a la misma.

Es una tarea difícil pero imprescindible realizar esfuerzos interinstitucionales (agencias de seguridad, universidades, organizaciones no gubernamentales, entre otras) para responder a las necesidades de los sectores desprotegidos, porque si no la asumimos nos convertiremos en autores y responsables de una sociedad injusta construida solo para pocos.

Bibliografía

- Achucarro, S. (2015). La Educación Física en la cárcel, posibilidades y límites de intervención en Instituciones Totales. En A. Levoratti y D. Zambaglione (Comps.). *La recreación y el deporte social como medio de inclusión* (pp.191-202). Berazategui: Engranajes de la Cultura.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Revista Archipiélago*, 21, 27-36. Recuperado de <http://www.dwvalencia.com/claver/Documentos/exclusion>.
- Castel, R. (2013). Políticas de riesgo y sentimiento de inseguridad. En R. Castel, G. Kessler, D. Merklen, y N. Murard (Eds.), *Individuación, precariedad, inseguridad* (pp. 33-43). Buenos Aires: Paidós.
- Jiménez Ramírez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Revista Estudios Pedagógicos* 34(1), 173-186. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100010>
- Goffman, E. (1998). *Internados*. Avellaneda: Amorrortu editores.
- Kessler, G. (2011). Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social Argentina? *Revista Lavboratorio*, 24, 4-18. Recuperado de <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/lavboratorio/article/view/105/0>
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kessler, G. y Merklen, D. (2013). Una introducción cruzando el Atlántico. En R. Castel, G. Kessler, D. Merklen, y N. Murard (Eds.), *Individuación, precariedad, inseguridad* (pp. 9-32). Buenos Aires: Paidós.
- Wacquant, L. (2000). *Las cárceles de la miseria*. Villa Ballester: Ediciones Manantial.
- Wacquant, L. (2010). *Las dos caras de un gueto. Ensayos sobre marginalización y penalización*. Villa Ballester: Siglo XXI editores.

Del potrero al club: La institucionalización del fútbol infantil en la ciudad de La Plata

Fabián De Marziani

Introducción

La institucionalización del fútbol infantil responde a una forma intencional de organizar las prácticas de los individuos que componen la sociedad. Tiene un interés político determinado y persigue objetivos, también políticos, para el desarrollo de la sociedad. Independientemente de que pudieran ser bien o mal considerados, esos objetivos responden a un momento histórico y político particular, que debe ser analizado para entender la impronta que los movilizó y que los moviliza. A partir de allí, es lógico que se pongan en juego un conjunto de prácticas que por fuera de esa organización no tendrían ningún sentido. El corrimiento del “potrero” hacia el “club” es, en términos políticos, un cambio profundo y determinante. Cambio que indudablemente pone en juego lógicas que lo involucran en un sistema más amplio de organización del mundo y que le dan un sentido utilitario; por ello, permite reproducir las ideas que lo movilizaron y a la vez se convierte en un dispositivo para ese fin. En síntesis, la forma de institucionalización presente en el fútbol infantil, material y simbólica, es una de las formas de representación de los intereses predominantes en una manera política de pensar un sistema más amplio que a la vez lo comprende, y que aun con lógicas propias, estas no dejan de ser parte de un sistema pensado por fuera de los sujetos. En otras palabras, es una forma de concebir al niño, su práctica y el mundo que los comprende. De esto tratará el siguiente capítulo.

El proceso de institucionalización del fútbol infantil

El fútbol infantil como se conoce en la actualidad, aparece en la ciudad de

La Plata a fines de la década del setenta y termina de consolidarse a mediados de la década del ochenta, con la conformación de diferentes ligas que en la actualidad constituyen este espacio y que determinaron la consolidación y la legitimación del fútbol infantil institucionalizado en la ciudad. Para finales de la década del ochenta se pueden identificar tres ligas oficiales en la ciudad de La Plata: Liga Independiente de Fútbol Infantil Platense Amateur (LIFIPA, 1976), Liga Sur de Fútbol Infantil (LISFI, 1981) y Asociación Platense de Fútbol Infantil (APLAFI, 1987), con más de cien clubes afiliados y un conjunto de torneos menores en cuanto a la cantidad de participantes, principalmente conformados por instituciones escolares en horarios extracurriculares, parroquias e instituciones religiosas benéficas y asociaciones vecinales. Esta impronta –que marcó el comienzo de lo que en la actualidad es una tradición y se fue gestando en aquel momento– se puede relacionar directamente con el auge europeo de las escuelas de Iniciación Deportiva, que si bien no representan una misma concepción, persiguen los mismos objetivos; por un lado, que los niños tengan un lugar seguro para la práctica de uno o varios deportes y, por otro lado, que se socialicen con sus pares, ya que los tiempos de ocio venían disminuyendo considerablemente debido a los grandes cambios que se empezaron a producir en la manera de vivir. Hay que recordar que, por ese entonces, comienza a vivirse un momento marcado por la necesidad de los padres de trabajar más tiempo para poder cumplir con las necesidades básicas como la alimentación, la educación; incluso el pago de los impuestos y, por qué no, también el ocio, el cual fue ocupado por la participación en estas instituciones. Cuanto más agudo era el pronunciamiento por el capitalismo en la Argentina, en mayor medida surgían los clubes; algunos no solamente para brindar la práctica de deportes, sino para dar apoyo extraescolar a aquellos que no podían pagar esa enseñanza fuera de la escuela, clubes en los que también existían o se creaban bibliotecas públicas para tal fin.

Los clubes de barrio empezaron a agruparse entre ellos para poder sistematizar la competencia. Se unieron y fueron formando una primera liga de fútbol infantil que se denominó LIFIPA, creada el 18 de agosto del año 1976. En ella los niños participantes de los clubes se enfrentaban y experimentaban prácticas que imitaban a la competencia oficial, la cual estaba configurada desde una lógica que contenía ciertas pautas y normas que había que respetar, como horarios, sistema de puntuación, fichaje de jugadores, vestimenta, ascensos, descensos, entre otras. Estos elementos y lógicas institucionales

que posee la competencia oficial requieren de aquel que la practica una gran responsabilidad y compromiso para con su equipo, su club y con la práctica, que se emparenta con las formas de manifestación adulta. Aunque no se debe dejar de observar que los que participan en estas ligas son niños de entre seis y trece años de edad. En esta forma institucionalizada de pensar la práctica deportiva, los niños tienen que respetar horarios de entrenamiento, tácticas y estrategias de juego, normas de comportamiento, entre otras, que simbolizan el camino para el acceso al deporte adulto. La idea primaria de estas instituciones estaba orientada hacia el abastecimiento de los clubes en sus categorías mayores con jugadores ya formados desde sus primeros años de vida, como también, que los niños tuvieran un espacio en el cual disfrutar y pasarlo bien junto a su grupo de amigos del barrio y sus familiares, ya que en ese momento histórico, la calle comenzaba a tornarse insegura y peligrosa.

Por el amplio crecimiento que fue teniendo el fútbol infantil, un grupo de clubes entre los cuales se encontraban Gimnasia y Esgrima de La Plata y Estudiantes de La Plata, decidieron dejar esta primera liga y crear otra que se llamó LISFI, fundada el 23 de febrero del año 1981, que continúa existiendo en la actualidad. LISFI surge como una necesidad de algunos clubes de tener un sistema de competencia organizado, independiente de la ya establecida LIFIPA, que no los tenía en consideración y que era la única liga oficial en práctica. El primer campeonato que organizó LISFI contó con 14 clubes afiliados, dos más que LIFIPA, y su característica fundamental fue que cualquier club podía afiliarse sin ninguna restricción particular.¹ Además, no todos los clubes contaban con su propia cancha; atentos a esto, otra característica propia de LISFI fue prestar –o alquilar– el espacio para que cada club pudiera sustentar su práctica.

A medida que fueron pasando los años, el crecimiento de esta liga fue mucho mayor, hasta llegar a su apogeo en la década del noventa con alrededor de 60 clubes afiliados; luego se estabilizó en alrededor de 40 clubes, con los que se encuentra conformada en la actualidad. En síntesis, hoy es la liga que tiene mayor cantidad de clubes afiliados, cuenta con sede propia ubicada en la calle 3 entre 38 y 39 de la ciudad de La Plata, y es también la liga con mayor relevancia en la sociedad platense. Posee una página web en la cual los clubes pueden

¹ Esta situación se generó porque LIFIPA no permitía la afiliación de clubes que se encontraban dentro del espacio del fútbol profesional.

informarse sobre todo lo referente a la jornada deportiva –que se desarrolla los días sábados– y también de las informaciones del Consejo Directivo, así como acerca del *fixture* (la programación del torneo), resultados, horarios de partidos y sanciones a jugadores e instituciones, entre otras muchas más.

A medida que pasaron los años y según el orden cronológico de aparición, hay que destacar la emergencia de una tercera liga en la década del ochenta, más precisamente el 10 de marzo de 1987, denominada APLAFI. Con el correr del tiempo, en particular hacia fines de la década del noventa, la Liga Platense de Fútbol Amateur introduce la práctica del fútbol infantil en su proyecto; y también se crea LAFIR –Liga Asociación de Fútbol Infantil de la Rivera–, fundada el 10 de noviembre de 1995, con clubes principalmente de las ciudades de Berisso y Ensenada; con las que se conforma en la actualidad el fútbol infantil institucionalizado en la ciudad. Se debe destacar que en general, las diferentes ligas que se fueron fundando no solo respondían a ciertas ideas de la práctica deportiva, sino que además, se generaron por desavenencias entre los padres que cumplían funciones como dirigentes, entrenadores o delegados. Estas desavenencias generalmente eran producto de no coincidir con el manejo político y económico de las ligas, lo que producía diferentes conflictos –irreconciliables– entre los dirigentes y a causa de ello se separaban para conformar otro espacio donde desarrollar la práctica del fútbol infantil.

Entre los argumentos que se pueden rastrear como fundamento de la generación de estas ligas infantiles (recabados en entrevistas realizadas para un trabajo de tesis de Maestría), encontramos que estas instituciones fueron creadas con el objetivo de que los niños compartan un momento de juego, placer y amistad con otros niños de su misma edad, mientras aprenden además a jugar al fútbol, lo que hasta unas décadas atrás –como ya se ha afirmado– era algo impensable, ya que la formación del jugador pasaba por la práctica asistemática que se daba en el *potrero*.

Las causas de su aparición

Son varias las causas que posibilitaron el origen de la institucionalización del fútbol infantil. Entre razones políticas, geográficas, económicas y culturales, se estableció una situación histórica particular que tuvo como resultado la pérdida del juego del fútbol como práctica espontánea y libre, y el paso hacia una práctica regulada, cada vez más exclusiva, orientada por lógicas adultas. Es el paso del reinado del niño en su práctica, al reinado del adulto,

que pone en ella intereses propios muchas veces tan desmedidos como inapropiados. Lo cierto es que, con el tiempo, la institucionalización de la práctica del fútbol en la niñez fue generando que en la actualidad sea muy difícil encontrar niños jugando al fútbol en las calles, como ocurría hasta fines de la década del ochenta. El *potrero* representaba también un lugar significativo de identidad para el niño del barrio, un lugar de reunión. Solo había algunas condiciones: jugar, divertirse y encontrarse.

En este punto se debe ser estricto, y explicar que nunca existe un único motivo que genera la emergencia de ciertas costumbres. Por el contrario, siempre se debe a una multiplicidad de acontecimientos que se encuentran relacionados entre sí aunque más no sea por un hilo muy delgado, que se conforma según las tradiciones y las rupturas de la época en particular. Las manifestaciones sociales están siempre condicionadas por un conjunto de acontecimientos políticos que le dan sentido a su misma expresión. El caso del fútbol infantil federado no es la excepción. El análisis de su emergencia debe ser considerado dentro de un conjunto de situaciones que, en materia política, educativa y económica, han influido para que ocurra.

La desaparición del “potrero”, la pérdida de los espacios verdes

Carlos Benítez y Sandra Comisso, en su libro *La infancia hecha pelota*, afirman que la práctica del fútbol infantil surge como una necesidad de los adultos por sistematizar el juego de los niños. Esta aseveración puede ser analizada desde varias aristas. Como sugieren los autores, al cambiar la manera de vivir de la sociedad, los espacios libres dejaron de ser seguros, lo que determinó la necesidad de agrupar en clubes o sociedades civiles a los niños con el objetivo de ofrecerles no solo una mayor seguridad en sus vidas, sino también la posibilidad de una enseñanza más sistematizada. Aclaran también:

En el año 1969, en la Capital Federal los espacios verdes sumaban dos mil ocho manzanas (o hectáreas), después de treinta años, los mismos se redujeron a la mitad, por lo tanto si se considera que en esas manzanas o terrenos baldíos entraban dos canchitas, en ese lapso de tiempo han desaparecido dos mil potreros (Benítez y Comisso, 2000, p. 70-71).

En este sentido, se puede afirmar que en la ciudad de La Plata ocurrió el mismo fenómeno que en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: en el casco urbano desaparecieron casi todos los terrenos baldíos, quedaron

como espacios verdes las plazas y algunas avenidas,² las cuales no están pensadas ni diseñadas para las prácticas deportivas, en particular la del fútbol, sino como espacio de circulación y de “pulmón” –lugar con conexión al aire libre– de la ciudad. La gran urbanización se puede describir como una de las causas de la muerte o desaparición del mítico *potrero*. Hay que recordar que este, en aquel entonces, era el ámbito principal para la aparición de aquellos que se convertirían en grandes jugadores, como por ejemplo, Alfredo Di Stéfano, Ángel Clemente Rojas, René Houseman, Ricardo Bochini o Norberto Alonso, aunque se debe reconocer que este espacio no estaba concebido para ese fin, sino que estos destacados jugadores surgían a partir de una práctica a la que se dedicaban con cierta libertad y fundamentalmente, con *asistematicidad*.

El corrimiento del potrero a los clubes implicó el comienzo de una institucionalización de los niños y de las prácticas, que necesaria e inevitablemente establece cierta metodización en los procesos de enseñanza. La institución pasa a ser así la que regula las prácticas e instituye los sentidos con los que se van a concebir y a llevar a cabo. Este proceso de institucionalización deportiva en la niñez comienza fundamentalmente en la década del setenta, en la que por un lado, se desarrolló un movimiento arquitectónico que pretendía la urbanización de los espacios verdes, y, por el otro, estableció un crecimiento urbano hacia lo alto, mediante el diseño de viviendas estilo *monoblock*: es el auge de las construcciones de viviendas en altura. El espacio se especializó y el contacto, la regulación, el intercambio y la comunicación entre personas, actividades e instituciones diferentes, que constituyen los lazos comunicacionales de la ciudad, fueron comenzando a definirse a partir de medidas que establecían un mayor control social. Si bien es cierto que en materia de urbanismo y arquitectura, en muchos casos se lo puede considerar como un sistema de desarrollo de viviendas sociales, dadas a partir de créditos blandos, no se puede sustraer el hecho de que la población y el parque automotor crecían exponencialmente, y las ciudades comenzaban a necesitar una redistribución de los espacios geográficos.

A partir de las transformaciones urbanas que se han ido produciendo en el partido de La Plata, fundamentalmente en las últimas tres décadas, se observa un notable cambio en la morfología de la ciudad que afecta prin-

² En el caso particular de la ciudad de La Plata, la avenida de circunvalación, que es la que recorre todo el perímetro urbano inicial, se utiliza como espacio libre para la práctica del fútbol.

cialmente al denominado espacio periurbano, entendido como la franja de territorio comprendida entre las áreas urbanas y rurales del partido.³ La expansión urbana residencial hacia la periferia se traduce en una competencia por el territorio entre diferentes usos del suelo y actividades, lo que provoca un aumento de la ocupación de nuevas superficies en los límites físicos de la ciudad. En la dinámica expansiva de la ciudad de La Plata pueden reconocerse básicamente dos factores que han orientado –y aún orientan– los procesos de suburbanización y periurbanización:

Según Frediani:

El primero obedece a razones culturales y está representado por un sector de clase media y media-alta, que busca alejarse del centro por propia elección, dando prioridad a la calidad de vida antes que a la proximidad al centro. Estos sectores migran fundamentalmente hacia el N-NO del Partido. El segundo se centra en la repercusión que tuvo la crisis económica que se inició a mediados de los setenta, y se profundizó en los ochenta y fines de los noventa, y que en nuestra región determinó la prolongación de la ciudad hacia el sur, destacando el caso de Villa Elvira, donde arribó en los últimos años un gran número de migrantes intraprovinciales y extranjeros. Este éxodo hacia el sur parece estar motorizado económicamente por el cuentapropismo. De aquí se desprende que en la periferia platense no sólo se asientan grupos de ingresos medios y medio-altos, sino también sectores de bajos recursos cuya estrategia es ocupar -legal y/o ilegalmente- terrenos sin uso aparente, conformando asentamientos precarios y villas miseria (2009, p. 6).

No hay que olvidar, por otra parte, que en el potrero se gestaba el desafío del “barrio contra barrio” o “cuadra contra cuadra”, lo que permitía una construcción de la identidad en relación con la cultura de cada sujeto; las edades se mezclaban; el tiempo no se controlaba y cuando se hacía de noche el partido se terminaba o se continuaba al otro día. La inseguridad de estos tiempos, sumada a la creciente necesidad de priorizar los resultados en el fútbol infantil y a la problemática de que los niños se sumergen muchas horas en el juego electrónico y la televisión, atentaron contra estos momentos en que los niños podían experimentar

³ En esta franja del territorio, denominada espacio periurbano, es donde se encuentran la mayor cantidad de clubes de fútbol infantil, tanto en el norte como en el sur.

diferentes prácticas corporales con libertad y en comunión con sus pares. Para Pablo Sucarrat (2013) estos lugares mágicos de a poco se fueron transformando en edificios y estacionamientos, o simplemente se fueron extinguiendo, lo que determina también la desaparición de una forma de entender la vida.

En la actualidad, las lógicas establecidas por el potrero han desaparecido; los niños juegan con árbitros, por los puntos, tienen premios, ascensos, descensos. El espíritu lúdico, de una infancia con esos lugares donde “liberarse” expresando las emociones y habilidades motrices, que formaba la característica de la niñez, ha desaparecido en beneficio de una práctica más controlada y regulada. Hoy, toda la participación social se genera en los torneos que se disputan en las diferentes ligas. En el potrero se tenía la necesidad interna de jugar y los niños se organizaban solos a partir de esa necesidad: se buscaba una pelota, se dividían los equipos y se jugaba hasta que ellos mismos decidían la finalización. Se construía a partir de un espacio físico toda una situación que se asemejaba más a lo social y a lo afectivo, que a lo organizativo. Por el contrario, en la actualidad, si los niños quisieran juntarse para jugar al fútbol por fuera del espacio de la escuela, seguramente no tendrían ningún lugar a donde poder ir a practicarlo sin la supervisión de los adultos. Vale recordar, como ya se ha señalado, que la calle y los espacios públicos comenzaron a tornarse peligrosos e inseguros para el manejo libre y espontáneo del niño.

La incidencia del gobierno militar en la configuración del campo

En otro sentido, se debe tener en cuenta que esta situación narrada por Benítez y Comisso no escapa a la coyuntura política que la sociedad argentina vivía en aquel entonces. El llamado Proceso de Reorganización Nacional, que tuvo como principal actor a las Fuerzas Armadas (FF. AA.), desplegó un mecanismo desmedido de control y represión por el cual los individuos no podían manifestarse libremente en el espacio público, lo que también fue determinante en la conformación de las ligas infantiles a partir de la institucionalización de las prácticas sociales. En el país se desarrolló la dictadura militar más feroz y sanguinaria de su historia. Los militares llegaron al poder a través de un golpe militar con el que derrocaron a un gobierno que había sido elegido por el voto popular. A partir de este acontecimiento, el terrorismo de Estado se impuso como dispositivo de gobierno. En este sentido, se debe comprender que el deporte siempre fue una herramienta

útil para ocultar –al menos por un tiempo– o disimular maniobras políticas ilegales o de oscuro proceder.

Debido al clima enrarecido que se fue generando en el país aparecen en el escenario del Estado las FF. AA., que justificaron su accionar a partir de una marcada conflictividad política, económica y social que desbordaba –en palabras de los militares– a un gobierno peronista que ya no contaba con la mentalidad estratégica de su líder, que había fallecido unos meses antes. Por lo tanto, el gobierno de facto trató de imponer un proyecto que tuvo como uno de sus pilares fundamentales el disciplinamiento de la sociedad argentina, a partir de la transformación de las bases de la sociedad para terminar con un ciclo histórico que el justicialismo había comenzado en la década del cuarenta, e iniciar con otro totalmente distinto.

Luego de la obtención del primer puesto en el campeonato mundial de fútbol del año 1978, el gobierno militar intentó “vender” una imagen positiva a todo el mundo, donde sus comportamientos eran más cuestionados, ya que los opositores que se encontraban en el país habían sido neutralizados o reprimidos. El sociólogo Roberto Di Giano ha señalado que “apoyados en algunas innovaciones tecnológicas que se efectuaron en los medios de comunicación (entre otras cosas, se construyó un faraónico centro de producción que transmitió las vicisitudes del campeonato mundial en colores para el exterior)” (2001, p. 3), el gobierno militar trató de utilizar la “gran hazaña” que había realizado el equipo argentino de fútbol al obtener el campeonato mundial, como una medida de la grandeza del mismo gobierno, de manera casi obsesiva. Con ello se pensó que habían demostrado al mundo que eran “buenos gobernantes”, y que se había realizado una campaña internacional de desprestigio impulsada por algunos medios de comunicación extranjeros.

A partir del regreso de la democracia, se comenzó a cuestionar si el triunfo y los festejos habían sido legítimos. Palomino afirmó: “La cuestión fue la manipulación de la pasión montada desde el poder para legitimar el terrorismo de Estado por parte de la Dictadura Militar”. Para Scher se plantea al Mundial 78 como un espacio para “no olvidar” (ver Scher et al.) o como que el fútbol sirvió a la dictadura; fueron momentos en que “la política abusó del fútbol”. Es posible, entonces, que a partir de esta explicación se pueda concebir al fútbol como una manifestación que forma parte de otro orden de cosas. En este sentido, dice Lía Ferrero:

En un terreno con cierta autonomía, que permite precisamente, la comunión con otros, a pesar de la situación política estructural –léase dictadura militar– que estaba viviendo el país. De esa manera no se contradicen el conocimiento, la militancia, la sospecha, con ir a un estadio, gritar un gol o festejar el triunfo de la selección (2010, p. 295).

En la misma línea, Juan José Sebrelli afirma que “No podían dejar de ver los militares en el Mundial una posibilidad única para lograr la unión nacional, y a la vez cambiar su imagen en el exterior” (1998, p. 187). En coincidencia con estos autores se puede afirmar que el gobierno militar cercenó todas las garantías constitucionales, impuso una sensación de inseguridad, miedo, desconfianza que desarticuló los lazos sociales, y además a causa de ello desarrolló un gran control sobre los ciudadanos y las reuniones públicas fueron prohibidas; por lo tanto, los clubes de barrio comenzaron a agruparse en lugares cerrados para que los niños pudieran experimentar el jugar al fútbol con amigos y contra otros niños.

La televisación: La masificación exacerbada del fútbol

Un tercer enfoque que se puede plantear al respecto se relaciona con el importante desarrollo de la televisación que comienza a darse en la década del setenta, lo que devino en una *hiperprofesionalización* de las prácticas deportivas y en especial, del fútbol. Este deporte empieza a llegar a más hogares por medio de la televisión, lo que implicó un desarrollo que con el tiempo sería exponencial y que repercutirá en el abordaje del deporte infantil como medio de producción de “materia prima” para dotar al deporte profesional. Es indudable que el papel que han jugado los medios de comunicación en el desarrollo del fútbol en particular ha sido tremendamente significativo: han establecido la impronta con la que no solo se piensa al deporte y al deportista, sino también los procesos de enseñanza deportiva y los de desarrollo de los individuos.

Se debe considerar a los años setenta como el momento en el que se produce un punto de inflexión en cuanto a los alcances de la televisión en las sociedades. Es en esta década, producto del desarrollo tecnológico que comenzaba a dar frutos –recuérdese la televisación en color, por ejemplo–, cuando se produce un marcado incremento en el alcance social; es decir, el comienzo de la masividad.

En línea con esta lógica de difusión del fútbol por parte de los medios de comunicación en la Argentina, el martes 4 de enero de 1983, por las pantallas

del canal 11 –estatal por aquel entonces, como el resto de los canales–, comenzó a emitirse casi sin publicidad, un programa que marcó toda una impronta en la difusión del deporte juvenil: “Proyección 86”. La idea era la de un torneo disputado por jugadores de hasta 18 años, con la participación de los equipos que en ese momento estaban en Primera División. Enseguida fue ampliamente aceptado por el público, que concurría en forma masiva a la cancha de Vélez (cabe recordar que la entrada era gratuita), con mucha presencia de las familias.

El periodista y conductor de televisión Horacio Aiello, quien por entonces ya contaba con una dilatada trayectoria en los medios como relator de fútbol, fue el autor de la idea de “Proyección 86”. Era el conductor de las transmisiones, acompañado por Mario Trucco en los comentarios y Luis Ángel Sánchez en el campo de juego. Allá por fines de los años setenta, y con la intención de integrar a la mujer a los eventos deportivos, Aiello inmortalizó una frase dentro de sus narraciones: “A la derecha de la pantalla, señora”. Este programa terminó de dar sentido a la idea de considerar a las categorías menores como “el semillero”, como la *cantera* –así se la llama en España, país que ha apostado fuertemente a las divisiones menores como medio de generación de deportistas de elite– que posibilitara dotar al deporte de alta competencia de una gran cantidad de jugadores. Este programa es un claro ejemplo que representa cómo la televisión comienza a ver en el deporte –proceso que se había iniciado con el campeonato mundial de fútbol “Argentina 78”– la posibilidad de una transmisión masiva que produjera ganancias extraordinarias. De hecho en el mundo ya comenzaba a verse una profunda aceptación social de los medios de comunicación –televisión, diarios, revistas, etc.– como productos de consumo.

Esta mercantilización del fútbol implicó que este fuera utilizado como un producto de consumo, como una mercancía deseada por parte de los espectadores que concurrían a los estadios, lo cual directamente puede llevar a afirmar que este proceso es el comienzo de ciertas lógicas comerciales capitalistas que contribuyeron exponencial y proporcionalmente al aumento de las ganancias de las empresas que a su alrededor se erigían, como también al incremento de los mecanismos que generaban poder en las instituciones que se encargaban de regular sus acciones –piénsese en la FIFA, por ejemplo.

En las últimas tres décadas, en especial, es significativo el aumento de la televisación de partidos de fútbol y la consecuente aparición de la publicidad como medio de solventar y aumentar más aún las ganancias alrededor del deporte, caracterizado por un ingreso de las grandes empresas multinacionales

como inversores. A partir de estas lógicas, muchos dirigentes y personajes de los medios de comunicación, como Fernando Niembro,⁴ por ejemplo, comienzan a considerar al fútbol como una empresa, entendido este concepto en sus dos acepciones, como emprendimiento y como negocio, y cada vez más la balanza se inclina hacia el lado del fútbol como un negocio. Eric Dunning en *El fenómeno deportivo* se refiere a este punto y afirma que:

La comercialización del deporte opera en cuatro niveles principales: 1) la aparición de productos deportivos, mercancías y una industria de servicio; 2) el desarrollo de un deporte para espectadores como base para la publicidad; 3) la explotación de los recursos de los ciudadanos, en especial de los trabajadores, para aumentar los beneficios; y 4) la industria de las apuestas, es decir, las carreras y las quinielas (2003, p. 131).

Por lo tanto, todo el sistema deportivo se integra en una vasta red de circulación monetaria que hace ilusorio cualquier intento de saneamiento financiero.

Con el triunfo de la selección argentina en el Mundial de 1978, se produjo que al año siguiente se transmitiera el Mundial Juvenil del que participaron entre otros, y como figuras excluyentes, Diego Maradona y Ramón Díaz, lo que no hizo más que potenciar el desarrollo del fútbol infantil. Con los años y con la llegada de la televisión prepaga –en la ciudad de La Plata esto ocurrió en el año 1989–, es decir, la televisión por cable, proliferaron los programas deportivos. Canales de la televisión prepaga como ESPN, Foxsport, TyC Sports

⁴ La importancia de citar a este periodista radica en que, junto al resto de los que conforman el periodismo deportivo en la Argentina -un grupo muy numeroso-, representa a uno de los referentes que la sociedad tiene para pensar la idea del deporte en la infancia. En el caso particular de Niembro –quien considera al fútbol infantil necesariamente como una etapa de discriminación de talento para nutrir al fútbol de elite–, se debe recordar que ocupó espacios de gobierno durante el mandato de Carlos Menem, lo que no es una cuestión menor, sino que, por el contrario, permite pensar cuál es la idea del deporte que cierto tipo de gobiernos tiene, lo que posibilita comprender algunas razones de la configuración del deporte infantil en la actualidad. Desde un punto de vista más crítico aún, esto también puede posibilitar el rol de la educación física en la construcción colectiva que la sociedad hace de determinadas prácticas, que han generado que la sociedad, a pesar de haber tenido esta materia como obligatoria en su paso por la escuela, escucha más a este tipo de comunicadores que a la propia educación física. Personajes como Diego Maradona, Alejandro Fantino, Mariano Closs, Víctor Hugo Morales, o hasta el mismísimo Julio Grondona, entre muchos otros, son indudablemente los referentes que los argentinos tienen sobre el fútbol. Todos ellos muy alejados del campo educativo y con intereses comerciales puestos alrededor de sus ideas acerca del fútbol.

y otros, no hicieron más que generar un mayor desarrollo del deporte como consumo masivo, sin mencionar los programas que desde el comienzo de este tipo de comunicación se orientaron a la difusión del fútbol infantil de manera similar a la de los adultos, de los torneos locales, por canales locales, con un relator, un comentarista y en los que se difundía todo lo que acontecía en ese ámbito de manera similar al deporte profesional.

En el ámbito del fútbol infantil, en algunos clubes se pueden observar distintos carteles con publicidades de negocios de la zona donde se encuentra el mismo. Con estas publicidades, los clubes tratan de solventarse y mantenerse económicamente, además de mediante el cobro de las entradas a los partidos y de la venta de diferentes productos que realizan en los bufetes. También, muchos radios de frecuencia modulada tienen programas dedicados al fútbol infantil en los cuales se informa de todo lo acontecido durante la jornada deportiva: resultados, los *fixtures*, las tablas de posiciones; y además, se reciben llamados con los cuales la audiencia opina o envía saludos a los pequeños jugadores.

El fútbol infantil en la ciudad de La Plata, por lo que se ha observado, funciona como un espectáculo en general para los parientes de los jugadores – madres, padres, abuelos, tíos, etc. – quienes desde afuera de la cancha no dejan de estimular, incitar; muchas veces hasta insultar, algunos desafortadamente y sin cesar, como si el que estuviera jugando fuera un jugador profesional. De esta manera niegan la posibilidad de reconocer que los que están participando del encuentro son niños de entre seis y trece años, que en la mayoría de los casos son sus hijos, nietos o sobrinos. Todo este espectáculo que se sucede en el fútbol infantil provoca en algunos niños un gran estrés, ya que se sienten presionados por los adultos que se encuentran afuera. Casi en ningún momento del partido pueden jugar tranquilos, ya que cuando no les gritan, les dicen a quién tienen que pasar la pelota, dónde ubicarse, a quién marcar, o cómo desmarcarse. Benítez y Comisso (2000) retoman a Carlos Seidler,⁵ y sugieren que la presión en el deporte infantil, en particular en el fútbol, no respeta a la persona y su ritmo particular de aprendizaje, su edad, es decir, su momento evolutivo, y se valora más el resultado que la formación misma, lo que acarreará sin dudas, a futuro, secuelas físicas –microlesiones, esguinces,

⁵ Carlos Seidler, médico de profesión, realizó –a cargo de la empresa Esparta Sygnus– estudios médicos a integrantes del fútbol infantil de la Asociación del Fútbol Argentino (AFA), a finales de los años noventa.

sobrecargas musculares– y psicológicas –problemas de autoestima, falta de seguridad en sí mismo, eliminación del disfrute, problemas de rendimiento escolar por falta de concentración en los estudios, falta de desarrollo de la propia responsabilidad.

Finalmente, se puede observar que el Estado no tiene mucha incidencia en estas instituciones, puesto que las ligas mismas son las encargadas de manejar las lógicas institucionales, salvo por algunos casos en los que determinados municipios se hacen cargo de los gastos para el dictado de algún curso de técnico de fútbol infantil, con el que se habilita a los delegados para que puedan ingresar a la cancha, ya que es un requisito indispensable. Sin embargo, para algunos autores este acontecer tiene una participación encubierta del Estado. Por ejemplo Bourdieu ha afirmado que, “a medida que aumentan, de una forma cada vez más disimulada, los subsidios y el reconocimiento del Estado, y con ellos la aparente neutralidad de las organizaciones deportivas y de sus funcionarios, el deporte es un objeto de lucha política” (1978, p. 72). Lo cierto es que si el Estado participa, lo hace de una manera muy sutil, permitiendo que se legitimen ciertas lógicas que podrían ser muy cuestionadas: piénsese en cierta discriminación que existe en este ámbito, que atenta contra la inclusión y la igualdad tan enunciadas por casi todos los gobiernos, que el deporte debe tener.

“El niño y el deporte” como objeto de estudio

En otro orden de cosas, la década del setenta es también el momento en el que se presentan los primeros trabajos que toman al niño en relación con el deporte, como un objeto de estudio.

Para finales de los años setenta, comienza a manifestarse en la Argentina, fundamentalmente en Buenos Aires, la aparición de las primeras escuelas de fútbol infantil. Esto constituyó un fenómeno que –impensado pocos años antes, pero fácilmente explicable en los tiempos que corrían– puede ser ubicado dentro del proceso que determinó la emergencia del niño como objeto de estudio y tratamiento deportivo. Como causa o como producto de la desaparición de los espacios verdes, también llamados *potreros*, debido al crecimiento poblacional, paralelamente se origina la aparición de las primeras instituciones que se abocaron a la práctica y a la enseñanza deportiva de la niñez. Las familias, ante la presión generada por un capitalismo cada vez más exacerbado, comenzaron a manifestar un cambio profundo en la dinámica social, que obligó a las personas

a tener mayores ingresos para el acomodamiento a las nuevas formas de vida, lo que llevó a la disgregación paulatina de la familia como hasta ese momento se la consideraba, para pasar a ser reconfigurada, fundamentalmente desde la necesidad de mayor tiempo dedicado al trabajo. Los cambios que en materia económica y social se producían, generaron también que el tiempo libre de los padres comenzara a disminuir, por lo tanto, resultaba más complicado para estos disponer de tiempo para poder llevar a jugar a sus hijos. Así, depositaron esta tarea en las instituciones infantiles, las que se abocaron a tomar a niños cada vez más pequeños, y se encargaron de la enseñanza deportiva de la niñez con cada vez más desarrollo y legitimidad. Por otra parte, la calle y las plazas se tornaron peligrosas, lo que también justificó esta modificación en las conductas sociales. En este punto se debe recordar que el gobierno de facto limitaba las reuniones entre personas en los espacios públicos, cuestión que, como ya se ha descrito, influyó en el desarrollo de las instituciones deportivas y en el acercamiento masivo de la población a ellas. En síntesis, la década del setenta es el comienzo del tratamiento del niño y las prácticas deportivas como objeto de estudio.

La niñez ha sido vista de diferentes formas a lo largo de la historia. Hubo una época en que se veía al niño como “adulto pequeño”, es decir, no se conocía la infancia. El término “niño” no ha tomado su acepción moderna sino hasta el siglo XVII. Antes no existía una preocupación aguda por distinguir las diversas edades, y el término *niño* se aplicaba muchas veces incluso a adolescentes de hasta 18 años.

Se puede afirmar, también, que la conquista y reivindicación del niño ha sido paulatina y solo a principios del siglo XX –con los aportes fundamentales de la psicología cognitiva y del psicoanálisis, con los conceptos de desarrollo evolutivo, con la mirada hacia la infancia para descubrir los orígenes de los complejos y los caracteres, con la plenitud de la conciencia histórica del hombre– es que la noción de niño llega a configurarse como un estatuto digno de ser mirado y estudiado desde todas las disciplinas. Los saberes modernos privilegiaron a la infancia como objeto de investigación científica y de intervención social, lo que tuvo como efecto una ampliación y complejización de la mirada sobre la infancia, la cual con el tiempo se convirtió en la etapa de mayor importancia en la vida del ser humano. En este sentido, se puede señalar que, mientras distintas disciplinas científicas se preocuparon por entender y conocer más sobre el niño y las etapas de su desarrollo evolutivo, la situación

social y económica fue dando lugar a la aparición de la idea del “niño como propiedad”: se lo veía como un ser inferior, cuyo destino debía ser controlado por los adultos; se le exigía una actitud conformista y pasiva, y se lo valoraba únicamente por su capacidad de trabajo.

Así surgió también la necesidad de crear leyes para regular el trabajo infantil. Esto generó, en tal contexto y como medida reactiva, disponer el establecimiento del interés superior del niño por vía de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Dicha Convención determina, en primera instancia, la protección del niño en cualquier trabajo que obstaculice su desarrollo integral, y ubica a niñas, niños y adolescentes como principales destinatarios de las políticas sociales. Esto deja claro que la sobrevivencia económica de la familia no puede ser excusa para justificar el trabajo infantil. No es a las niñas, niños y adolescentes a quienes compete suplir las carencias familiares. Aunque la concepción del niño en el plano psicológico, ético y jurídico ha evolucionado, la realidad económica y social que dio lugar a la idea del niño como propiedad o recurso económico persiste, y sirve de sustento ideológico a la práctica del trabajo y la explotación económica de millones de niñas, niños y adolescentes en todo el mundo.

En otro orden, se puede afirmar también que ya se perfilaba la tendencia comercial a involucrar a jugadores de renombre que abandonaban la práctica activa del fútbol, con la enseñanza deportiva de la niñez, a partir del establecimiento de escuelas deportivas de elite; esto se transformaba en una forma lucrativa de seguir ligados al fútbol explotando su bien ganado prestigio. Esta moda proveniente de Europa, amparada en el argumento de que era necesario que los más destacados en el deporte se dedicaran a enseñar a jugar y a practicar el fútbol, significó en la época una rara paradoja, ya que se rompía con la espontaneidad y la naturalidad del aprendizaje en un país apasionado por el fútbol en *esencia*, gusto y tradición. En el terreno institucional, es importante señalar en este punto la diferencia de concepción que estas escuelas representaban: un cambio de enfoque, desde la idea de un maestro que pule y perfecciona el proyecto de jugador que les llegaba después de los doce o trece años, con muchos saberes adquiridos en la calle y en el potrero, en el “barrio contra barrio”, formado sin ningún apuro y sin las presiones de los mayores, con reglas hechas y vigiladas por ellos mismos, hacia una enseñanza que garantizaba el aprendizaje del fútbol a partir de un proceso orientado y sistematizado por el juego desde los primeros momentos de la niñez. Lo cierto es que,

independientemente de la visión de la enseñanza que se tuviera, con el propósito de asegurar un proceso de enseñanza beneficioso los clubes comenzaron a agruparse entre ellos, para poder consolidar y hacer experimentar a los niños los sentidos de una competencia oficial, que a su vez le garantizaba a las instituciones la posibilidad de que existiesen “partidos oficiales” todas las semanas para acrecentar sus ingresos económicos, producto del cobro de entradas y de las ventas de un *buffet* generalmente manejado por la institución. Enfrentar a distintos equipos fue generando, a su vez, la conformación de distintas ligas o asociaciones para unificar objetivos, reglamentar los estatutos para controlar las instituciones y recaudar dinero de ellas para poder mantenerse, como la manera más eficaz de legitimar la práctica y los sentidos de las mismas. La competencia y el juego pasan así a ser los ejes organizadores de los procesos de enseñanza, a partir de una concepción que entiende a estas como partes de la naturalidad del niño.

Conclusiones

En lo expuesto hasta aquí, se trató de mostrar el campo del fútbol infantil como un espacio institucionalizado que, como cualquier otra institución, responde a ciertas lógicas que lo comprenden, pero que también determinan otras lógicas a partir de sus sentidos políticos, sus prácticas y de los intereses de los actores que en él se manifiestan. Como se pudo observar, esta institucionalización tuvo su emergencia a partir de varios acontecimientos que actuaron simultáneamente en algunos casos, y articuladamente en otros, como fueron fundamentalmente la dictadura militar de 1976-1983; el proceso de urbanización que sufrió la ciudad de La Plata durante la década del setenta; la aparición y consolidación del niño como objeto de estudio académico, y, finalmente, el desarrollo alcanzado por la televisión, que generó un consumo masivo de deportes, en especial del fútbol.

Cada uno de estos acontecimientos representa para este trabajo, una de las causas que llevaron a la institucionalización de una práctica que hasta ese entonces estaba representada por lo que se denomina “el potrero”, en donde la asistematicidad, el disfrute, la utilización más lúdica del tiempo libre y cierta idea de libertad de elección, eran sus características principales. Con esta institucionalización, por el contrario, el fútbol infantil comenzó un proceso de regulación y de sistematización que fue incorporando nuevas formas de intervención y de práctica que se incrementaron paulatinamente, a medida

que fue decreciendo la posibilidad de goce, de disfrute y de cierta libertad social de manifestarse. En definitiva, la institucionalización del fútbol infantil permitió establecer otras lógicas, más vinculadas con el control y la reproducción de modelos económicos dominantes. Como sostuviera Foucault, las instituciones son el efecto de conjunto de las posiciones estratégicas que ciertas ideas y grupos dominantes ejercen sobre la población.

Bibliografía

- Benítez, C. y Comisso, S. (2000). *La infancia hecha pelota*. Buenos Aires: Grupo Editor Altamira.
- Bourdieu, P. (1978). Deporte y clase social. *Revista Social Science Information sur les Sciences Sociales*, SAGE Publicaciones, 17(6), 819-840.
- Di Giano, R. (2001). Los usos del fútbol en la dictadura. *efdeportes Revista digital*, 6(31). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd31/usosfut.htm>
- Ferrero, L. (2010). Reflexiones acerca del mundial 1978. En J. Frydenberg y R. Daskal (Eds.), *Fútbol, historia y política* (pp. 295-316). Buenos Aires: Aurelia Rivera libros.
- Frediani, J. (2009). Las nuevas periferias en el proceso de expansión urbana, el caso del partido de La Plata. *Revista Geograficando*, 5(5), 103-125.
- Scher, A., Palomino, H., Ferrera C., Paparelli, J (2001). Mesa redonda: Fútbol y política: el Mundial '78". *efdeportes Revista digital*, 6(33). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd33/mundial.htm>
- Sebrelli, J. J. (1998). *La era del fútbol*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Sucarrat, P. (14 de diciembre de 2013). El fútbol desde el diván: la esencia del potrero. *Diario El Ciudadano*. Recuperado de <http://www.elciudadanoweb.com/el-futbol-desde-el-divan-la-esencia-del-potrero/>

SEGUNDA PARTE

Educación física: gestión e investigación

Esporte como ferramenta de inclusão social: Limites e possibilidades¹

Lino Castellani Filho

Introito

Em tempos de forte recrudescimento das forças contrárias aos ventos democráticos e populares que (ainda) sopram em nossa América, colocando em risco as significativas, embora insuficientes, políticas públicas comprometidas com a eliminação das injustiças e desigualdades sociais historicamente enraizadas em nosso solo, temos o propósito de refletir sobre projetos sociais esportivos a partir do entendimento de Esporte como *prática social*, vale dizer, atividade humana desenvolvida com a intenção de dar respostas às necessidades sociais identificadas pelos que fazem a história de seu tempo, no âmbito da Cultura Corporal, a partir das múltiplas determinações das condições objetivas nele presente.

Ao assim fazer, buscaremos explicitar os limites e possibilidades da ação dos projetos sociais esportivos como elemento de inclusão social. Nesse esforço, intentaremos demonstrar como a forma pela qual ele, Esporte, se faz hegemonicamente presente nas sociedades contemporâneas, traz em si, predominantemente, valores ético-políticos explicitadores de uma inclusão subalterna, acrítica e apolítica ao ordenamento societário imperante, contrária àquela comprometida com os anseios de uma inserção autônoma e crítica,

¹ Este texto reflete participações na “III Jornada Latinoamericana y Caribeña de Deporte Social para la Inclusión” - ocorrida no bojo do “II Congreso Internacional de Educación Física, Recreación, Deporte y Actividad Física” em Villavicencio, Colômbia, de 24 a 29 de agosto de 2015, e 11º Congreso Argentino y 6º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias - UNLP, realizado no período de 29 de setembro a 02 de outubro do mesmo ano. Por sua vez, se reporta à conjuntura política brasileira (setembro/2016) consuetânea à sua redação final.

fomentadora de uma nova ordem social e de um Esporte compromissado com o processo de emancipação humana.

Tempos difíceis

Vivemos forte recrudescimento das forças sociais e políticas conservadoras em toda a nossa sulamérica. Os avanços sociais obtidos nos anos recentes –ainda que tímidos diante da abissal desigualdade social que caracteriza nossos países– retrocedem a *olhos nus* em face da imposição de valores sócio-político-econômicos próprios à ordem liberal, expressos na dimensão de sua forma exacerbada, o neoliberalismo.²

Tal compreensão, por si só, coloca a tese do Esporte como fator de inclusão social em seu devido lugar, deixando explícito que ele só pode se configurar como tal se articulado a um conjunto de políticas sociais voltadas a assegurar condições –no ordenamento social sob o qual vivemos– de inclusão à lógica inerente ao modo de produção capitalista, na qual o conceito de cidadão e cidadania guarda íntima relação com o de consumidor dos bens e serviços produzidos historicamente pela humanidade, mas apropriado por parcela ínfima dela.

O retrocesso em curso

Não nos restam dúvidas das significativas conquistas de segmentos populares vinculados à classe trabalhadora no que dizem respeito a seus direitos sociais, sinalizadores de avanços no desenvolver da *emancipação política* que lhes diz respeito, face do par dialético a ser completado com a *emancipação humana*, essa não passível de ser alcançada em sua plenitude nas sociedades pautadas por valores ético-políticos centrados na exploração do Homem pelo Homem.³

No Brasil golpeado, projetos sociais premiados internacionalmente – como os “*Fome Zero*” e “*Bolsa Família*”, responsáveis por retirar o país, pela

² Argentina com Macri, e o Brasil com o governo golpista de Temer – expressão de vil agressão ao estado democrático de direito brasileiro– exemplificam educativamente o recrudescimento das forças conservadoras acima assinaladas.

³ Não temos a intenção de avançar na direção de explicitação dos dados aferidores do quadro de desigualdade social brasileiro e de outros países sulamericanos. Para os que desejarem se aprofundar no assunto recomendamos, para o caso brasileiro, o livro “*Trajetórias das desigualdades: Como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*”, organizado por Marta Arretche, além do “Atlas da exclusão social no Brasil”, organizado por Alexandre Guerra, Márcio Pochmann e Ronnie Aldrin Silva e publicado pela Editora Cortez.

primeira vez em sua história, do *mapa da fome* elaborado pela OMS⁴ – são reduzidos drasticamente em sua abrangência e lógica de atendimento.⁵ A *Proposta de Emenda Constitucional nº 241/16*, já apelidada de *PEC da maldade*, sacrifica o futuro de gerações e gerações de brasileiros e brasileiras, cometendo o crime de autorizar Estados, Distrito Federal e Municípios a aplicar em outras despesas, parte dos recursos hoje atrelados a áreas específicas, como saúde, educação, tecnologia e pesquisa, entre outras.⁶

No campo educacional, na esteira do documento denominado *Pátria Educadora*⁷, a *Medida Provisória nº 746*⁸ fere de morte a formação crítica de nossa juventude em tornar optativas no ensino médio, componentes curriculares como filosofia, sociologia, artes e educação física. Ainda que na mesma direção de política educacional sinalizada pelo documento “*Pátria Educadora*”, a proposta de “*Base Nacional Curricular Comum*” *BNCC*⁹ por explicitar o contraditório em

⁴ Cf. Crescimento (2015).

⁵ Cf. Novas (2016).

⁶ Para o acompanhamento de sua tramitação no Congresso Nacional, acessem <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=208835116>. Já para saberem mais de sua nocividade, vejam <http://jornalggn.com.br/noticia/tudo-o-que-voce-deveria-saber-sobre-a-pec-241-a-pec-da-maldade>

⁷ *Pátria Educadora: A qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional*. Brasil: Presidência da República, Secretaria de Assuntos Estratégicos, abril de 2015. Penso estar nas reflexões do professor Luiz Carlos de Freitas, da Faculdade de Educação da Unicamp, a mais densa análise deste documento. Para vê-las acesse seu blog: <https://avaliacaoeducacional.com/>

Derivado de seminário organizado pelo professor Luiz Carlos de Freitas, deu-se o abaixo-assinado encontrado neste endereço <http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR82015>. Nele também pode ser acessado o posicionamento do Fórum Nacional de Educação. Por fim, o posicionamento da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, CNTE: <http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/14837-cnte-se-posiciona-sobre-documento-patria-educadora-a-qualificacao-do-ensino-basico-como-obra-de-construcao-nacional.html>

⁸ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Para acessar reflexões sobre a medida provisória, vejam <https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/28/23-razoes-para-ser-contra-a-mp-do-atraso-veja-nota-do-fne/>

⁹ Base Nacional Curricular Comum. Brasil, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2ª versão revista, abril de 2016. Considerações sobre o documento podem ser encontradas nos endereços <http://avaliacaoeducacional.com/2015/09/17/politica-educacional-e-base-nacional-i-2/> <http://avaliacaoeducacional.com/2015/09/18/politica-educacional-e-base-nacional-ii-2/> <http://avaliacaoeducacional.com/2015/09/18/politica-educacional-e-base-nacional-final-2/>

algumas de suas propostas para alguns de seus componentes curriculares, será apresentada à Câmara Federal do Congresso legislativo brasileiro, o mesmo que nos envergonhou internacionalmente no patético episódio da votação da abertura do processo de impedimento da presidenta Dilma, certamente para os devidos ajustes à lógica empresarial que embasa as intenções de política educacional do governo golpista.

Mas não só de lógica empresarial se vê emprenhada a política educacional brasileira em tempos neofascistas. Também a ela se agrega a proposta de projeto-de-lei batizado de “Lei da mordaza”, endossado pelo movimento “*Escola sem Partido*”, que ao propugnar a desideologização do ato pedagógico inerente à ação educativa do professor no ambiente escolar, faz, de fato, por defender uma única e exclusiva ideologia permeando o projeto político pedagógico da escola, aquele de índole conservadora e reacionária.¹⁰

Cenário de terra arrasada. É assim o Brasil hoje. Nele, falarmos do Esporte como ferramenta de inclusão social nos soa, para dizermos o mínimo, ingênuo. Ainda mais após vivenciarmos um ciclo de megaeventos esportivos que fez por subjugar à lógica da dimensão esportiva do alto rendimento, as iniciativas afeitas à sua configuração de projeto social voltado aos preceitos constitucionais de nossa Constituição Cidadã, de 1988, hoje tendo suas páginas rasgadas dia após dia, e seus preceitos destruídos pela avassaladora força reacionária que nos assola.¹¹

O Esporte

Como sinalizamos no introito, Esporte é para nós prática social. Isso significa, reproduzindo o dito acima, atividade humana desenvolvida com a

¹⁰ Nos referimos ao PL 867/2015, de autoria do deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB), membro da bancada evangélica da Câmara legislativa Federal. Segue endereço de acesso a críticas ao projeto-de-lei feitas pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas, UBES: <http://ubes.org.br/2016/8-motivos-porque-a-ubes-e-contra-a-lei-da-mordaca/>

¹¹ De 2007 a 2016 presenciamos a realização em solo pátrio, dos Jogos Panamericanos (2007), V Jogos Mundiais Militares (2011), Copa das Confederações de Futebol (2013), Copa Mundial FIFA de Futebol (2014) e Jogos Olímpicos de Verão (2016). Foram muitos os estudos publicados acerca desse ciclo. Faço menção, aqui, ao livro *Políticas de Esporte nos anos LULA e DILMA*, publicado em 2015 e organizado por Pedro Fernando Athayde, Fernando Mascarenhas e Wagner Barbosa Matias. Nele se encontra capítulo de livro por mim elaborado (pp. 47-68) denominado “Megaeventos esportivos no Brasil: De expressão da política esportiva brasileira para a da concepção neodesenvolvimentista de planejamento urbano”.

intenção de dar respostas às necessidades sociais identificadas no âmbito da Cultura Corporal pelos que fazem a história de seu tempo, a partir das múltiplas determinações das condições objetivas nele presente.

Falamos do Esporte moderno, com sua gênese estabelecida no advento da sociedade industrial. Daremos como óbvio o entendimento que os motivos que justificam sua presença na segunda década do século XXI não são os mesmos que justificaram sua invenção lá atrás. Aos que têm dúvidas, sugerimos atenção para o impacto do PIB esportivo nos PIBs (Produto Interno Bruto) nacionais, sinalizador da importância da sua *cadeia produtiva*. Sim, pois por mais que a Carta Magna brasileira o tenha como direito de cada um,¹² cada vez mais prevalece sua faceta de produto altamente rentável no mercado capitalista.

Mas se isso é assim, e é, não é sem ter havido disputa, no campo esportivo – aqui tomado no entendimento de *campo* desenvolvido por Bourdieu – por projetos identitários do Esporte, disputas essas havidas mais recentemente por ocasião do início do Governo autointitulado *popular e democrático*, nos idos de 2003, primeiro dos 8 a cabo do presidente LULA, ano em que se deu, logo em seu início, a criação do Ministério do Esporte.

Naquela ocasião pleiteou-se pensar política esportiva pela ótica de sua possível contribuição ao processo de emancipação humana, a ser concretizada em seu modelo mais próximo do acabado possível, quando da superação do ordenamento societário moldado a partir da lógica do modo de produção capitalista. Dois programas orçamentários foram então gestados, configurando parte dos programas de governo do Ministério do Esporte a compor o Plano Plurianual 2004/07.

Referimo-nos aqui aos Programas “Esporte e Lazer da Cidade”¹³ e “Se-

¹² O entendimento do Esporte como direito social dos brasileiros não se sustenta se analisado em profundidade, a não ser quando integrante dos interesses sociais presentes no tempo e no espaço de Lazer, esse sim direito social assegurado no artigo 6º da constituição brasileira, por mais que ele próprio, Lazer, se veja submetido, cada vez mais, aos ditames da indústria cultural do entretenimento.

¹³ O Projeto social esportivo “Esporte e Lazer Da Cidade” ganhou atenção de muitos estudiosos, sendo analisado em dissertações e teses. Sob o formato livro organizei o chamado “*Gestão Pública e Política de Lazer: A formação de agentes sociais*”, publicado pela Editora *Autores Associados* em 2007. Neste ano de 2016 pude publicar junto com Juarez Oliveira Sampaio, Pedro Osmar Flores de Noronha e Roberto Lião Júnior, capítulo de livro denominado em espanhol “*La formación de los agentes sociales em la génesis del programa ‘Esporte e Lazer Da Cidade’: Inducción como responsabilidad del Estado*”, no livro “*Formação de agentes sociais dos programas Esporte e Lazer da Cidade e Vida Saudável*”, publicado pela Editora *Autores Associados*.

gundo Tempo”¹⁴ O primeiro deles trazia em seu corpo o projeto social esportivo batizado com o mesmo nome do programa orçamentário, Esporte e Lazer *Da Cidade*. Assim mesmo, com o “DA” em destaque, para não deixar dúvidas de quem deveria exercer protagonismo em sua elaboração e execução, vale dizer, o munícipe, o cidadão, o cidadão...

Já o outro, denominado *Segundo Tempo*, voltava-se para a ambiência escolar, buscando dialogar com o *primeiro tempo escolar*, aquele curricular. Seu desenrolar, contudo, explicitou no lugar do almejado (?) diálogo, um embate de propósitos entre ele e o componente curricular *Educação Física*, esta não limitada ao esporte como conteúdo de sua ação educacional e menos sujeita à parametrização dele, esporte, pelo modelo do alto rendimento esportivo.

Para além da presença do Estado na busca da implementação do preceito constitucional apregoador do princípio do esporte como direito de cada um, e como direito social quando associado ao tempo e espaço de lazer, e, de fato, na maioria das vezes substituidoras de sua presença na lógica da *desresponsabilização* do Estado pela elaboração e implantação de políticas sociais, apoiadas à tese da *filantropização* da ação entorno delas, entidades privadas não lucrativas, reconhecidas pela denominação comum de Organizações Não Governamentais, ONGs, ocupam os espaços deixado por ele, Estado, desenvolvendo projetos sociais esportivos com recursos públicos, mas na maioria das vezes sem o devido acompanhamento governamental que, dessa forma, abdica de seu caráter indutor de políticas e ainda se vê estigmatizado por aqueles que o substitui em sua ação, ao ser taxado como incompetente.¹⁵

¹⁴ Também o “Segundo Tempo” passou pelo crivo do meio acadêmico. Como referência, faço menção à dissertação de mestrado defendida, em 2009, junto ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, UnB, por Pedro Fernando Avalone de Athayde, intitulada “*Programa Segundo Tempo: Conceitos, gestão e efeitos*”. Em nível de doutorado, aponto a tese defendida em 2009 por Sávio Assis de Oliveira junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, intitulada “*O ‘novo’ interesse esportivo pela Escola e as políticas públicas nacionais*”.

¹⁵ Sobre o tema, Juliane Cristine Alves Correia desenvolveu dissertação de mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Unicamp, em 2012, intitulada “*O setor privado sem fins lucrativos e as políticas públicas de Esporte e lazer (2008-2011)*”. Também Roberto Lião Júnior, em tese de doutorado apresentada em defesa pública junto ao Programa e Universidade acima mencionados, no ano de 2013, versou sobre o assunto sob o título “*Hegemonia e contra-hegemonia na construção de políticas de Esporte e Lazer: A experiência do ‘Consórcio Brasília’*”. Ambas disponíveis na biblioteca digital de dissertações e teses da Unicamp.

Mais uma vez o mundo acadêmico foi pródigo em analisar o quadro acima enunciado. Não abdicando de lidar com o contraditório, expôs à luz do dia os avanços que tais políticas conquistaram no âmbito dos projetos sociais esportivos.

Todavia, relações de poder explicitadoras de uma correlação de forças favorável ao setor conservador do campo esportivo, não só majoritário como também historicamente detentor de hegemonia, fez com que, a partir do segundo mandato do governo Lula, os rumos da política esportiva brasileira fossem direcionados para aquilo que se delineou como “janela de oportunidade” para a conjugação dos interesses dos defensores da lógica da “cidade empresarial” com os ideais do setor do campo esportivo comprometido com o esporte federado, aquele fundado nos princípios do alto rendimento, dando vazão aos megaeventos esportivos e à definição de metas para a política esportiva, estabelecidas por ocasião da 3ª Conferência Nacional de Esporte,¹⁶ em 2010, e não alcançadas ao final do ciclo mencionado.¹⁷

¹⁶ “Plano Decenal do Esporte e Lazer: 10 pontos em 10 anos para projetar o Brasil entre os 10 mais” foi o tema central da 3ª Conferência Nacional do Esporte e Lazer realizada em 2010, quatro anos após a 2ª (“Construindo o Sistema Nacional de Esporte e Lazer”) e na direção contrária apontada pelas que a antecederam (a 2ª já mencionada e a 1ª, “Esporte, Lazer e Desenvolvimento Humano”). Teci considerações sobre elas em texto intitulado *III Conferência Nacional de Esporte e Lazer: Risco de engodo e empulhação*, presente como capítulo de meu livro *Educação Física, Esporte e Lazer: Reflexões nada aleatórias*, publicado em 2013 na coleção *Polêmicas de nosso tempo* da editora Autores Associados. Por sua vez, estudo sobre a democratização do esporte e do lazer na esfera das políticas esportivas do governo federal brasileiro – ai incluído estudo da execução orçamentária do Ministério do Esporte - foi desenvolvido por Lia Polegato Castelan em sua dissertação de mestrado apresentada em defesa pública junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Unicamp, em 2011, denominado “*As Conferências Nacionais de Esporte e Lazer na configuração da política esportiva e de lazer no Governo LULA (2003- 2010)*”. Disponível na biblioteca digital da Unicamp.

¹⁷ O Brasil não alcançou o almejado, ficando abaixo dos 10 primeiros como havia aspirado na definição da meta. Pior que isso, Chegamos ao final do “Ciclo Olímpico” sem o Sistema Nacional de Esporte e Lazer (trabalho realizado por comissão constituída pelo Ministério do Esporte ‘adormece’ na consultoria jurídica da própria pasta), com um Plano Nacional do Desporto (sic) tramitando na Câmara Federal com texto indo na direção contrária do apontado no estudo sobre o sistema nacional elaborado junto ao ME, com anúncios de redução orçamentária para os anos que vêm à frente, o que fere interesses do esporte federado, e com histórico de pífia execução orçamentária voltada aos projetos sociais esportivos, independentemente de análise da pertinência conceitual que os configurava. Isso tudo sem contar com as trevas que se instalarão no caso da aprovação da PEC nº 241, a *PEC da maldade*.

Como ficamos?

Em futuro próximo nem a máxima Gramsciana do otimismo da vontade face o pessimismo da razão nos dá alento para visualizarmos no Brasil – e pela toada, em nossa latinoamérica– não só políticas públicas fomentadoras da tese do esporte como fator de inclusão social, como também das demais políticas sociais necessárias à manutenção da até então lenta, lentíssima, mas ainda assim bem vinda, diminuição das desigualdades sociais que nos assola.

Tememos por um novo ciclo de obscurantismo em nossa América do Sul. E o Esporte, como prática social constituinte e constituída por esse tecido social, tenderá a ver políticas excludentes fortalecidas em seu interior.

A nós, defensores de outro projeto societário que não esse que se instaura no atual momento, cumpre opormos resistência. Nesse sentido, o Esporte pode nos ajudar, pois é dele ensinamentos sobre o aprender com as derrotas, fortalecer nelas e com elas a fibra de luta e superar as adversidades em busca da vitória.

À luta, então!
Desesperar jamais!

Bibliografia

- Arretche, M. (org.). (2015). *Trajetórias das desigualdades: Como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Athayde, P.(2009). *Programa Segundo Tempo: Conceitos, gestão e efeitos* (Dissertação de Mestrado). UnB, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Brasília.
- Brasil. Ministério da Educação, Conselho Nacional De Educação. (2016). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: 2ª versão.
- Brasil. Presidência Da República. Secretaria De Assuntos Estratégicos. (2015). *átria Educadora: A qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional*. Brasília, DF.
- Castelan, L. (2010). *As Conferências Nacionais de Esporte e Lazer na configuração da política esportiva e de lazer no Governo Lula (2003/10)* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Campinas, SP: Unicamp.
- Castellani Filho, L. (org.). (2007). *Gestão Pública e Política de Lazer: A formação de Agentes sociais*. Campinas: Autores Associados.

- Castellani Filho, L. (2013). *Educação Física, Esporte e Lazer: Reflexões nada aleatórias*. Campinas, SP: Autores Associados - Coleção Polêmicas de nosso tempo (105).
- Castellani Filho, L. (2015). Megaeventos esportivos no Brasil: De expressão da política esportiva brasileira para a da concepção neodesenvolvimentista de planejamento urbano. En M. Wagner Barbosa; P. F. Athayde, F. Mascarenhas, (org.), *Políticas de Esporte nos anos LULA e Dilma* (pp. 47-68). Brasília: Thesaurus.
- Castellani Filho, L., Lião Júnior, R., Sampaio, J., y Figueiredo, P. (2016). La formación de los agentes sociales en la génesis del programa Esporte e Lazer Da Cidade: Inducción como responsabilidade del Estado. En H. Isayama, A. Silva Pintos (orgs.). *La formación de agentes sociales de los programas Esporte e Lazer Da Cidade y Vida Saudável* (pp. 263-288). Campinas, SP: Autores Associados.
- Correia, J. (2012). *O setor privado sem fins lucrativos e as políticas públicas de Esporte e Lazer (2008/11)* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Campinas: UNICAMP.
- Crescimento da renda dos 20% mais pobres ajudou Brasil a sair do mapa da fome, diz ONU* (27 de mayo de 2015). *Nações Unidas no Brasil*. Recuperado de <https://nacoesunidas.org/crescimento-da-renda-dos-20-mais-pobres-ajudou-brasil-a-sair-do-mapa-da-fome-diz-onu/>
- Guerra, A., Silva, R., y Pochamann, M. (orgs.). (2012). *Atlas da exclusão social no Brasil – Dinâmica da exclusão social na primeira década do século XXI*. São Paulo: Editora Cortez.
- Guerra, A., Silva, R., y Pochamann, M. (orgs.). (2014). *Atlas da exclusão social no Brasil, 10 anos depois*. São Paulo: Editora Cortez.
- Guirra, F. (2014). *Os V Jogos Mundiais Militares no Brasil e a reinserção do Esporte Militar na política esportiva nacional* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Campinas: UNICAMP.
- Lião Junior, R. (2013). *Hegemonia e contra-hegemonia na construção de políticas de Esporte e Lazer: A experiência do 'Consórcio Brasília'* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Campinas, SP: Unicamp.
- Novas regras de Temer para o Bolsa Família ampliarão exclusão dos mais pobres* (2 de septiembre de 2016). *Rede Brasil Atual*. Recuperado de <http://www.redebrasilatual.com.br/politica/2016/09/bolsa-familia-michel-temer-pobreza-extrema-exclusao-social-5348.html>

Oliveira, S. (2009). *O 'novo' interesse esportivo pela Escola e as políticas públicas nacionais* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Recife: UFPE.

La trayectoria inacabada del deporte en Brasil: De la promesa de inclusión social a la tentativa de la garantía de los derechos de ciudadanía

Pedro Athayde

Introducción

El deporte se encuentra dentro de un conjunto de temas que –por la popularidad y la aparente trivialidad– la mayoría de la población se siente cómoda para debatir, con el supuesto de un profundo conocimiento de la materia. Después de todo, la gente tiene un conocimiento empírico de este fenómeno cultural; la experiencia que proviene tanto de la vida cotidiana como de su expediente académico. Se crea, por tanto, un escenario en el que, al parecer, hablar sobre el deporte es una tarea muy sencilla y poco original.

Esta facilidad ilusoria engendra un bloque de opiniones que generalmente se caracteriza por la heterogeneidad y la falta de reflexión profunda y crítica. Esta superficialidad y falta de criticidad –aspecto sobresaliente en el sentido común– también se identifica en la narrativa producida por los grandes medios de comunicación, así como por los administradores del gobierno y los actores políticos. La difusión de estos discursos favorece en gran medida la propagación y la sedimentación de las concepciones idealistas, cuyo texto es el deporte –a partir de su apariencia fenomenal– como algo bueno en sí mismo, que flota por encima de los conflictos sociales y políticos, una especie de nueva religión, un verdadero lenguaje universal y accesible. Para los gerentes y responsables de políticas, vale la pena señalar el riesgo de que estas interpretaciones superficiales se conviertan en el marco conceptual y/o directriz que estructura y organiza las políticas públicas deportivas.

Según Gaya (1994), el *desporto* (deporte) se convirtió en plural al asumir nuevas formas y modelos, nuevos valores y significados. Puede aparecer como comercio, como industria, como una actividad cultural, como estilo de vida, como factor económico o de socialización, como un medio de educación y formación, estrategia de salud y como objeto de investigación científica.

Es precisamente cuando localizamos al deporte como objeto de investigación científica que la aparente facilidad y despreocupación en las líneas existentes derivadas de las representaciones de la sociedad dan paso a una dificultad esencial inherente a un análisis y cuestionamiento más profundo. Esto se debe a que, a diferencia de la charla sin compromisos, la investigación y el trabajo científico –en su ruta heurística– no pueden desviarse de su compromiso con el rigor científico y el análisis crítico de la realidad concreta, que no requiere abdicar de sus supuestos éticos, sociales, ideológicos y políticos.

Conscientes de las dificultades que presenta la investigación del objeto seleccionado, nuestro objetivo es proporcionar elementos teóricos y conceptuales introductorios que permitan problematizar los predicados y funciones asumidas por el deporte en el seno de la sociedad capitalista contemporánea. Al mismo tiempo, en la presentación de nuestra comprensión teórica de lo que debería ser la función social del deporte, intentamos destacar su potencial como uno de los elementos necesarios para satisfacer los derechos de la ciudadanía. Por último, en un intento de diálogo con el tema principal del 11^{vo}. Congreso Argentino y 6^{to}. Latinoamericana de Educación Física y Ciencias, nos atrevemos a pensar en la relación entre el deporte y la inclusión social en el contexto socioeconómico de Brasil.

Génesis y desarrollo del deporte

A partir de un análisis histórico-filosófico se observa, *a priori*, la ausencia de una sola lectura de la aparición del deporte en la humanidad. Parece que subsiste entre las áreas de conocimiento que se dedican al estudio de este fenómeno social y cultural, una controversia declarada sobre sus raíces ontogénicas. Presentaremos brevemente algunas explicaciones que polarizan el debate.

Una primera interpretación histórica sobre la génesis de este deporte es formulada por las corrientes teóricas que identifican en las antiguas prácticas y rituales de la cultura grecorromana –con manifiesto carácter bélico y religioso– la protoforma del deporte contemporáneo. Clave heurística para este diseño, se basa en una trayectoria lineal –recurrente en la historiografía tradicional– en la

que los Juegos Olímpicos de la Era Antigua fue lo que primero habría dado lugar a los Juegos Olímpicos modernos. Sin embargo, parte de este análisis ignora que las actividades helénicas asumieron un carácter ritualístico permeado por preceptos divinos, hedonistas y politeístas, radicalmente distantes de la sistematización y los predicados del deporte moderno, que se caracteriza por la racionalización de los procesos, el establecimiento de prioridades, la cuantificación, la especialización, la mercantilización y la espectacularización.

Por otra parte, los estudiosos que consideran el deporte como un producto de la modernidad defienden un surgimiento históricamente datado. Para estos autores, la práctica deportiva se forjó dentro de la aristocracia europea, como resultado de la riqueza y la libertad de esta clase, lo que permitió el disfrute del ocio.¹ De acuerdo con Bracht (2005), este moderno deporte –creado entre los siglos XVIII y XIX– sería un corolario de la deportivización de elementos de la cultura corporal de la nobleza y de las clases populares inglesas, consustanciado con una actividad corporal de carácter competitivo, unguído bajo el dominio de la cultura europea de la época.

Vaz (2005) presenta un tercer análisis que se desprende de los representantes de la sociología de la configuración. Según estos científicos sociales, sería una simplificación establecer una relación causal entre la Revolución Industrial y el deporte. De acuerdo con estos autores, las transformaciones sociales de la gestación del deporte se produjeron en una combinación de aspectos políticos y regulatorios que marcaron sus respectivos *habitus*, lo que haría buscar una simplificación de las raíces deportivas exclusivamente en el contexto del capitalismo.

Sin subestimar las explicaciones anteriores que identifican el deporte como un fenómeno que precede a la formación social capitalista –caso Rouyer (1977)–, encontró que, incluso en formaciones precapitalistas, el enlace es notable entre su origen y las clases que disfrutaban del tiempo libre ampliado. Este enfoque está directamente relacionado con la división social de la fuerza laboral, ya que la clase que tenía tiempo disponible para dedicarlo a actividades deportivas fue la aristocracia. Ni la burguesía, todavía en su fase ascendente a efectos de consolidar su visión del hombre y del mundo como un

¹ Es de destacar que, al igual que otros aristócratas del patrimonio cultural, el deporte sería rápidamente apropiado y modificado a partir de los axiomas de la burguesía en ascenso, como uno de los elementos de constitución y consolidación del ciudadano burgués en la cultura europea de la época.

único proyecto posible, ni la clase obrera, sometida a extensas y degradantes jornadas de trabajo, tenían las condiciones materiales apropiadas para cultivar la práctica y disfrute de deportes.

Como consecuencia del gran desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones comerciales, así como de la apropiación privada de los medios de producción, fuimos testigos a fines del siglo XVIII del comienzo del “reinado burgués”. Ante este cambio, la consolidación del deporte dentro de la formación social capitalista tiene como consecuencia la asimilación de los axiomas culturales e ideológicos presentes en esta sociedad y en la clase social que la hegemoniza y dirige. Aunque Rouyer (1977) apunta a la existencia de un deporte democrático con un potencial humanizador y educativo, reconoce que esta posibilidad colisiona con las condiciones materiales creadas por la burguesía en la sociedad capitalista.

Si el deporte no puede permanecer inmune a los cambios sufridos por la formación social en la que opera, debe, al mismo tiempo, transformarse como condición para adaptarse a la nueva etapa del capitalismo. Durante esta mutación, los elementos ideológicos, políticos, sociales y económicos relacionados con el deporte se mueven de acuerdo con el contexto histórico y la correlación de fuerzas presentes, dando más énfasis a los predicados con una mayor funcionalidad para mantener el *statu quo*. La empatía entre el capitalismo y el deporte, en relación con el reconocimiento y la acumulación de capital, es una relación muy simbiótica, aunque se ha asignado al fenómeno deportivo una condición partidaria.

El deporte en la era moderna

Para este trabajo, nos orientamos a partir de esas concepciones ubicadas dentro de la teoría crítica del deporte y, por tanto, vinculante para el surgimiento y desarrollo del deporte contemporáneo al “progreso” de la sociedad capitalista. Asumiendo la hipótesis de que la génesis de un fenómeno no explica por completo su desarrollo, es necesario analizar las transformaciones experimentadas por la práctica deportiva y los valores, intereses y funciones que la acompañan.

Dentro del sistema capitalista, el fenómeno deportivo ha jugado diferentes roles/funciones. En momentos de gran tensión entre burguesía y proletariado (capital y trabajo), las clases dominantes han utilizado el deporte como estrategia de alienación, la independencia política y el enfriamiento de las reivindicaciones políticas y laborales. En los intersticios del tiempo marca-

do por la Segunda Guerra Mundial, el deporte fue subyugado a su dimensión sociopolítica, utilizado como aparato ideológico de los regímenes políticos específicos (el fascismo y el nazismo). Fue una época marcada por un acercamiento del Estado al deporte con fuerte carácter intervencionista. Este es un momento histórico en el que los gobernantes explotaron con más énfasis la capacidad política e ideológica del deporte, expresada por su dimensión alienante y su funcionalidad propagandística.

El deporte estuvo también muy presente en las polarizaciones que marcaron las casi cinco décadas de la Guerra Fría, uno de los muchos elementos asociados a diferentes formaciones sociales que competían por la hegemonía mundial. De este modo, se creó un escenario en el que cada logro deportivo fue tratado como sinónimo del éxito de este o aquel proyecto social. En este escenario, la práctica deportiva se redujo a su carácter utilitario y al fisiologismo pragmático.

Según Paulo Netto y Braz (2009), el capitalismo contemporáneo ha creado un “mercado mundial de bienes simbólicos”, lo que lleva a límites insondables la universalización del proceso de mercantilización y de construcción de la cultura de consumo. De acuerdo con Debord (1997), para que esa racionalidad fuera posible fue operada una sustitución de las necesidades humanas, reconocida brevemente por una fabricación ininterrumpida de seudonecesidades. Inmerso en este paisaje –a pesar del fuerte impacto político que sigue dando– destaca el potencial económico y comercial del deporte.

Estalla la construcción y consolidación de una industria de deportes y entretenimiento, guiada por la muestra de *marketing*, que tiene como objetivo explorar un sinfín de límites deportivos y las estimaciones actuales del sentido común y dictar los patrones culturales (deportivos) transmitidos desde los medios la comunicación, especialmente la televisión.² La intensificación de la explotación de los medios de comunicación deportivos finalmente lo convierten en un espectáculo muy atractivo y funcional a los objetivos económicos y sociales de estos medios. La industria responsable de la producción de artículos deportivos ocupa un lugar preponderante y se consolida en el entorno corporativo. Este “logro” se siente alentado por la captura de las mentes alrededor de la creación mistificada de la figura del *ser deportivo*.

² De acuerdo con Paulo Netto, las dinámicas culturales de nuestro tiempo se fundan en dos vectores: “la lógica de traducción de capital para todos los procesos de espacio cultural (producción, difusión y consumo) y el desarrollo de formas culturales sociables por medios electrónicos (televisión, vídeo, llamada multimedia)” (1996, p. 97).

Es innegable que hoy en día, los Juegos Olímpicos (J. O.) es uno de los mayores espectáculos de la humanidad. Consideramos que el observar la evolución de este evento nos ayuda a comprender mejor las transformaciones sufridas por el deporte y su función en la actualidad. La apertura de los J. O. de la era moderna en 1896 representó un registro *sui generis* de las características presentes en el origen de este deporte. Estos primeros J. O. de la modernidad constituyeron una clara distinción de clase, que dejó a un lado a la aristocracia decadente y a la clase burguesa próspera y creciente y, por otro lado, el crecimiento de la clase obrera. En los deportes, esta división estaba implícita en la disputa entre el amateurismo y el profesionalismo.

De acuerdo con Bourdieu (1983), el amateurismo correspondería a la valoración del deporte como “escuela de naturaleza”; representaría las preservaciones de los principios éticos aristocráticos y por lo tanto elitistas, mientras que el profesionalismo, encarnado en la mercantilización de los torneos y los deportes, estaría amarrado a la ética utilitaria y liberal de la burguesía emergente.

El amateurismo y la neutralidad –defendidos por los axiomas de la nobleza olímpica– no resistieron las características intrínsecas de su propia competición deportiva, la explotación de la dimensión sociopolítica del deporte y en especial la ascensión burguesa y los procesos de modernización conservadora que impusieron su hegemonía como un proyecto histórico de la sociedad. Para Tubino “El conflicto anterior, amateurismo contra el profesionalismo, comienza a dejar su lugar a la batalla permanente entre el capitalismo y el socialismo” (1992, p. 132).

Por otra parte, rápidamente los logros deportivos y las victorias olímpicas se convirtieron en representaciones simbólicas de la declaración de superioridad atlética de un pueblo o de una nación. Proni (2004) afirma que la exposición y la exaltación pública de campeones olímpicos o mundiales y la influencia de los gobiernos en la organización de torneos se han convertido en marcas de los solicitantes en la competición deportiva después de la Primera Guerra Mundial. En este escenario, no se necesitó mucho tiempo para que el *olimpismo*³ se viera obligado a vivir con frecuentes tensiones de origen político.

³ Olimpismo, según sus creadores, es una filosofía de vida que exalta y combina en un modo armónico las cualidades del cuerpo, la voluntad y la mente; el deporte con la cultura y la educación. El olimpismo es el creador de un estilo de vida basado en la alegría del esfuerzo, el valor educativo del buen ejemplo y el respeto por los principios éticos fundamentales universales.

Además de su propósito ideológico y político, al igual que la capacidad de movilizar grandes grupos humanos de entretenimiento, el deporte ha sido identificado y valorado por su potencial económico y financiero. Según Tubino, “Después de superar el conflicto “amateurismo contra el profesionalismo” en el primer paradigma, el conflicto “capitalismo frente al socialismo”, en el paradigma actualmente el principal conflicto se ha convertido en la confrontación permanente entre la “lógica del mercantilismo y de la ética deportiva” (1992, p. 134).

La perspectiva de *marketing* afectó fuertemente a la organización de los Juegos Olímpicos, lo que contribuyó al empeoramiento de la crisis de los valores originales. Para los funcionarios de la representación del olimpismo, los cambios experimentados por los JJ. OO. fueron un corolario de los costos de implementación sustanciales del caso y no excluyen la participación de los ídolos del deporte profesional. Por lo tanto, la comercialización de los JJ. OO. con grandes corporaciones empresariales, atletas profesionales y modalidades eran inevitables cambios de resistencia y baja. Los Juegos de Barcelona (1992) definitivamente sellaron la transformación de ese evento en un megaespectáculo impulsado por la lógica del mercado y de los intereses del mundo de los negocios.

Los Juegos Olímpicos actuales son organizados por los administradores profesionales que se especializan en la planificación y la comercialización. La mayoría de los atletas de alto rendimiento tienen los deportes como un trabajo relativamente bien pagado, el espectáculo de las imágenes se produce y se transmite simultáneamente a todos los continentes; los campeones juegan el papel de los chicos de carteles y espectadores son tratados como consumidores, el mega evento de los costos de operación se alabea compañías multinacionales (Marques *et al.*, 2009, p. 639).⁴

Paulo Netto y Braz (2009) advierten que con la transformación de la fuerza de trabajo en una mercancía está abierta la posibilidad de que el conjunto de las relaciones sociales se logre mediante la mercantilización.

⁴ Vale la pena señalar que si bien los costos de operación del megaevento son financiados por las empresas multinacionales, el gasto en infraestructura deportiva y urbana –necesarios para recibir estos eventos y dada la magnitud, que es marcadamente superior– son responsabilidad federal, estatal y municipal.

En las sociedades donde reina el modo de producción capitalista, más se desarrolla, las más lógicas mercantiles impregna, penetra y satura el conjunto de las relaciones sociales: las operaciones de compra y venta no se limitan a los objetos y las cosas –todo lo que es objeto de la compra y venta de artefactos materiales de cuidado humano (Paulo Netto y Braz, 2009, p. 85).

Por lo tanto, dado que todos los fenómenos sociales y culturales pueden y deben convertirse en una mercancía, como la irracionalidad que guía el funcionamiento del mercado en la sociedad capitalista, el deporte contemporáneo –incluso sus características inherentes– en última instancia se somete a esta condición. De acuerdo con Rigauer (1969), el rendimiento del deportista se convierte en una mercancía y se sustituye comercialmente por el equivalente universal. En consecuencia, podemos establecer un paralelismo entre la reificación del rendimiento deportivo y la alienación del trabajo en el proceso de producción. Para Rigauer (1969), en los deportes de rendimiento, la alienación gana materialidad en la exacerbada especialización y fragmentación del gesto motor y la introducción de métodos de entrenamiento sistematizados y racionalizados.

La rectificación de este deporte es completa cuando se añade a lo que Santos denominaba “empeño vertical unificador compromiso, homogeneizador, impulsado por un mercado ciego, indiferente a la herencia y la realidad actual de los lugares y las sociedades” (2000, p. 143). Con la imposición de elementos de la cultura de masas, indispensables para el reino del mercado y la expansión de la globalización económica, financiera, técnica y cultural, el capitalismo engendra una uniformidad/estandarización de la práctica deportiva. Es cierto aquello que alerta el propio Santos, que “este logro, más o menos eficaz según los lugares y las sociedades, nunca es completo, ya que se encuentra como la resistencia de la cultura preexistente” (2000, p. 144).

El deporte y los derechos de ciudadanía

Contra la expresión hegemónica del deporte contemporáneo (mercantilización y espectacularización), buscamos en esta posición al deporte dentro de las políticas públicas sociales como un derecho de ciudadanía. Para desarrollar esta idea, en un principio afirmamos nuestro acuerdo con el concepto de deporte de Castellani Filho, que es: “el deporte como una construcción humana, un producto de la actividad humana” (2008, p. 132). Al mismo tiempo, entendemos –con el autor– que este concepto está vinculado a la acción

humana para producir respuestas con el fin de satisfacer las necesidades sociales establecidas durante el proceso de civilización.

Castellani Filho (2008) explica, además, que la adopción de esta concepción lleva a una pregunta inicial: ¿para el cuidado de cuáles necesidades sociales se creó el deporte? Para intentar responder a esta pregunta, empecamos por la localización del fenómeno deportivo en el contexto de las necesidades intermedias (satisfactores universales) y, por tanto, como uno de los instrumentos para la realización de los derechos de ciudadanía.⁵ La reafirmación de la importancia de garantizar el acceso a los derechos de ciudadanía por la acción del Estado, especialmente en países heterónomos como es el caso de Brasil, se opone a la operación artificial que elide la cuestión de la responsabilidad pública y enfrenta a la propia noción de derechos, separándolos del parámetro de la justicia, la igualdad y la reducción de la satisfacción de las necesidades humanas básicas de la lucha feroz para una mejor situación financiera y la adquisición de bienes en condiciones de desigualdad, que se encuentra a un ritmo creciente del patrón de consumo.

La preocupación levanta los acoplamientos e influye en nuestra comprensión del deporte como una necesidad intermedia capaz de contribuir a la satisfacción de las necesidades sociales básicas y a la realización de los derechos de ciudadanía. Este razonamiento concilia con la conclusión de Melo acerca de que “sin lugar a dudas, el deporte y las artes hacen posibles nuevas formas de relación con el mundo, siendo este tipo de manifestaciones partes integrales de un proyecto de mejora de las condiciones generales de vida” (2005, p. 80).

Uno de los primeros documentos internacionales que reconoció al deporte como un derecho fue la “Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte” de 1978, publicada en 1979 por las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). El documento fue el resultado de un movimiento intelectual que reunió a académicos, investigadores y profesionales relacionados con el deporte internacional. Según Tubino (2002, p. 2010), esta medida tendría la crítica de la fuente original del deporte de rendimiento y

⁵ Doyal y Gough (1991, citado por Pereira Pereira, 2007) encuentran una amplia gama de “satisfactores”, tales como bienes, servicios, actividades, relaciones, medidas, políticas, etc. Estos autores subdividen los “satisfactores” en dos grupos: los universales y los particulares. Los satisfactores “universales” –también llamados necesidades intermedias– son competentes para contribuir a la mejora de la salud física y la autonomía de la raza humana en su totalidad.

del uso político e ideológico de este deporte, que se inició en la década de 1960 y que culminó en el Manifiesto Mundial del Deporte en 1968. La Carta emitida por la Unesco, en su artículo primero, juzga al deporte como un derecho para todos, y reconoce la existencia de otras expresiones deportivas además del alto rendimiento y del espectáculo.

Atentos a una advertencia importante de Pereira (2009), que es a través de la política social que los derechos sociales se realizan, y que las necesidades humanas (sociales) se cumplen a la vista de la ciudadanía ampliada, partimos de esa premisa de que el deporte debe ser el foco de atención de las políticas sociales para que contribuya al desarrollo de una ciudadanía plena. En este sentido, corroboramos que “la lucha por la existencia de políticas públicas para el deporte y el ocio con el acceso universal a toda la producción cultural de la humanidad se presenta como un importante indicador democrático” (Melo, 2004, p. 120).

Es esencial que los directivos responsables de la ejecución y organización de programas y proyectos sociales relacionados con los deportes reflexionen sobre lo que se ofrece y, sobre todo, cómo se lo ofrecerá, de manera que estos servicios estén fundamentados en experiencias ricas que proporcionen un aprendizaje real y la propiedad del deporte como elemento cultural y producto social. Por lo tanto, es necesario superar la superficialidad de ciertas acciones y romper con la idea de “malos servicios públicos (baja calidad) para los pobres”.

Castellani Filho (2008) señala que una perspectiva emancipadora no es suficiente para garantizar el acceso al deporte: sería necesario un replanteo, un cambio de dimensión, con el fin de calificar el reflejo de los valores que guían y dan significado a los deportes. Una vez hecho esto, pensaríamos la configuración de una política social pública capaz de universalizar este otro deporte a toda la sociedad.

Dicho de otra manera, en la perspectiva emancipadora existe un interés por las instalaciones públicas y las políticas destinadas al deporte, pero al mismo tiempo, por el contenido de estos espacios y de las acciones de promoción de la humanidad. Tarea en la que el Estado juega un papel clave por medio de la educación. Si acoge con agrado al deporte como “satisfactor” universal (necesidad intermedia) de los derechos de ciudadanía, es incompatible para el Estado un programa o proyecto social y deportivo que promueva un espectáculo que tenga como su contenido alguna expresión de la cultura mercantilizada y alienante.

Al mismo tiempo, estamos de acuerdo con Medina (1992) en que no se pueden alimentar ingenuamente expectativas de cambios radicales en el modelo dominante si no hay al mismo tiempo esfuerzos colectivos y presiones constantes a favor de los cambios estructurales en la correlación de fuerzas económicas, factores políticos y culturales que determinan todas las acciones institucionalizadas –ya sea en la administración pública, o bien en el complejo económico–corporativo– en el sector deportivo.

No es fácil de producir hombres cuando el sistema pide robots. No es fácil desarrollar atletas de los ciudadanos, los críticos, conscientes, educados y creativos, cuando el sistema sólo pide ‘máquinas’ obediente y automáticamente desechables, cuando fallan en producir el rendimiento esperado (Medina, 1992, p. 152).

Al presentar el potencial del deporte como una necesidad intermedia para garantizar el acceso a los derechos de ciudadanía, no queremos, para espar los discursos que se propagan, una idea instrumentalizada y mistificada de la inclusión social a través del deporte. En relación con la inclusión social, el deporte se encuentra en una situación que podría llamarse paradójica. Por un lado, un enjambre de fuertes discusiones sobre el potencial del deporte como herramienta de inclusión, lo que contribuye a la lucha contra una serie de problemas sociales en las zonas de riesgo y vulnerabilidad social. Por otra parte, los análisis que indican algunas de las barreras (intrínsecas y extrínsecas) del deporte para convertirse en una experiencia verdaderamente global. Entre otras demandas, sería necesario para una inclusión social sustantiva que las políticas deportivas fueran –forma intersectorial– vinculadas a una red de bienes públicos y servicios sociales disponibles en “bajo”.

Las dificultades impuestas a la consolidación de la relación entre el deporte y la inclusión social tienden a espesarse ante los contextos políticos, escenarios económicos y con problemas sociales e inestables comúnmente observados en los países periféricos, por ejemplo, Brasil y Argentina. Hacia el final de este texto llevaremos a cabo algunas mediaciones entre el deporte y la inclusión social, sin perder de vista las características económicas y sociales de Brasil.

El deporte y la inclusión social en Brasil

En Brasil, el deporte se convirtió en el foco de atención del Estado durante el período conocido como *Estado Novo* (1937-1945). Según Castellani Filho

(2008), el intervencionismo conservador, presente en el marco regulatorio, se mantuvo hasta la década de 1990. De acuerdo con el movimiento internacional de la década de 1990, bajo la influencia de la ideología neoliberal proliferó la idea de que la base organizativa de la estructura deportiva necesaria para ser administrada por entidades con personalidad jurídica de derecho privado, en nombre de la autonomía debería inhibir la presencia del Estado.

El proceso de imposición de los valores liberales se dio desde el discurso de la necesidad de modernización de la estructura deportiva en Brasil durante los albores de la década de 1990, en contradicción con la recepción que tuvo la Constitución Federal (CF) de 1988. Imbuidos con la intención de redimir los derechos negados y olvidados en el período dictatorial, los legisladores incluyeron una lista de derechos individuales y colectivos en el texto de la Constitución (Carta Magna), entre los cuales está el derecho a la práctica deportiva, consagrado en el artículo 217 de la CF de 1988. Esta disposición constitucional permite que incluyamos al deporte entre las responsabilidades estatales.

En 2003, el compromiso del Estado de garantizar el acceso al deporte fue reconocido y adoptado; incluso con la creación de una cartera ministerial específica para cuidar de las acciones estatales deportivas: el Ministerio de Deportes. También ese año, tuvimos un acontecimiento importante en la historia reciente de la democracia brasileña. Por primera vez un partido constituido por un conjunto de entidades políticas de izquierda y otras representaciones asumió la Presidencia de Brasil. Esto ha aumentado las expectativas de cambios importantes en la dirección de las políticas económicas y sociales. Es cierto, sin embargo, que una parte significativa de estas expectativas fue abandonada antes de tiempo debido a los acuerdos firmados incluso antes del período de elección, así como por las coaliciones establecidas en busca de un gobierno más tarde despolitizado y conservador, que resultó ser una emboscada para su propia izquierda política.

En el caso del deporte, los sectores progresistas de la educación física creyeron en la posibilidad de cambiar el rumbo de las políticas deportivas, dirigiéndolas hacia la apreciación del deporte como un derecho social y patrimonio cultural de la humanidad, que a su vez garantizó una mayor valoración de la dimensión social y educativa del deporte. Inicialmente, algunas señales –la base conceptual de los programas sociales de deportes y la realización de la primera Conferencia Nacional del Deporte de la historia de Brasil– parecían indicar que se cumplían estas expectativas, pero no pasó mucho tiempo antes de que fueran abandonadas.

Así que, si en un primer momento la esperanza había ganado al miedo al cambio, la propia ausencia de estos mismos cambios decretó una nueva victoria del miedo. Una pérdida para la izquierda política, pues ocurrió en un gobierno dirigido por un partido históricamente identificado con las agendas democráticas y populares.

La consolidación del cambio de foco de las políticas deportivas brasileñas está configurada con la priorización de grandes eventos deportivos en el país (Mundial de Fútbol 2014 y los Juegos Olímpicos Río 2016). Estos eventos demostraron a los gobiernos locales la posibilidad de reestructurar la ciudad y explorar la visibilidad de estos espectáculos para un reemplazo en el escenario geopolítico internacional.

Guiados por estos gobiernos, los intereses de mercado y sectores deportivos conservadores han firmado un pacto para poner a Brasil en el camino de los megaeventos deportivos. Esta nueva orientación de las políticas deportivas, consolidada en 2009 con la confirmación oficial de la ciudad de Río de Janeiro como sede de los Juegos Olímpicos de 2016, decretó el abandono o la pérdida de prestigio de los programas de deportes y proyectos sociales iniciados entre 2003 y 2004. Actualmente, todavía existen estos programas entre las acciones del Ministerio de Deportes, pero con menos visibilidad, menos cobertura y, en algunos casos, subordinados a los grandes eventos deportivos.

Sin embargo, a pesar de los cambios señalados anteriormente, no es raro encontrar entre las directrices, principios y objetivos de los programas y proyectos que tratan de promover la inclusión social de los deportes, sobre todo de los jóvenes ubicados en áreas de vulnerabilidad y riesgo social. Otras propiedades también se atribuyen comúnmente al deporte, tales como el desarrollo de la ciudadanía y la capacidad de eliminar el ocio de los jóvenes y así alejarlos del camino de la droga y la violencia urbana.

Cuando nos enfrentamos con objetivos como el anterior, debemos hacer algunas preguntas, como por ejemplo: ¿el deporte por sí solo sería capaz de operar cambios sociales de manera significativa? ¿Cuáles son los atributos que el deporte tiene que le garantizan un potencial transformador? Antes de formular respuestas (si es que existen) a estas preguntas es necesario tener en cuenta la situación social brasileña.

El gran sociólogo brasileño Francisco de Oliveira (2003) dice que la sociedad brasileña se asemeja a un animal extraño, con un cuerpo en el que habitan diferentes edades de la evolución. Una sociedad cuyo proceso evolutivo no ha

borrado sus rasgos primitivos; en la que lo arcaico y lo moderno coexisten en perfecta armonía. Una sociedad en la que el retraso y el progreso combinan.

Según el sociólogo, a menudo nos quejamos de la demora de Brasil y responsabilizamos de todos nuestros problemas a este aspecto. Sin subestimar las marcas que la larga esclavitud del pasado dejó en los tiempos modernos, es necesario reconocer que la perpetuación de la demora es una “necesidad” de la forma en que Brasil se constituyó. Es una sociedad en la que, bajo la máscara decadente, se constituyó un sistema económico que tiene otros problemas sociales de vida más avanzada y atraso en sectores de funcionalización, la pobreza, el desempleo, la miseria, la migración, entre otros.

La pobreza, que ha llegado a representar un reto para los científicos sociales y los gobiernos en los siglos XIX y XX, es un fenómeno funcional para el desarrollo del sistema capitalista neoliberal. El capitalismo tiene la excepción a la regla y hace que el Estado renuncie a la promesa de la modernidad para elevar a todos los ciudadanos a la condición de igualdad. En este sentido, el subdesarrollo se consolidó “en forma de excepción permanente del sistema capitalista en su periferia” (Oliveira, 2003, p. 13).

La refuncionalización de problemas sociales históricos y la perpetuación de nuestra condición heterónoma conforman el contexto histórico-social brasileño:

que el descubrimiento de la ley y los derechos coexiste con la falta de cortesía todos los días hechos de violencia, los prejuicios y la discriminación; donde hay una confusión increíble entre los derechos y privilegios; donde la promoción se realiza en un terreno muy ambiguo que rompe los límites entre la realización de los derechos legítimos y corporativismo estrecho; donde la experiencia democrática coexiste con la aceptación o incluso convivencia con las prácticas autoritarias; donde la demanda de derechos se realiza a menudo en combinación abierta o encubierta con renovadas prácticas de amiguismo y favoritismo que sustituyen a las diferencias que debe prevalecer criterios públicos igualitarios (Telles, 1999, p. 142).

El escenario anterior se agrava cuando vemos un edificio histórico descrito por Fernandes (1987) como una transición conservadora a la modernidad, caracterizada por períodos de restricción de la democracia. Esta forma de constitución deformada del proyecto nacional nos ha dejado marcas indelebles, que son: a) el autoritarismo en el Estado y la sociedad; b) la cultura del

Maestro; c) patrimonialismo; clientelismo; d) privatización de lo público; e) la protección; f) el intercambio de favores (Behring y Boschetti, 2008).

Sin dejar de lado las marcas históricas de la sociedad brasileña, es innegable que los últimos 13 años se han caracterizado por un progreso social significativo en Brasil. Hemos tenido resultados positivos en la lucha contra la pobreza extrema, la mejora en las tasas de desigualdad, avances en la democratización del acceso a la educación básica y el mayor acceso a la educación superior pública, aumento significativo en el salario mínimo, incremento de la formalización del trabajo, entre otros logros sociales importantes.

Sin embargo, los avances anteriores no fueron capaces de afectar la fuerza de la alta concentración del ingreso de Brasil. En 2013, el 1% de los brasileños más ricos todavía ganó casi cien veces más que el 10% más pobre. Ese mismo año, el analfabetismo alcanzó los 13 millones de brasileños de 15 años; el 43,4 % de la población más de 25 años no completó la escuela primaria. El trabajo infantil sigue siendo una realidad para medio millón de niños entre cinco y trece años. Las mujeres recibieron un ingreso 30% más bajo que los hombres que realizan la misma función.

Estos datos demuestran las barreras históricas y sociales para la construcción de la condición humana universal y para garantizar la misma a todos los brasileños. El concepto de exclusión social se refiere a la pérdida de un logro que se representa con la universalidad de la ciudadanía. En Brasil, este estatus de ciudadanía plena nunca estuvo cerca de ser alcanzado. Según Sposati (1998), esto significa que en Brasil la exclusión es una pérdida virtual de una condición nunca antes alcanzada y no una pérdida real capaz de sensibilizar a la sociedad.

La avalancha neoliberal que irrumpió en el Brasil y en América Latina en los años 80 y 90 difundió la idea de que el acceso a la cobertura de los servicios sociales públicos es una manifestación de la miseria o del fracaso en obtener el acceso deseado a una serie de servicios o de mercado pago. Es decir, es la confirmación del fracaso, la derrota o la incapacidad individual para ganar en un mundo de infinitas posibilidades ofrecidas por los mercados a sujetos dotados de capacidades empresariales, y para la superación de la adversidad. Aldaiza Sposati (1998) afirma que, históricamente, el gobierno de Brasil ha consolidado una concepción determinada de la inclusión al no asegurar la garantía de los derechos sociales en sus acciones: desde la atención social como concesión compartida con la filantropía en la sociedad y sin asumir responsabilidad pública: una forma de “inclusión social truncada”.

Por otra parte, se extiende la idea de que la garantía de los derechos sociales, valorada positivamente en la Constitución Federal de 1988, aumenta los gastos del Estado, por lo que es ineficiente y derrochador. La narrativa construida por esta línea de argumentación se toma en un momento de crisis estructural del sistema capitalista, pero eso es engañoso y deliberadamente limitado al Estado, y alimenta la falsa idea de que su solución se limita a las fronteras estatales, especialmente a su reducción. En el momento en que Brasil experimenta la confluencia perversa de un fuerte resurgimiento del conservadurismo (fenómeno que se da en todo el mundo) y el ataque contra el Estado democrático de derecho (circunstancia de la política nacional), una vez más, el papel del Estado como garante de los derechos y los beneficios sociales se pone en jaque.

Retomemos aquí nuestras preguntas iniciales con algunas modificaciones. Atentos a este contexto histórico, agravado por el actual ataque contra la democracia brasileña, ¿cómo el deporte será capaz de promover la inclusión social? ¿Dicha tarea puede ser abordada por este fenómeno social y cultural por sí solo? Sin necesidad de más tiempo para la reflexión, estamos seguros de las respuestas negativas a estas preguntas.

En nuestro diseño, la inclusión social dentro de los límites de la sociedad contemporánea requiere el acceso a un conjunto de derechos sociales, materializado por las políticas sociales universales y transversales (intersectoriales). Es decir, las políticas deportivas deben dialogar con las políticas de educación, de salud, de la cultura, el ocio, la seguridad pública, el transporte y la vivienda; una visión que ya ha sido alcanzada y construida por sectores más avanzados en este tipo de discusión, por ejemplo, el de la salud.

Consideraciones finales

Es importante destacar que nuestra intención de discutir el fenómeno deportivo a la luz de la posibilidad de proponer su inclusión como un foco de atención de las políticas sociales públicas no se limita al reconocimiento formal ordinario en el marco jurídico y legal de Brasil, debido principalmente a la historia de la brecha entre lo que se plasma en la letra fría de la ley y lo que realmente se hace por las acciones del gobierno. Flausino, en su estudio del discurso sobre las actividades deportivas y recreativas en la Conferencia Nacional de Deporte, llega a la conclusión de que:

A pesar de que están incluidos en la Constitución, la realidad que abarca la realización de tales derechos es completamente contrario a lo que se

indica en la Constitución, porque no consiguieron su realización concreta debido a la disminución de la participación del Estado con interés los avances de las políticas neoliberales, el desmoronamiento de los derechos sociales, convirtiéndolos en los derechos del consumidor, en mercancía (2008, p. 71).

Sin embargo, en un contexto de cambios sociales intensos y transformaciones en el mundo del trabajo, las actividades sociales de los hombres se han vuelto cada vez más mediadas por un mundo de cosas (productos) y las actividades humanas han adquirido la señal de la mercancía. El deporte no es inmune a este proceso de mercantilización de los fenómenos sociales. No obstante, es una transformación que no refuta la posibilidad de contradicción o resistencias.

Por lo tanto, para dar cuenta de las discusiones teóricas y conceptuales sobre la génesis y desarrollo del deporte, no ignoramos las contradicciones que conforman su consolidación dentro de la sociedad capitalista, sino que reforzamos la comprensión del potencial deportivo para componer la lista de elementos que garanticen los derechos a la ciudadanía de los programas sociales y proyectos que dan prioridad a la democratización del acceso universal a los deportes. Es un conocimiento que se opone al tratamiento hegemónico del deporte contemporáneo que aprisiona los intereses de la industria del deporte y el entretenimiento, que, a su vez, están dirigidos por la lógica de la acumulación capitalista y la mercantilización de las demandas sociales y de las necesidades.

Además del reconocimiento jurídico y legal, el ejercicio de este derecho debe ser materializado en la práctica social, que requiere la provisión de políticas públicas universales ya comprometidas con la equidad y la justicia social. Esta declaración está vinculada a la idea de que las políticas sociales tienen como función principal la garantía de los derechos de ciudadanía, asegurando la satisfacción de las necesidades sociales y no las necesidades del capital.

De acuerdo con lo dicho anteriormente, vemos que pensar acerca de la inclusión social en el contexto brasileño se refiere a la reanudación de las grandes utopías tales como la autonomía, la calidad de vida, el desarrollo humano y la equidad. Sin embargo, esto no es pensar la utopía con demérito o como algo inalcanzable y extremo, lo que resulta en la parálisis o el conformismo. Más bien, el objetivo es rescatar el sentido de la utopía expresado en las bellas palabras de Eduardo Galeano, en cuanto a que la utopía está en el horizonte

y nos pone a caminar en busca de un día para lograrla. Y, ciertamente, en este viaje no hay espacio para el deporte.

Bibliografía

- Behring, E. R., y Boschetti, I. (2008). *Política social: fundamentos e historia*. São Paulo: Cortez.
- Bourdieu, P. (1983). *Cuestiones de sociología*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- Bracht, V. (2005). *Sociología crítica del deporte: una introducción*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Castellani Filho, L. (2007). En *Gestión pública y política de ocio: la formación de agentes sociales*. Campinas: Autores Asociados.
- Castellani Filho, L. (2008). El Estado Brasileño y Los Derechos Sociales: El Deporte. En E. M. Húngaro, L. G. Damasceno, y C. C. García (Orgs.). *Estado, política y emancipación humana: ocio, educación, deporte y salud como derechos sociales* (pp. 129-144). Santo André, SP: Alpharrabio.
- Debord, G. (1997). *Sociedad del Espectáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Fernandes, F. (1987). *La revolución burguesa en Brasil: ensayo de interpretación sociológica*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Flausino, M. S. (2008). *Mistificación, deporte y ocio: el discurso sobre el derecho social*. Monografía de graduación). Facultad de Educación Física. Goiânia: Universidad Federal de Goiás.
- Gaya, A. C. A. (1994). *Las ciencias del deporte en los países de lengua portuguesa. Un abordaje epistemológico*. Porto: Universidad do Porto.
- Marques, R. F. R. et al. (2009). Nuevas configuraciones socioeconómicas del deporte contemporáneo. *Revista de Educación Física*, 20(4) Maringá/UEM, 637-648.
- Medina, J. P. S. (1992). Reflexiones sobre la fragmentación del saber deportivo. En W.W. Morreira (org.), *Educación Física & deportes: perspectivas para el siglo XXI*. Campinas: Papirus.
- Melo, M. P. de. (2004). Ocio, Deporte y Ciudadanía: debatiendo la nueva moda del momento. *Revista Movimento*, 10(2), 105-122.
- Melo, M. P. de. (2005). *Deporte y juventud pobre: políticas públicas de ocio en la Vila Olímpica da Maré*. Campinas: Autores Asociados.
- Oliveira, F. (2003). *Crítica a la razón dualista: el ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo.
- Paulo Netto, J. P. (1996). *Transformaciones societarias y Servicio Social - notas para un análisis prospectivo de la profesión en Brasil*. *Servicio Social & Sociedad*, São Paulo, 17(50), 87-132.

- Paulo Netto, J. P. y Braz, M. (2009). *Economía Política: una introducción crítica*. São Paulo: Cortez.
- Pereira, P. A. P. (2007). *Necesidades Humanas: subsidios a la crítica de los mínimos sociales*. São Paulo: Cortez.
- Pereira, P. A. P. (2009). *Política Social: temas & cuestiones*. São Paulo: Cortez.
- Proni, M. W. (2004). La metamorfosis de los Juegos Olímpicos (1896-1996). *Encuentro regional de historia, 17*, [Anais del XVII Encuentro Regional de Historia]. Campinas: ANPUH/SP-UNICAMP.
- Rigauer, B. (1969). *Sport und Arbeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rouyer, J. (1977). Pesquisa sobre o significado humano do desporto e dos tempos livres e problemas da história da educação física. En Y. Adam, *Desporto e movimento humano*. Lisboa: Seara Nova.
- Santos, M. (2000). *Por otra globalización: del pensamiento único a la conciencia universal*. Rio de Janeiro: Record.
- Sposati, A. (1998). *Exclusión social abajo de la línea del Ecuador. Seminario Exclusión Social*. São Paulo: Pontificia Universidad Católica de São Paulo.
- Telles, V. S. (1999). *Derechos sociales: al final, de qué se trata*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Tubino, M. J. G. (1992). Una visión paradigmática de las perspectivas del deporte para el inicio del siglo XXI. En W.W. Moreira, (org.). *Educación Física & deportes: perspectivas para el siglo XXI* (pp. 125-140). Campinas: Papirus.
- Tubino, M. J. G. (2002). *500 años de legislación deportiva brasileña: del Brasil colonia al inicio del siglo XXI*. Rio de Janeiro: Shape.
- Tubino, M. J. G. (2010). Estudios brasileños sobre el deporte: énfasis del deporte en la educación. Maringá: Eduem.
- Vaz, A.F. (2005). Teoría Crítica del deporte: Orígenes, polémicas y actualidades. *Deporte y Sociedad, 3*(7), 1-23.

Piedras en las zapatillas

María Graciela Rodríguez y María Florencia Blanco Esmoris

Romina llega puntualmente a la canchita de fútbol-multideporte con sus sandalias con taquito. Algunos padres están terminando de rastrillar la tierra, sacando vidrios y otros elementos que se fueron depositando allí desde la última práctica de hockey. Las sandalias con taquito no son cómodas para entrenar pero Romina va igual porque la última vez la profe le dijo que era muy buena defendiendo. Y con la luz interior que le dio ese reconocimiento regresó feliz a la canchita multideporte. Además, ese día van a decidir el color de las camisetas que una cooperativa textil les está haciendo para cuando jueguen partidos. Y ella no se lo quiere perder.

Poco a poco van llegando los demás. Vienen de todas partes de La Carcova. Antes de la práctica, la profe la recorrió para buscarlos casa por casa. Al costado de la cancha está la “Biblio”, que se va llenando de chicos. La tierra vuela con el viento. Madres con bebés toman mate a la intemperie. La profe llega a la canchita. Les va dando a los chicos los palos que donaron sus excompañeras de equipo y reparte unas bochas caseras hechas con pelotitas de tenis rellenas de arena. Pronto se ponen a practicar, y es la propia práctica la que va haciendo que los futboleros abandonen de a poco el campito.

¿Qué deporte juegan? ¿Es el mismo hockey que se juega en otros clubes? ¿O acaso será solo formalmente el mismo, pero practicado bajo encuadres sociales diametralmente opuestos? ¿Cuántos “hockeys” existen?

Quienes hicimos deporte recordamos la práctica misma (los entrenamientos, los partidos, los clubes), pero la memoria desestima los entornos, aquello que acompañaba la práctica deportiva y que hemos tomado como “natural”, lo que hemos naturalizado: tomar un colectivo u otro transporte público para ir hasta el club; llevar en el bolso las zapatillas y la ropa; terminar de entrenar y ducharse en el vestuario; haber pagado la cuota social;

regresar tarde y saber que había un padre o una madre esperando en la parada del colectivo; y que también nos esperaba una cena. En los partidos, tener la remera del club y los implementos deportivos necesarios para jugar.

¿Cómo se pondera la desigualdad? A Romina ni siquiera se le podía ocurrir la idea de ir hasta un club; no solo porque no tiene zapatillas y en sandalias se hace difícil jugar, sino porque, si lo hubiera hecho, seguramente habría tenido que soportar las miradas de las otras jugadoras. Romina sería una figura “incómoda” en ciertos ámbitos deportivos, si es que pudiera acceder a ellos. Y además, ¿tendría un papá esperándola en la parada del colectivo para acompañarla de regreso a la casa? ¿Habría una cena en la mesa? ¿Quién le pagaría la cuota del club? Los detalles que acompañan a la práctica deportiva forman parte constitutiva del encuadre social donde se hace deporte, solo que a veces quedan invisibilizados, y creemos que hay una sola manera en que se desarrolla ese deporte. Que no es “uno”, exclusivo, único, más allá de lo formal, de las reglas de juego y de los valores liberales con que se lo suele adjetivar. Hay muchos “hockeys”, muchos “voleys”, muchos “fútbols”. El deporte –y esta es nuestra hipótesis de trabajo– adquiere múltiples formas, y esto también forma parte de la desigualdad constitutiva de la sociedad.

En este artículo nuestra intención es dar cuenta, precisamente, de ciertos sesgos relacionados con la(s) desigualdad(es) que corren en paralelo con aquellos habitualmente mencionados en las teorías sociales (etnia, género, clase). No estamos discutiendo el papel importante que estos sesgos efectivamente están jugando en el trabajo del Taller de Hockey de la Biblioteca Popular La Carcova. No obstante, sostenemos que hay otros atributos en el encuadre concreto y específico de cada situación, que muchas veces quedan invisibilizados cuando la perspectiva del analista no logra desnaturalizar sus propias experiencias. Es necesario, creemos, mostrar las piedras que hay en todas las zapatillas y en todas las sandalias, no solo para “denunciar” los obstáculos que enfrentan los deportistas cada día, sino además –y especialmente– para poner en tensión nuestros propios supuestos. También para entender la experiencia de Romina y de tantos otros chicos, en sus propios términos, con sus propias lógicas, dentro de su propio encuadre, y no bajo la luz dominocéntrica de otras experiencias.

Para dar cuenta de estas cuestiones, en primer lugar, presentamos brevemente la historia de “la Biblio” y la inserción del deporte en su programa de actividades; luego desarrollamos los ejes principales del Taller de Hockey

internándonos en algunas categorías sociológicas que los atraviesan; finalmente recuperamos lo expuesto en una síntesis final que apunta a poner en tensión las visiones “liberales” sobre el deporte en general y sus implicancias en el trabajo con los sectores menos favorecidos de la sociedad.

La Biblio

La Carcova es una de las tantas villas que, acollaradas entre sí, se recuestan sobre el arroyo Reconquista y también sobre los basurales a cielo abierto del CEAMSE. La Biblioteca Popular La Carcova, la “Biblio”, se encuentra localizada en una de las villas de José León Suárez, La Carcova, en el partido de General San Martín. El fundador y motor intelectual y efectivo de la “Biblio” es Waldemar Cubilla.

En 2012, la “Biblio” era poco más que una cabañita de dos metros por tres, alzada con maderas y chapas producto del cartoneo. Los restos de una alfombra apollillada cubrían el piso de tierra. Cuatro años después, con el apoyo del Programa de Voluntariado Universitario por intermedio de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), la “Biblio” creció, material y comunitariamente: hoy tiene piso de cemento, una biblioteca lozana que los chicos pueden consultar libremente, y un techo de losa para construir un primer piso más adelante; allí se desarrolla un plan FinEs, y se hacen talleres para “mamá del paco”, de fotografía, de arquitectura, entre muchos otros que sería largo enumerar.¹

Florencia Blanco Esmoris lleva adelante, junto con Karen Leme, el Taller de Hockey; y María Graciela Rodríguez “amadrina”, da ánimo, firma solicitudes de subsidios, celebra, difunde, ceba mate y colabora simbólicamente con el proyecto.

El Taller de Hockey forma parte de este trabajo de la “Biblio”; está centrado en posibilitar un aporte para garantizar el acceso, permanencia y egreso de todos aquellos que asuman que la educación es un derecho que se debe poner en práctica; es decir, activar para generar una transformación tanto personal como social. Desde la escucha de la educación popular, entendemos que el Estado –en este caso, en la figura de una universidad nacional– asume la responsabilidad de generar un ambiente propicio para potenciar el saber que se funda en la experiencia de la ciudadanía. Uno de los grandes desafíos es conciliar experiencias y orientarlas para entender el territorio más allá de las determinaciones catastrales, como un territorio con sentidos culturales. A

¹ Para ampliar ver <http://bibliotecapopularlacarcova.blogspot.com.ar/search?updated-min=2012-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2013-01-01T00:00:00-08:00&max-results=9>

partir de esta perspectiva, consideramos posible seguir construyendo democracia y participación, sobre la base de la comunicación y el entendimiento colectivo y popular. Se trata de constituir un proceso de aprendizaje en el cual estimular a todos los que concurren diariamente a la biblioteca. Entendemos que el trabajo social y comunitario que se desarrolla desde la “Biblio” produce un aporte efectivo al incentivar a los vecinos a asumir su papel de actores principales en la transformación de su mundo, de su entorno social.

Acá no se da hockey, se practica

Para muchos, José León Suárez es un lugar de tránsito, un pasaje a atravesar en dirección a San Isidro o a Morón; para los chicos de La Carcova es el lugar donde viven. El proyecto comenzó a delinearse cuando Florencia y Waldemar compartieron clases y otros espacios en la carrera de Sociología de la UNSAM. Ideas a ideas, mate a mate, charla a charla, el proyecto se fue armando. La Biblio, generosa en alojarlo, permitió empezar a transitar ese espacio, aunque al principio fue con cierta intermitencia y sin encontrar una actividad en concreto.

En 2013 se presentó un proyecto de voluntariado universitario. Para ese entonces, en la Biblio había talleres de encuadernación, percusión, fotografía, de juegos, de arte, entre otros. Notábamos que faltaba algo referido al deporte. Así, con mucho, esfuerzo se gestó “Carcova en movimiento”. Perdimos dos años consecutivos. Pero ya habíamos hablado con las familias sobre la posibilidad de comenzar un Taller de Hockey. En La Carcova, las madres miraban de reojo a la biblioteca, los padres de a poco se acercaban a preguntar. La Biblioteca Popular crecía y se arraigaba cada vez más a la tierra, y pasaba orgullosamente de una casilla de madera y chapa al cemento. Era el momento de apropiarnos de más espacios aún: el campito, tierra del fútbol carcoveño por excelencia. No teníamos recursos, no teníamos profesora, pero entendimos que era necesario dar comienzo al hockey. Florencia había jugado al hockey desde los nueve años en el colegio. No se había federado, nunca había sido más que una defensora aguerrida, pero recientemente había retomado el hockey con un grupo de excompañeras y amigas. Recurrió a ese grupo y empezó a recolectar palos de hockey. Entusiasmadas, respondieron muy rápidamente y al cabo de una semana el Taller contaba con diez palos y la motivación para comenzar creció. El padre de Florencia, profesor de educación física y con un largo historial en administrar merenderos populares, aportó uno de

sus bolsones de lona azul para poner el material. La madre donó pelotitas de tenis. Ya se podía empezar. El taller iba a tener lugar los sábados a las 11 de la mañana.

Ese primer sábado, el día que comenzaba la actividad, a las 11 no había ido nadie; tampoco a las 11:30. Era difícil de entender; aun repasando los pasos que tanto se habían planeado, costaba trabajo comprender por qué la convocatoria a semejante actividad –gratuita– tenía como resultado que no fuera nadie. El impacto de tamaña ausencia provocó la respuesta de Waldemar, el carcovero, quien dijo: “Flor, ¿por qué no vamos a las casillas, a buscar a las chicas, y de paso les contamos a las madres lo que estamos empezando?”. Así, de hecho, comenzó la actividad: con un recorrido por un camino de tierra que bordea la cancha hasta las casillas, entre ladrillo, chapa, madera, cartones y toldos. Ahí estaban las chicas y chicos, y las madres. Presentarnos y contar la actividad en la puerta de las casillas, una por una, generó el primer contacto de confianza, y los padres empezaron a mandar a los chicos al Taller.

Es importante detenernos un segundo aquí, porque esta es una de las piedras que fue necesario sacarse de las zapatillas, para desnaturalizar nuestras representaciones sobre el deporte y poner en blanco sobre negro los encuadres de la práctica efectiva. En un club organizado, basta con poner un cartel que diga “Horarios de entrenamiento” para reclutar jugadores/as. En La Carcova, la convocatoria no surtió efecto; hay que generar confianza, hay que ir a buscar a los chicos, los padres necesitan saber que el vínculo será permanente, que sus hijos estarán cuidados, que no importa si no tienen zapatillas, que ir con sandalias está bien igual. Porque el hockey al que van a jugar es similar pero distinto al que juegan Las Leonas y Los Leones en la televisión; entonces no importa la mirada del otro: importan otras cosas.

Cada sábado, entonces, desde ese primer sábado, ahí, en el campito, donde previamente los adultos ayudaban a limpiar, rastrillo o escobas en mano, se comenzó a practicar hockey. Se partió de la búsqueda, la presentación y la creación de confianza con los padres y madres. Hubo que lidiar con un pensamiento y una percepción históricos: como en La Carcova todo es intermitente, los padres nos estaban “midiendo”. Básicamente querían saber si esta actividad iba a continuar, si sus hijos/as iban a poder entusiasmarse con lo duradero. Poco a poco se fue evidenciando el problema de naturalizar un entorno dado y una respuesta esperada: la idea de que se entrena en un club y que los chicos acuden. Esta actividad no estaba a la espera de las personas,

más bien estábamos a la búsqueda. Segunda piedra fuera de la zapatilla: en un club la práctica está “institucionalizada”; en La Carcova, a la “institucionalización” hay que construirla.

Otra piedra –más pragmática, si se quiere– fue la implementación concreta. Los materiales para entrenar y las propuestas se iban pensando en entrenamiento a entrenamiento. Con llantas de automóviles se armaba un circuito de velocidad y salto, con los palos se simulaban vallas. Poco a poco no solo íbamos aprendiendo a planificar sobre la base de nuevos materiales y lo disponible en la Biblio, sino que también tomábamos las iniciativas que los chicos iban presentando. En la Biblio se establece un acuerdo que está en renovación constante, clase a clase, y usamos las contingencias a nuestro favor.

Carcoveando el hockey, hockeando Carcova

En la última década presenciamos un proceso de popularización del hockey que primero encontró a las Leonas y luego a los Leones como actores de referencia de un deporte en crecimiento. Como consecuencia, el hockey trasvasó sus propios límites territoriales y sociales, aquellos en los que solía practicarse (fundamentalmente en los sectores medios, medios/altos). En los últimos años, este deporte alcanzó distintas geografías urbanas más o menos delineadas, muchas de ellas en las periferias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Uliana, 2013); otras, en el conurbano bonaerense. Con este último como escenario, encontramos la práctica de hockey en la Biblioteca. Como se mencionó, el Taller de Hockey tiene como motor de búsqueda la apertura al deporte como una forma de relación con el otro y con el entorno. Nuestra experiencia no solo se tejió entre momentos de angustia e incertidumbre inicial respecto a la continuidad de la actividad, sino que se fue constituyendo en permanente diálogo con los “carcoveños”. El hockey, o “los hockeys”, emergen de la propia experiencia carcoveña, propia de La Carcova, “made in Carcova”. Se trabaja con diferentes materiales, con reglas *ad hoc*, y también con propuestas de los chicos.

Tampoco es hockey “masculino o femenino”: practican juntos. Y para los chicos su hockey es tan legítimo como aquel que practican las Leonas, los Leones, los vecinos del Mitre o los de una cooperativa. De hecho, la legitimidad no está puesta en duda, aunque no dejan de advertir la vestimenta, los palos y los cuerpos de esos “otros”. El hockey en La Carcova se forma y se transforma en cada práctica; es este hockey y no otro el que va generando en

los chicos la experiencia de continuidad de una actividad y también la apropiación de nuevas formas de trabajar, construir y moverse en equipo.

Para conocer un poco más de esta experiencia, presentamos en cinco dimensiones sociales² cómo se desarrolla la práctica de hockey en la Biblioteca.

1. *Intergeneracional*: el cuidado del campo. La práctica deportiva en este Taller intenta trascender al actor directo involucrado en la actividad, para encontrar nuevas generaciones, roles y funciones. Se trata de valorar las herramientas, el campo, los chicos y la interacción con esos guardianes del campo. Implica la participación de adultos/padres en el cuidado del campito, dejar un terreno preparado, porque ven que Romina y el resto de los chicos disfrutan y se reconocen en esa actividad.
2. *Territorial*: la búsqueda. El Taller empieza con el recorrido, el traslado, la convocatoria casa por casa, para llegar a los chicos y a sus familias. La presentación es también una llave que nos permite conocer a sus familias, sus hogares y su entorno. Recorrer los pasillos, ir y volver, es como una constante que colabora en la inmersión territorial.
3. *Deportivo*: el cuerpo. Nuestro Taller en el campito presenta tres momentos: la entrada en calor, los ejercicios de técnica con el palo, y el juego o partido. A partir de la continuidad de la actividad, notamos cambios de posturas, nuevas formas de juego, de diversión y de cuidado ante el peligro. El cuerpo se dispone para aprender y para enseñar. En la Biblio, las realidades son tan desiguales como los recursos, y el cuerpo también habla. Sin embargo, el cuerpo desigual se entrena, se esfuerza, se divierte, se reconoce y es reconocido.
4. *Identitario*: la camiseta. La construcción de grupo a partir del deporte se ancla en la valorización del equipo y en la pertenencia a la Biblio. Buscamos el desacomodo de otras desigualdades (género, etnia, etc.) y para ello generamos una iniciativa: el armado colectivo de la camiseta. Aunque los recursos no abundan, comenzamos un diálogo con cooperativas textiles, les comentamos la actividad de la Biblio y junto con los chicos pensamos la camiseta, sus colores y características. Esas camisetas significaron tanto un esfuerzo colectivo como

² Presentamos estas dimensiones como un intento de articular las acciones corporales del ser humano para el manejo de las herramientas, con el despliegue de diversos saberes que en la práctica exceden el gesto deportivo en sí mismo y se internan en lo social.

un reconocimiento. Cuando nos juntamos a pensarla, a llenarla de colores y de expectativas, emergió una frase que para los chicos no podía faltar en el diseño, porque es constitutiva de su día a día: “vale la pena luchar por lo que vale la pena tener”.

5. *Género*: hockey mixto. El Taller de la Biblio no entiende de cuerpos diferentes, de fuerzas y desarrollos diferentes, sino de prácticas; y, sobre todo, de “que ningún pibe quede afuera”. Para ello fue necesario trabajar temas de violencia verbal y física, y encuadrar charlas dentro de nuestro entrenamiento como parte del mismo Taller deportivo. Con el tiempo establecimos ciertas convenciones que fueron permitiendo el desarrollo de esta práctica de forma continuada y sin intermitencias. Esta es una actividad que continúa.

Algunas reflexiones finales

En el caso del deporte en y desde La Carcova cabe preguntarnos si no habría que faltarle el respeto a los discursos que estiman que el deporte puede “nivelar” las desigualdades. Como si el deporte no solo fuera el mismo no importa cuál sea el entorno, sino que además tuviera en sí cualidades intrínsecas que mágicamente arrancaran a los chicos menos favorecidos de su situación. ¿Cuántas veces nos encontramos con situaciones de enseñanza en las cuales nos empeñamos en enseñar un deporte sin reparar en que las desigualdades ya están ahí? Es necesario partir de lo que hay, no como carencia, sino como potencial. Es esa la gran piedra que hay que sacar de la zapatilla.

El Taller de Hockey de la Biblio no espera formar Leones o Leonas –y si lo hace, ¡bienvenido sea!–, sino más bien, ofrecer un espacio donde se encuentren distintas generaciones, hagan suyo el territorio, reivindiquen su identidad, pongan en tensión la diferencia de género y, por supuesto, practiquen un deporte. En zapatillas o en sandalias.

Como bien ha reflexionado oportunamente Waldemar acerca de la famosa y bienintencionada frase “Ningún pibe nace chorro”: ¿cómo que no? Ahí, en La Carcova, todos los pibes nacen chorros. De lo que se trata es de salir de esa trayectoria, de esa carrera vital, como diría Becker (2009), que como una profecía, acecha en los rincones. De eso se trata el Taller de hockey, o del deporte que sea: de ofrecer herramientas para no cumplir la profecía.

Bibliografía

- Becker, H. (2009). *Outsiders: hacia una sociología de la desviación*. Buenos Aires-México: Siglo XXI.
- Uliana, S. (2013). El hockey femenino y las leonas. Identidades cruzadas, entre nación, clase social y género. En J. Branz, J. Garriga y V. Moreira (Comps.), *Deporte y Ciencias sociales*. La Plata: Edulp.

De la gestión del individuo a la autogestión: Una misma forma de gestionar la educación física¹

Agustín Lescano

En el desarrollo de este escrito pretendo analizar la idea de gestión en educación física con los problemas vinculados a los procesos de inclusión y desigualdad. Se entiende que la gestión presenta muchas oportunidades para pensar y problematizar los procesos de

inclusión y desigualdad en relación con la educación del cuerpo. Pero para ello, es necesario sumar a este análisis un diagnóstico que la educación corporal hace del presente al caracterizar a la sociedad contemporánea por el *individualismo*, en cuanto jerarquía del individuo concebido aisladamente; el *nihilismo*, como ausencia de valores o sentidos trascendentes compartidos y vinculantes; y el *biologismo* de lo humano observable en la gestión biopolítica. Sobre estas ideas, la sociedad actual promociona el desarrollo y la gestión autónoma de la persona y del propio cuerpo. No obstante, focalizaremos nuestro punto de análisis sobre el individualismo, o mejor dicho, sobre el pasaje que la educación física hace de la gestión del individuo a la autogestión. Estas propuestas son presentadas como distintas, pero en el análisis del pasaje hay una falsa descentralización; es decir, en el primer caso la gestión del individuo está focalizada en él; en el segundo caso la autogestión centra su propuesta también en el individuo.

¹ Este escrito surge del trabajo presentado en el panel “Educación Física y Gestión” del 11^{vo.} Congreso Argentino y 6^{to.} Latinoamericano de Educación Física y Ciencias organizado por el Departamento de Educación Física, FaHCE, UNLP.

Gestión del individuo

En primera instancia, para gestionar un individuo es necesario establecer los instrumentos de gestión que posibilitan la producción de individuos. Esos instrumentos deben tener un funcionamiento estructurado y organizado jerárquicamente. Esto implica una división de las tareas a cumplir y una especialización en las funciones: se establecen jerarquías, se nombran autoridades, se asignan responsabilidades, se delegan tareas, se coordinan actividades, se ejecutan las acciones, se controla el proceso y se sanciona. Para que esto sea posible, todo tiene que estar bien delimitado y clarificado, temporalizado; con objetivos precisos; con tareas y acciones exactas que eviten la ambigüedad; con responsabilidades a cumplir y con reparto equitativo y jerárquico de tareas. Se requiere asignar a cada uno un lugar en la estructura, una actividad de la cual se sienta responsable y un tiempo de acción para cubrir las demandas, satisfacer las necesidades y lograr los objetivos.

Es decisivo en este modelo secuenciar, ordenar el espacio y el tiempo, porque eso supone desarrollar un progreso por acumulación de logros, los cuales estarán relacionados con los objetivos generales que la gestión propone. Estos mecanismos se presentan en la gestión de la educación física como una verdadera obsesión o como una tecnificación que resta creatividad. Todo se presenta de forma completa, hay un orden causal que cierra el análisis crítico, naturaliza la gestión y no permite el debate. Es un proceso cerrado y continuo en el cual hay una suma de individuales que se enlazan en diferentes tareas, acciones, elementos para formar una cadena. Esta perspectiva de la gestión prefiere acentuar las prácticas singulares, únicas e individuales. Propone procedimientos de individualización para racionalizar, calcular, regular y controlar por medio de un modelo universal igual para todos y aplicable a todos. La única diferencia es el lugar individual –de allí individuo– que se ocupa en la serie: considerar que hay un solo modelo implica pensar que todos son iguales a ese modelo, que, por lo tanto, se puede repetir y aplicar como una fórmula. La gestión en varias partes, en elementos dinámicamente relacionados, en distribución de funciones y tareas produce un individuo.

Veamos algunos ejemplos paradigmáticos² de cómo la educación física piensa la gestión. En su manual de organización deportiva, Martín Andrés (1996) establece los siguientes principios para diseñar estructuras de gestión:

² El término paradigma es utilizado con el sentido de ejemplo. Algo paradigmático es algo ejemplar que sirve para mostrar la serie y su funcionamiento (ver Agamben, 2009).

1. Deben existir líneas claras de autoridad desde arriba hasta el nivel más bajo de la organización.
2. Nadie debe depender jerárquicamente de más de un superior. Cada miembro debe recibir órdenes solo y exclusivamente de un superior inmediato.
3. La responsabilidad debe estar siempre unida a la correspondiente autoridad. Dicho de otra forma: la responsabilidad implica posibilidad.
4. La responsabilidad de un superior sobre los actos de sus subordinados es absoluta. La responsabilidad nunca se delega, solo se delegan las funciones.
5. Debe existir una delegación de autoridad tan amplia como sea posible. Lo contrario supone interferencias en la asunción de atribuciones que entorpece la gestión.
6. El número de niveles de autoridad debe ser reducido al mínimo. Cuantos más haya, peor será la comunicación (1996, p. 80).

Al mismo tiempo, establece diferentes puestos de trabajo con la definición de diversas características; solo resalto algunas:

- Todos los miembros deben tener la totalidad del tiempo ocupado con tareas que realizar, de las cuales se sientan responsables.
- Tales cometidos deben servir para los objetivos del programa, y serán los justos y necesarios, ni más ni menos. Para lo cual se emplearán las personas justas y necesarias, ni más ni menos.
- Debe evitarse que haya dos personas para realizar la misma acción. Cuando dos o más personas tengan las mismas funciones, se deberá diferenciar el marco de actuación de cada uno.
- Todos los puestos deben tener instrucciones claras y precisas sobre qué hacer en cada momento (1996, p. 81-82).

Por último, Gonzalez Orb (2007), quien cita a Urcola, sostiene que:

Para gestionar a las personas es necesario prever y definir claramente los objetivos a alcanzar, organizar la estructura y ubicar a cada persona en el puesto más adecuado, ejecutar los planes de acción, tomar decisiones, coordinar, efectuar los correspondientes seguimientos y controlar las desviaciones tratando de adquirir experiencia y aprender de los errores, pero sobre todo, es liderarlas, hacer equipo con ellas, motivarlas, formarlas, informarlas y evaluarlas (2007, p. 53).

Entonces, la gestión propone un funcionamiento homogéneo y universal, pero ingresa en un proceso de individualización cuando determina los niveles, fija las especialidades, distribuye el tiempo y el espacio y controla el proceso. Así, se piensa una gestión individual, pero con la característica de que el individuo se remita a lo universal, singular y único. A partir de estos principios, disposiciones, técnicas, estrategias y mecanismos, se sostiene al individuo como modelo funcional, singular, único y último responsable de la gestión.

Autogestión

La gestión en educación física actualizada a los preceptos de la época propone una forma de gestión autónoma. Pero ¿cómo funciona este tipo de gestión? ¿Qué significa autonomía, qué significa gestión autónoma o autogestión? ¿De una centralización se pasa a una descentralización?

En primer lugar, el pasaje de la gestión del individuo a la autogestión supone incorporar los principios de la gestión empresarial que implican desarrollar la organización autónoma vinculada al liderazgo, la innovación, la excelencia y la mejor calidad posible. Todos estos preceptos son los objetivos por cumplir y las consignas a seguir. Es una gestión que supuestamente se presenta contra la propuesta administrativa, jerárquica, rígida, estable y universal; porque responde a un nuevo precepto en el cual todo es posible, flexible y capaz de volver a empezar, a reactivarse. Pero esta idea de que *todo* es posible, *todo* es flexible, *todo* es reactivo con una nueva posibilidad de ser aquello que ya era, se presenta una vez más como universal, como un *todo* universal. Nuevamente, estos principios se reiteran y son actualizados en el individuo, devenido lugar de esencias, propiedades y naturalezas. Ahora bien, el éxito de la organización depende de la capacidad –propia e interna de cada individuo– de apertura al cambio; de compromiso; de adaptación constante ante una incertidumbre cada vez más grande, para obtener un progreso en el crecimiento personal, por tanto, individual. Giraldes sostiene las siguientes argumentaciones al reconocer una sociedad de consumidores que:

Se caracteriza por la preocupación de que toda tarea, el manejo de la misma y la responsabilidad por su éxito, está en manos propias. Se vislumbra con claridad un énfasis en el *uno mismo* y cada sujeto se considera responsable de la empresa de construirse a sí mismo. [Se ha pasado a

tener] un cuerpo de mi entera responsabilidad, al que puedo *gestionar como quiero* (2010, s.p, cursivas del autor).

Etimológicamente autonomía deriva del griego, y sus componentes léxicos son *autos* (por sí mismo), *nomos* (normas y reglas) y el sufijo *ía* (acción). El *Diccionario de la Real Academia Española* (2006) define la palabra como “condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie”. Es decir, la autonomía supone establecer sus propias normas, reglas y accionar con y sobre ellas sin vincularse con otros. Esta posición afianza el individualismo, la creencia del “solo yo puedo”, del “válete por ti mismo”, del “yo mismo”, del “yo”. Sin embargo, la descentralización que se presenta contra los modelos totalitarios de gestión del individuo se aloja en la autonomía. Pero esta descentralización es supuesta, ya que hay una nueva centralización en el individuo que es autónomo para lograr su realización personal. El centro de la gestión es este individuo autónomo sobre el cual se aplica una forma de gobierno que dispone los medios y recursos para que se autorrealice. Pallarola propone, en su artículo de la revista *Stadium*, una autogestión de la educación física para mejorar la calidad de vida de los estudiantes egresados de las escuelas. Se destaca la idea de autogestión y autonomía como sinónimo de calidad en la promoción de la educación física y la salud. Se vincula a la actividad física y la salud con el trabajo de la conciencia, el desarrollo de facultades y las etapas sensibles para lograr la autonomía. Dice que:

Se deberá concientizarlos de la utilidad de la actividad física como agente equilibrador y como una necesidad fisiológica, proponiendo una estructura, tanto una planificación como programas y espacios de participación, que posibiliten y faciliten la tan mentada práctica autónoma. [...] esto es lo que se puede denominar Autogestión de la Educación Física (Pallarola, 2003, p. 43; negritas del autor).

Se sostiene que en la promoción de la autogestión “estamos revalorizando la disciplina” porque:

al dar a los alumnos los elementos y herramientas necesarias, tanto conocimientos como programas de actividades y bibliografía específica, para que ellos puedan “gestionar” la realización de tales actividades, se posiciona a la Educación Física como agente promotor de la práctica saludable y autónoma de actividades físicas (2003, p. 43; comillas del autor).

Esta transformación de la gestión del individuo a la autogestión es un supuesto que hay que analizar. Porque cada uno es responsable de sus propios logros y resultados en función de su propia capacidad de acción; de este modo, se sufre la peor de las exclusiones, ya que los sistemas de gestión no tienen por qué ser generosos. Los individuos deben serlo (Giraldes, 2010).

Lo que apreciamos actualmente en relación con la gestión es una forma en la cual las acciones que se pueden realizar están en función del desarrollo de capacidades, competencias e inteligencias que son naturales e individuales de cada uno. Es decir, la autogestión dispone una serie de mecanismos tales que el responsable de activarlos, organizarlos, planificarlos, secuenciarlos y ejecutarlos es cada uno en función de lo que le permiten sus esencias, propiedades y naturalezas. De esta manera, la autogestión queda atrapada en el *ser* y la naturaleza de cada individuo que establece un *deber ser*. Todas las acciones, estrategias, técnicas, decisiones y objetivos de la autogestión tienen por finalidad poner en juego esa forma. Se responde así a un gobierno individual que toma por base la naturaleza, por lo que el desarrollo y progreso de la gestión dependerá de lo que la naturaleza brindó a las capacidades individuales, ni más, ni menos. La autogestión encuentra sus argumentos en la naturaleza, propiedades y esencias de las personas, y desde allí nuevamente prescribe y responsabiliza a los individuos. Por ejemplo, Foucault (2007) explica, respecto del problema de la verdad en la práctica jurídica, que se pasa de la pregunta política: ¿qué has hecho? a la pregunta biológica: ¿quién eres? Del mismo modo, Díaz Barriga sostiene que los exámenes y pruebas sobre el *coeficiente intelectual* son un enclave para justificar y presentar las diferencias sociales como individuales: “a través del concepto coeficiente intelectual se redujo el problema de la injusticia social a una dimensión biológica” (1994, p. 7), natural. También la educación física, al suponer la existencia del talento natural, selecciona aquellos que están aptos y descarta los no aptos para la práctica deportiva (Rocha Bidegain, 2012). Nótese cómo empiezan a entrar en juego los conceptos de inclusión y desigualdad con relación a preceptos biológicos y naturales. Es llamativo en estas propuestas cómo los argumentos de inclusión y desigualdad tienen fundamentos biológicos.

A modo de cierre

La gestión del individuo y la autogestión son dos caras de una misma moneda. No son dos monedas con valores diferentes. El valor de la moneda

que establece la gestión del individuo y la autogestión tiene por lógica menor inclusión y mayor desigualdad.

La gestión del individuo busca normalizar a todos por igual con un control centralizado en la posición jerárquica y piramidal. Primero se estandarizan las diferentes técnicas para distribuir eficientemente espacio, tiempo y tarea. Luego cada persona pasa por esas técnicas que tienen por objeto una simple administración biológica de la vida, con la consecuencia de promover el individualismo y la normalización, ya que hay un único modelo de gestión aplicable a todos.

La autogestión propone una falsa descentralización porque delega en cada uno la gestión de su propio destino; es decir, se sigue proponiendo una centralización en un único modelo de gestión y en una única persona: el individuo autónomo. Una autonomía que se presenta como un universo en donde todo es posible, pero esa posibilidad depende de –y se encuentra en– las propiedades que cada persona o individuo tiene al adaptarse, ser flexible y abierto a los cambios.

En ninguno de los dos casos hay relación con los otros, ni se piensa en los otros; sino que hay una suma de individualidades cuando se administra biológicamente la vida o individuos que interactúan e interaccionan a partir de su *interioridad*. En ambas propuestas se puede prescindir de los otros; cada individuo es reemplazable para que el sistema funcione y mantenga su equilibrio, pero también, para que cada uno forje su destino no necesita de la relación vincular con los otros. No hay sentidos vinculantes en estas propuestas, solo vale el lugar jerárquico que cada uno ocupa dentro de la serie, o aquello que puede hacer según su preponderancia biológica para ser más inteligente, más talentoso o más expresivo. De esta forma, el que más tiene siempre va a tener más y el que menos tiene va a tener menos, ya sea porque el sistema de gestión individual mantiene un equilibrio sobre esa desigualdad o porque la autogestión explica el mayor o menor éxito en los fundamentos biológicos de los diferentes individuos. Entonces vale la siguiente pregunta: ¿los problemas de inclusión y desigualdad tienen que mantenerse estables? ¿Los fundamentos biológicos son válidos para explicar los problemas de inclusión y desigualdad? ¿Es válido seleccionar bajo la lógica del talento deportivo?

Todo el tiempo, de un modo u otro, la gestión del individuo y la autogestión no dejan de pensar y responsabilizar en el centro de su propuesta al individuo. Desde la educación corporal no tenemos la intención de mante-

ner este tipo de gestión. Coincidimos con Giles en que “existe una cantidad de propuestas acerca de cómo encarar los problemas de la gestión o cualquier otra práctica en la disciplina que si bien son innovadoras en cuanto a la información que aportan pretenden mantener cierto estado natural de la disciplina” (2003, 19). Mantener un estado natural o sostener una práctica que naturaliza y ha sido naturalizada significa cerrar el análisis y aplicar siempre lo mismo, y por lo tanto todo cambio se presenta como imposible, impensable, inimaginable. Por ello, queremos sostener un análisis y una actitud crítica que apuesten a gestionar pensando sistemáticamente tres relaciones: a) cómo conceptualizar un saber; b) cómo ese saber es usado en los vínculos con los otros; c) cómo usamos ese saber nosotros mismos en relación con la conceptualización del saber y los vínculos con los otros. Entendemos que esta forma de pensar la gestión nos permite diseñar políticas de mayor inclusión e igualdad.

Bibliografía

- Agamben, G. (2009). *Signatura rerum. Sobre el método*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- DíazBarriga, A. (1994). Una polémica en relación al examen. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5. Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/rie05a05.htm>
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Giles, M. (2003). La gestión en Educación Física como problema. *Revista de Educación Física y Ciencia*, 6, s.p.
- Giraldes, M. (2 de septiembre de 2010). La gestión del propio cuerpo, supuesto indispensable de un proyecto de vida. *Blog Educación Física Virtual*. Recuperado de <http://marianogiraldes.blogspot.com.ar/2010/09/la-gestion-del-propio-cuerpo-supuesto.html>
- González Orb, M. (2007). Aproximación a la dinámica organizativa, la estructura. En J. F. Gutiérrez Betancur (Ed.). *Gestión y economía del deporte. Aproximaciones teóricas y aplicaciones*. Medellín: Funámbulos Editores (Serie Expomotricidad).
- Martín Andrés, O. (1996). *Manual práctico de organización deportiva*. Madrid: Gymnos.
- Pallarola, D. (2003). Autogestión de la Educación Física. Un aporte para su teorización. *Revista Stadium*, 32(183 y 184), s.p.

Rocha, L. (2012). *El aprendizaje motor: una investigación desde las prácticas* (Tesis de Maestría en Educación Corporal inédita). Facultad de Humanidades y Ccs. De la Educación, La Plata.

Pesquisas para a Educação Física Escolar: Aprofundamentos Teóricos ou Propostas Interventoras

Elenor Kunz

Introdução

Existe uma tendência muito grande no Brasil e que, provavelmente, vem se estendendo para a América Latina inteira, de as pesquisas que envolvem o campo da Educação Física Escolar privilegiarem a busca de aprofundamentos teóricos no sentido de compreender campos muito abrangentes do conhecimento sobre mundo, sociedade, homem, cultura, enfim política e economia para só depois ou então no meio deste contexto de discussão teórica, lembrar da Educação Física. Enquanto isso as questões interventoras, a prática, desta atividade escolar cai cada vez mais no esquecimento.

A Educação Física no Brasil anterior aos anos 80 se resumia na prática da iniciação esportiva e treinamento de atletas na escola. Era um período que denominamos de “Evidente e Inquestionável”. A grande maioria dos profissionais formados na área tinham experiências práticas com o esporte, na qualidade de atleta ou treinador. Para as aulas que administravam na escola então não havia a menor dúvida sobre o que deveria ser feito com os alunos, ou seja, inicia-los para as praticas das modalidades esportivas para as quais a escola oferecesse locais e materiais minimamente adequados e conduzir os melhores ao treino para participar de competições esportivas escolares.

Após os anos 80 surge o Período que denominamos “Crítico da Educação Física”. Esta ocasião foi marcada por um intenso debate sobre as propostas que deveriam reorganizá-la no meio escolar. Esse movimento histórico da Educação Física, surge no contexto da redemocratização da sociedade

Brasileira e conseqüentemente se intensifica, culminando no surgimento de propostas que visavam superar a tradição de uma Educação Física baseada na aptidão física e esportiva, excluindo-a da “categoria de mera atividade” (Bracht y González, 2005).

Inicia-se então neste momento a crise em busca de sua identidade e consolidação como uma disciplina relevante na escola. Para obter reconhecimento e respeito, muitos questionamentos surgem entorno da legitimidade da Educação Física. A ideia esteve pautada em encontrar o objeto de estudo da Educação Física Escolar, pois como escreveu Oliveira em 1983 (p. 87) “a impressão é de que a Educação Física perdeu, ou nunca chegou a possuir, uma verdadeira identidade”.

Ainda, o mesmo autor no livro “O Que é Educação Física” de 1983, busca uma reflexão acerca dos “caminhos e descaminhos” da Educação Física no Brasil criando um espaço de discussões sobre a crise de identidade da área. Este autor levanta questionamentos à respeito do que é Educação Física, Qual a sua essência? Com isso realiza uma série de excursões a possíveis respostas. Seria a Educação Física: Ginástica? Medicina? Cultura? Jogo? Esporte? Política? Ciência? “Afim, o que é Educação Física?” (1983).

O autor considera a questão ampla para ser respondida sem maiores discussões, desta forma enfatiza a necessidade “do diálogo, do debate, do confronto de ideias” (1983, p. 107). Em meio a estas inquietações, novas abordagens com diferentes concepções surgem com a finalidade de tentar esclarecer a real essência da Educação Física, para pensar a prática pedagógica do professor, com o intuito de romper os modelos tecnicistas, esportivistas e biologicistas, presentes até hoje na prática de Educação Física escolar (Darido y Neto, 2005).

Assim, já no início da década seguinte (90) surge em nosso meio uma expressiva quantidade de publicações onde estas discussões de cunho político e pedagógico são retomadas, porém, a maioria, incluía também os problemas com as mediações e intervenções pedagógicas no campo da prática da Educação Física na Escola. Acreditamos não ser necessário aqui apresentar essas principais obras por serem demasiadamente conhecidas aos profissionais brasileiros e muitos Países da América Latina, especialmente na Argentina.

Então a questão atual na Educação Física, além de continuar com certos aprofundamentos teóricos, deveria se ocupar mais com as questões da mediação destas teorias com as formas de intervenção com a realidade escolar da mesma. Assuntos que deveriam consolidar finalmente uma teoria didático-

-pedagógica para a área onde, teoria e prática realmente caminhem juntas. Por isso a primeira questão, na verdade já é uma antiga questão: Educação Física para quê? O que? Como? e Por Quê Educação Física?

É importante que se diga inicialmente, que entendemos, acima de tudo, que a Educação Física deva ser um lugar onde crianças e jovens possam ter a oportunidade de se desenvolver melhor e se auto descobrirem. Ou seja, especificamente e de forma simples bastaria dizer que o ensino da Educação Física Escolar deva ser o lugar onde crianças e jovens possam desenvolver suas capacidades de se-movimentar melhor. Isso tem grandes implicações, como por exemplo, reconhecer que um se-movimentar melhor possui um grande valor e é de fundamental importância na existência humana. Para fomentar o desenvolvimento de capacidades para crianças e jovens poder se movimentar melhor é indispensável que se tenha noção da responsabilidade educacional desta prática pedagógica, segundo P. Heinj (2006), Profissionais da Educação Física precisam estar muito conscientes sobre as questões centrais que norteiam seu ensino e que se pode expressar nas questões do: O QUE, COMO E POR QUE ensinar Educação Física na Escola?

Antes de abordar estas questões é preciso dizer ainda que é necessário entender que a Educação Física que estamos falando trata das questões do corpo e movimento de forma competente e responsável. Corpo, no caso na visão de M. Ponty (1999) como corpo próprio que pelo seu se-movimentar dialoga com o mundo e por um relacionamento competente e responsável entre professores e alunos conduz a um plano de entendimento para um melhor e mais pleno desenvolvimento dos alunos.

Assim, ensinar Educação Física na escola precisaria se concentrar nas seguintes características essenciais:

1. Orientar-se nos Sujeitos e seus Movimentos a partir da “Cultura de Movimento”. Isso significa dizer que no centro das questões de ensino se encontram crianças e jovens e por seu relacionamento corporal com o mundo apresentam uma inerente necessidade natural por se-movimentar;
2. Orientar-se nas possibilidades onde crianças e jovens possam desenvolver o seu potencial para se movimentar melhor. Implicitamente a isso esta o desenvolvimento de uma concepção crítica com relação à hegemonia do ensino dos esportes. O se-movimentar de jovens e

crianças pode se constituir essencialmente pelo brincar e jogar de modo a que as capacidades de juízo e as competências de agir possam ser fortalecidas. Assim sendo, as experiências e a configuração de movimentos com características pessoais e individuais passam a ser mais importantes do que a realização de padrões consolidados de movimentos como no dos esportes.

3. Orientar-se nas possibilidades de entendimento professor-aluno e em soluções de problemas de movimento. Trata-se de encenar situações que envolvem movimentos dos alunos de tal forma que se estabeleça, tanto um trabalho individual como coletivo, desde a escolha das temáticas, na organização didática e solução de problemas. Isso só pode ser possível se houver um entendimento responsável antes, durante e depois das atividades entre professores e alunos. Esse entendimento deve envolver então desafios com as tarefas e problemas das temáticas de movimento selecionadas e contribuir para fomentar possibilidades de desenvolvimento nas crianças, entre outras, da curiosidade para com novas descobertas.

É possível perceber que com essas três caracterizações de orientações ao ensino da Educação Física, o que realmente se quer destacar é sua prática pedagógica. Assim, acreditamos que pesquisadores da Educação Física que buscam apenas abordagens teóricas, aprofundamentos onde na maioria dos casos a Educação Física quando aparece, pode ser substituída por qualquer outra disciplina escolar sem mudar em nada no conteúdo da pesquisa, não contribuem no avanço da área, principalmente, para o centro das questões de ensino e educação na escola. Ou seja, os profissionais da área que ministram aulas nas escolas não ficam contemplados com essas pesquisas aumentando as dificuldades na oferta de práticas melhores na escola.

Percebe-se muitas vezes que pesquisadores mais jovens e muito intelectualizados da Educação Física por entenderem e discutirem questões mais profundas do campo da filosofia, sociologia, antropologia e outras, tem medo de se referir a uma prática da Educação Física na Escola, chegando ao ponto de algumas vezes sugerirem estudos desta natureza através de aulas teóricas aos alunos da Educação Física escolar. Não percebem quanta contribuição existe para o aluno, para a abertura e abrangência de seu “Campo Existencial”, quando simplesmente aprende a se-movimentar melhor.

Antes de nos referirmos um pouco mais a esse “Campo Existencial”, que vem de P. Heijn, (2006) vamos então abordar um pouco mais sobre as questões que norteiam esse tópico do artigo. O que? Como? e Por Que ensinar Educação Física na Escola?

O pesquisador holandês da Educação Física (ensino do movimento na Holanda) Peter Heijn (2006) em sua tese sobre a responsabilidade de ensinar na escola, comenta que ensinar é sempre um modo de influenciar intencionalmente outras pessoas, ou seja, é uma forma de Manipulação. Com isso ele quer dizer que literalmente é uma manipulação (ou seja, um pegar ou fazer com a mão algo) e que por outro lado pode ser entendido como a arte de agir de forma justa. Faz muita diferença, se essa manipulação for de livre escolha e do pleno conhecimento do manipulado ou se agimos de forma autoritária. Outra diferença que deve ser levada em consideração também, é quando se trata da manipulação de adultos que –minimamente– conseguem entender a abrangência dessa manipulação ou de crianças que não conseguem ou conseguem entender muito mal essa manipulação. Visto desta última forma, podemos entender a manipulação que se constitui como algo que nós, como professores, impomos as crianças sem que elas possam medir as consequências, mesmo porque nós nunca lhes damos esta chance de escolha. Assim, impomos a elas por meio do saber e querer um regime e que elas obrigatoriamente devem aceitar. Esse sistema de impor algo de forma obrigatória P. Heijn (2006) chama de Manipulação-Ensino. Pela escola e pelo ensino que ali recebem, incluindo a Educação Física, crianças e jovens são influenciadas a se submeter a um Regime e que em nosso sistema de ensino escolar no Brasil passa a ser cada vez mais rigoroso onde pouca coisa pode ser questionado e a abrangência e alcance deste rigor para a vida dos alunos não pode ser percebido.

Por conta disso é preciso realizar de novo, já que é uma questão antiga, uma reflexão pedagógica sobre essa situação de ensino que envolve fortemente as questões do O Que? Como? e Para que Ensinar? Sabemos que o ensino influencia a visão de mundo do aluno das questões acima mais do que nunca é preciso refletir que ao lado das questões do O QUE e COMO onde podemos perceber mais fortemente uma influência do professor e do conteúdo sobre a visão de mundo dos alunos, é necessário entender principalmente a questão do POR QUE ensinar, no caso Educação Física. Por que ensinamos, damos aulas? Em que medida as aulas precisam ser pedagógicas? E como entender a questão que muitos afirmam que o ensino deve se ocupar na transmissão de

conhecimentos e habilidades exigidas pelos diferentes contextos sociais. Se assim, então podemos entender que o ensino é uma atividade técnica sem nenhum compromisso com valores. Sobre isso encontramos em P. Heinj (2006) uma longa citação que extraiu de Praasma (autor holandês) sobre os valores do Ensinar que achamos importante apresentar:

Com o surgimento da Escola a tarefa pedagógica da mesma já começa em apresentar o seu teatro. A introdução da criança ao conhecimento não é nenhuma tarefa neutra. A introdução delas no Conhecimento significa dizer que, contamos/falamos a elas como pensamos, como e que mundo se relaciona com elas e com tudo o resto. Contamos/falamos a elas de mundos e de povos estranhos, de como se vivia antigamente, das muitas plantas e animais e como convivem, das leis da natureza e de combinações químicas, enfim, de linguagens e culturas. Assim, procuramos ajudar as crianças a se orientarem no mundo. O mundo como ele aparece em nossos contos, como ele se configura em nossa aula, certamente não pode ser uma cópia fiel da Realidade. Nós agrupamos certos fenômenos, estabelecemos relações entre eles e a utilidade de certos fenômenos ganham prioridades enquanto outras coisas são relegadas ou até suprimidas, resumindo, nós trazemos uma Estrutura para a Realidade. E é justamente por isso, por que nós estruturando a Realidade, ela se torna para nós como para nossas crianças (alunos) acessível e manipulável. A realidade se torna uma realidade compreensível, onde encontramos referências certas para nossa orientação no mundo. De outro modo, isso quer dizer que sempre, é a nossa visão de mundo que vence e permanece. Esse saber portanto permite concluir sobre nossas crenças, de como o mundo se encontra estruturado, e tudo o que para nós é importante, portanto, deve ser importante também para as crianças. Transparece assim claramente, para as crianças, como lidamos com o mundo. Conhecimento não é apenas descrição, mas de certa forma também avaliação da realidade. Conhecimento –assim também é possível dizer– é sempre intencional. Ele denuncia algo sobre nossos valores e normas bem como sobre nossas intenções (Praasma, 2000, p. 2).

A citação é bem clara ao dizer que, querendo ou não querendo, a Verdade com relação a conteúdos e métodos de ensino, está sempre vinculada a

determinados Valores e Normas Sociais. E esse processo pode acontecer de forma implícita ou explícita. De um profissional da Educação é esperado que ele consiga (de forma explícita) refletir sobre isso e assim considerar as situações especiais dos alunos em seus processos de contribuir com o desenvolvimento dos mesmos na forma de uma ‘responsabilidade individual e auto determinada’ (Langenfeld, 1979, citado por Heinj, 2006).

Voltamos assim às questões já formuladas anteriormente, ou seja, as perguntas do O QUE? PARA QUE? e COMO ensinar em Educação Física? De forma resumida e simples, podemos dizer que a pergunta O QUE? se refere aos objetivos de ensino. O QUE queremos alcançar com ensino da Educação Física na Escola? A pergunta PARA QUE? se refere as perspectivas deste ensino. Afinal, PARA QUE ensinamos Educação Física? Afinal a pergunta COMO? deve apresentar então conteúdos mais conhecidos dos profissionais que atuam na prática qual seja a questão dos caminhos, os métodos, com que os objetivos de ensino podem ser alcançados, ou simplesmente a forma como damos aulas de Educação Física.

Estas questões evidentemente não podem ser vistas de forma isolada, independentes uma da outra. Por exemplo, ao ministrarmos uma aula de Educação Física temos que ter sempre em conta, para que objetivos. Por sua vez os objetivos estão relacionados à totalidade de uma aula, eles não se fundamentam em si mesmos, mas apontam para uma “perspectiva mais ampla”, a partir da qual estes objetivos podem ser fundamentados e justificados. Eles são enfim, o motivo principal da prática de ensinar em Educação Física. Quando nos referimos a “perspectiva mais ampla” queremos dizer então, que a formulação de objetivos para o ensino da Educação Física já devem apontar então também o sentido e a direção deste ensino. Em síntese, é preciso entender que as questões anteriormente referidas partindo da pergunta O QUE? ou seja, os objetivos de ensino podem muitas vezes se sobrepor e até se contrapor a questão tão importante do ensino que o PARA QUE? Da mesma forma essa mesma questão do O QUE? em relação a pergunta COMO? não se pode ser entendido de modo simples, ou seja, de um determinado objetivo formulado para o ensino da Educação Física não se pode prever o que um professor de Educação Física vai fazer realmente na aula de segunda feira com a turma do quinto ano do ensino fundamental.

A questão COMO? relacionada as duas questões anteriores precisa ser respondida do ponto vista ético-pedagógico e podemos encontrar boas

respostas na literatura da Educação sobre esse assunto já que entendemos aqui que o ensino da Educação Física na escola deve se constituir num prolongamento da Educação Escolar, ou seja, a Educação Física é apenas uma pequena parte do que constitui a Educação Escolar.

Retornando então um pouco mais sobre as questões do O QUE e PARA QUÊ? vamos especifica-las um pouco mais com o caso da Educação Física. Já dissemos que o objetivo maior da Educação Física seja, em primeiro lugar, promover oportunidades e possibilidades para crianças e jovens desenvolver suas próprias condições de se-movimentar (competências de movimento) para uma desejada direção e sentido e com isso o “valor maior” da convivência no se-movimentar seja reconhecido. Trata-se na verdade de dois aspectos importantes, como formula P. Hienj (2006):

1. Que os jovens e as crianças possam desenvolver suas próprias possibilidades de movimentos em uma desejada direção;
2. Que os jovens e as crianças possam aprender a reconhecer o “valor maior” do se-movimentar de forma coletiva ou em convivência.

Para o primeiro caso encontra-se a possibilidade para os jovens e as crianças de desenvolver sua própria Unicidade (identidade individual). No segundo caso, o reconhecimento de um desejo para o comunitário (identidade social). Unicidade e comunitário são aspectos da Individualidade. Por isso é possível entender que pelo ensino da Educação Física também existe a possibilidade de desenvolvimento da identidade do aluno, tanto a identidade individual como a identidade social, ou seja, de “Ser como todo mundo é e de Ser como ninguém é”. Resumidamente podemos então dizer, que o objetivo do ensino da Educação Física o (O QUE?) assim como a perspectiva ética pedagógica (COMO?) onde ela se desenvolve sem grandes problemas são sempre mutuamente condicionantes, ou seja, um se refere ao outro e vice-versa.

A questão do PARA QUE? por fim, como já mencionamos se refere as perspectivas maiores da Educação Física na Escola e como ela pertence ao âmbito da Educação temos que rever então nossos conceitos educacionais sobre este assunto. O autor holandês P. Heijn (2006) que estamos usando como referência para esta questão, fala que a Educação só ganha seu sentido e direção a partir de uma perspectiva de justiça social. Por isso Educação pode ser vista como sinônimo de desenvolvimento da individualidade e por isso de uma identidade (individual e social) como acima nos referimos. E

desenvolvimento da individualidade significa dizer que crianças e jovens obtenham a possibilidade de desenvolver sua Unicidade e que partir disso simultaneamente se constitua a vida comunitária/social. O ensino como parte importante da Educação fornece assim grandes contribuições para este desenvolvimento da individualidade. Isso acontece, como já vimos também, pela sistemática abertura e ampliação de campos existenciais. Um desses mais importantes campos existenciais é constituído pelo “se-movimentar”. A abertura e ampliação do campo existencial pelo “se-movimentar” precisa ser vista então também pela perspectiva do desenvolvimento da personalidade da criança.

A Educação Física que contribui para uma abertura e ampliação do campo existencial encontra-se assim na perspectiva ética pedagógica do desenvolvimento da individualidade nas e pelas situações de movimento.

Passamos, por último, então a nos referir a esse “Campo Existencial” como em alguns autores é apresentado, mas especialmente em Gordijn (no caso, citado em P. Heijn 2006) porque em outros autores aparece muito no âmbito da psicologia.

O SER/EXISTIR humano é um “Ser Aí” (Dasein) um ser entre coisas e pessoas. O ser humano é um Ser também relacionado ao mundo por isso ele EXISTE e CONSISTE (no sentido verbal mesmo). Por outro lado podemos dizer também que o ser humano é um Ser Relacional. Isso significa que ele desde o princípio e para sempre permanece em relação com o mundo e sendo assim, possui a possibilidade de realizar novas e sempre novas relações e mesmo modificar ou reconstruir relações já existentes. É por esse meio que o Ser Humano expande sua existência no mundo

Logo essa Existência Humana, o significado da totalidade que o ser humano atualizou, as relações de significação que ele realizou, podemos considerar e caracterizar agora com Gordijn como CAMPO EXISTENCIAL, ou como ele mesmo o define:

Constitui-se pela totalidade de relacionamentos adquiridos pela aprendizagem e experiência. O Campo Existencial não é constante, mas uma Totalidade que pela vida toda por aprendizagens e comportamentos pode ser ampliado. [...] O campo existencial não é desta forma, uma coisa, mas um Estado do Existir, que por estar entre coisas e pessoas pode também ampliar e aumentar sua sensibilidade (Heijn, 2006, p. 98).

Peter Heinj (2006) esclarece de forma simples esse Campo Existencial de uma pessoa que segundo ele, pode ser visto ou comparado a uma mancha de óleo. Em alguns casos ela se espalha mais no chão do que em outros. É o caso de uma criança que pode ter uma “mancha de óleo” bem ampliada para as atividades de movimento, esportes e jogos enquanto que para matemática mal se vê algum deslocamento. Cada um tem uma mancha digamos assim e é correspondente ao seu desenvolvimento individual. Ou seja, um Campo Existencial próprio. Na Educação e Ensino acontece que as crianças recebem possibilidades e oportunidades para abrir e expandir seu Campo Existencial para muitas direções. Apresentam-se desta forma, muitas rotas de desenvolvimento para as crianças. Elas mesmas podem escolher qual a melhor direção a ser tomada para continuar no seu desenvolvimento. É importante, portanto que para isso a Educação ofereça para elas muitas possibilidades de escolha. Resumindo então, vale dizer que ensinar significa abrir e ampliar o Campo Existencial ou no mínimo deveria ser isso. Cada ser humano necessita de um mundo para habitar. Ele vai para a rua e produz para si um Campo Existencial. Ele passa a existir. Cada um a sua maneira própria. P. Hienj (2006).

Porém, a tarefa do Ensino da Educação Física é introduzir crianças e jovens no mundo de significados motores. Ou de outro modo, abrir o Campo Existencial com relação a um se-movimentar de tal forma que se sintam familiarizados com o que se apresenta a elas. Nada mais e nada menos que isto. É extremamente importante que isso sirva para todos os alunos participantes. É preciso evitar que alguém possa ficar de fora. Quando na aula se consegue abrir para a criança um Campo Existencial e de fato introduzir novas significações então sim a gente pode falar de Educação numa aula de Educação Física. Mas o ensino que não introduz a criança em novas significações e promove mais vivências de derrota e frustração do que vivências de êxito e sucesso, é apenas cópia de modelos de ensino para resultados previsíveis e condicionamento de alunos para o reconhecimento dos melhores entre os piores. Este ensino não é mais Educação e não deveria se chamar de Ensino.

Considerações Finais

A escolha de conteúdos e métodos de ensinar já indicam para a importante questão do, Para Que ensinamos? O problema existe quando esta questão não fica explícita em função de poucas pesquisas que auxiliam no esclarecimento deste fato. Queremos izer com isso que as questões teóricas pesquisadas e

aprofundadas para o campo da Educação Física precisam estar vinculadas as concepções centrais que garantem sua existência na escola. Neste caso uma concepção de Ensino Escolar da Educação Física não pode prescindir de uma ampla e aprofundada concepção de Educação e que envolve os conceitos de Ser Humano, mundo, cultura etc., porém sempre dentro de um horizonte pedagógico.

Também as concepções de desenvolvimento da criança e do jovem com todas suas implicações socioculturais precisam ser construídas na perspectiva dos conceitos de corpo e movimento. A própria concepção de Escola no Brasil como nos demais Países da América Latina, com certeza, precisa de uma releitura crítica a partir dos acontecimentos políticos e econômicos, especialmente. Porém, não podemos deixar de lado a questão central que é a concepção de movimento humano e que envolve o conteúdo da cultura de movimento como objeto principal do ensino escolar da Educação Física.

De certo modo, todas essas questões já encontram espaço nas pesquisas e nas publicações que encontramos na área, porém ainda, insuficientes, o que é natural porque estamos num processo de evolução científica muito grande no campo de Educação Física. Preocupação maior é com a falta de vínculos com o específico da área, como cultura de movimento, corpo, educação física e ensino.

Assim, outro assunto que não tem ainda tido muito destaque nas pesquisas da área se refere as concepções de movimento humano como centralidades de ensino na Educação Física. Portanto deveria se privilegiar uma concepção de movimento humano que considera um “Se-Movimentar”, ou seja, sujeitos que se-movimentam em lugar das constantes análises de movimentos nos esportes ou em outras atividades da cultura de movimento que destaca o movimento que foi realizado e por isso possível de ser copiado, imitado por outros sem nunca levar em consideração “esses outros”.

Temos assim então que a centro das questões do ensinar Educação Física deveria ser o aluno mas o que pode levar muitos a entender como sendo uma proposta individualista, idealista etc. Então para finalizar foco mais duas questões que considero fundamental para a área da Educação Física conhecer melhor, que são os conceitos, já anteriormente referidos, da Unicidade e Comunitário tanto para o ensino como para o desenvolvimento da criança e do jovem.

Nenhum ser humano é igual a outro. Cada um deve ter seu lugar na comunidade humana. Por isso falamos anteriormente que todos nós temos uma identidade individual e uma identidade social tarefa da educação é estabelecer um equilíbrio entre estas duas identidades que normalmente estão em desequilíbrio.

Nas palavras de Gordijn (in P. Heijn 2006) o desigual existe graças ao igual, ou seja, o ser humano é único. Ele é desigual na medida em que ele é também igual aos outros. O Ser Humano é único na medida e enquanto ele experiência a ordem nas relações de sentido, porém toma esse sentido e seus valores da vida social.

O Ser humano não é nada se não for convocado pelo outro, trata-se da vida comunitária, coletiva ou social, mas “essa vida social pressupõe unicidade. Tornar os Seres Humanos iguais, renegar suas diferenças, impossibilita qualquer caminho para essa vida social, comunitária, coletiva.

A unicidade se refere na verdade ao fato de ser único e insubstituível. O respeito a unicidade do individuo significa, que os seres humanos precisam de um espaço, cada um dentro de suas possibilidades, para se apropriar de uma parte das relações de sentido ofertadas e constituir assim o seu campo existencial. A unicidade aponta para a impossibilidade de repetição de sujeitos. O ser humano é principalmente mais e diferente do que simplesmente um exemplar de sua classe, um algo especial a partir de uma determinada direção, um partido ou uma escola. A unicidade, assim gostaríamos de concluir esta definição, não é simplesmente dada, mas sim uma Tarefa.

De outro lado por comunitário/social é possível entender conforme Mann Van Den Berg (In Heijn, 2006, p. 122): “quando a contribuição de UM possibilita a contribuição do OUTRO e que através disso seja possível uma apreensão de significados transcendentos”. É exatamente isso que podemos encontrar no ensino da Educação Física, ou seja, que cada aluno possa descobrir e desenvolver suas qualidades individuais e coletivas e de maneira tal que essas qualidades possam ser utilizadas e inseridas numa totalidade maior para que o grupo possa saber para quem ele se empenha e atua numa equipe, no caso da participação nos esportes.

Finalizando gostaríamos de acrescentar ao dito anteriormente, a importante definição apresentada por Kunz (2012) sobre as possibilidades de rendimento numa aula de Educação Física, respeitando assim, o que acima falamos sobre a questão “unicidade” e “comunitário” para uma “sociedade de rendimento” como a nossa. Kunz enfatiza que precisamos atentar para um “rendimento necessário” na prática dos esportes, por exemplo, e evitar o “rendimento obrigatório” como quase sempre acontece quando o centro do ensino é o movimento que “deve” ser realizado e não o/a aluno/a que “pode” realizar movimentos tais que permitem a ele/a a prática de atividades da Cultura de

Movimento de forma prazerosa e com ganhos extraordinários na abertura e ampliação do seu “Campo Existencial”.

Bibliografia

- Bracht, V., y González, F. J. (2005). Educação física escolar. En F. J. González, y P. E. Fenstersefer (Orgs.), *Dicionário crítico de educação física* (pp. 144-150). Ijuí: Ed. Unijuí.
- Darido, S. C., Neto, L. S. O. (2005). *Contexto da Educação Física na Escola*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S. A.
- Heinj, P. (2006). *Grondslagen van, verantwoord bewegingsonderwijs - Filosofische em pedagogische doordenking van relationeel gefundeerd bewegingsonderwijs*. Budel: Damon. (Tradução para o alemão: Andreas H. Trebels - Tradução para o português: Elenor Kunz)
- Kunz, E. (2012). *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. Ijuí: Unijuí.
- Kunz, E. (2004). *Educação Física: Ensino e Mudanças*. Ijuí: Unijuí.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Oliveira, V. M. O (1983). *Que é educação física*. São Paulo: Editora Brasiliense- Coleção primeiros passos.

Reflexiones en torno a la inclusión y la igualdad a partir de la experiencia de gestión en el Departamento de Educación Física (FaHCE - UNLP, mayo 2010-septiembre 2015)

Carlos Carballo

Palabras preliminares

Se cumplirá un año de la celebración del 11^{vo}. Congreso Argentino y 6^{to}. Latinoamericano de Educación Física y Ciencias y de la conformación de esta mesa que tuve el gusto de compartir con mis amigos Laura Agratti, Mauricio Chama, Hernán Sorgentini, Susana Ortale y Jerónimo Pinedo. Coincide esa fecha con mi último día como Director del Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. El tiempo corre veloz, particularmente para quienes tenemos una especie de vocación por la gestión y hemos sido honrados por nuestros pares para desempeñarnos en alguna función. Ser parte de una gestión es hacer que las cosas sucedan; el desempeño en un cargo de gestión no nos exige de contemplar, de analizar; por el contrario, gestionar nos obliga a ser reflexivos. Pero el hacer... el hacer trastoca y acelera los tiempos porque está lleno de urgencias. Entre aquellos días y el presente, por ejemplo, el país y la región dieron un trágico vuelco: los ideales de igualdad e inclusión de los que hablábamos entonces como parte de la agenda del Estado vuelven a ser hoy un punto vital, pero de la agenda de la resistencia a este nuevo intento de restauración neoliberal.

El presente escrito no es un texto académico en sentido estricto: carece de suficientes citas eruditas y de referencias teóricas precisas; no tiene un objetivo determinado por una indagación cuidadosamente diseñada ni

comprueba una hipótesis. Por momentos, parece un ensayo; pero carece de la agudeza y la profundidad que al género se le exige. Es, en todo caso y como expresa el título, un conjunto de reflexiones de modesta factura. Pero trata de preservar con la mayor fidelidad posible la naturaleza política desde la cual fue escrito; y, por cierto, la idea de no abandonar la partida aunque el entorno hoy sea tan hostil respecto de los ideales de igualdad. Las tareas que pensé en aquel momento como asignaturas básicas de un programa de gestión basado en la inclusión cobran, merced al ascenso de la derecha al poder del Estado, nuevos y más profundos significados que espero compartir con los lectores.

Primera tarea: debatir sobre el concepto, las implicancias y los alcances de los términos *inclusión* e *igualdad*

Probablemente fuimos muchos los que celebramos la incorporación del término *inclusión* en la agenda pública de la década pasada y, por lo tanto, el despliegue de planes, programas y proyectos tendientes a incorporar a un número creciente de ciudadanos en las más diversas prácticas sociales, sobre todo en el marco de la ampliación (o restitución) de derechos y de su efectivo ejercicio.

No obstante, la palabra *inclusión* ha sido utilizada en tan diversos contextos y por tan diferentes actores/agentes sociales que resulta indispensable intentar algún tipo de precisión al respecto. En este sentido, a fines de 2014, en unas consideraciones que realicé en un panel en el marco de las *Jornadas de Investigación Cuerpo, Arte y Comunicación*,¹ al reflexionar sobre estos temas me permití señalar que

si todo es inclusión, nada es inclusión. Llega sin proponérmelo a mi memoria, el recuerdo de Mauricio Macri (Jefe de Gobierno de la CABA) hablando de ‘inclusión’, de ‘justicia social’ y de ‘sobrepuestos de las mezquindades’, en la apertura de la 126^a. Exposición Rural en 2012; o de Hugo Biolcati (por entonces Presidente de la SRA) alarmado por la ‘exclusión’ y la ‘pobreza’, en la apertura de la 124^a. Exposición Rural en 2010. [Me pregunté en esa ocasión] ¿Intento de desgaste del término por sobreuso? ¿O liso y llano cinismo?

¹ Las *Jornadas de Investigación Cuerpo, Arte y Comunicación* fueron organizadas por el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (AEIEF-IdIHCS-FaHCE-UNLP/Conicet) y se desarrollaron en Ensenada, entre los días 13 y 14 de noviembre de 2014. El panel al cual me refiero se denominó: “Políticas de inclusión social en la comunicación, el arte y el deporte” y en él participaron Florencia Saintout (FPyCS), Mariel Ciafardo (FBA) y Aníbal Viguera (FaHCE).

Si como mencionaba Santiago Achucarro en la apertura de este congreso, inclusión y exclusión son las dos caras de una misma moneda, tal vez sea posible hacer un inventario de las condiciones y de las situaciones que ponen a los sujetos en la zona de la exclusión. Si bien la lista es larga, al menos deberíamos mencionar la falta de acceso (o el acceso deficiente) a una educación de calidad; a una cobertura amplia de salud; a una vivienda digna; a empleo registrado, condiciones laborales mínimas y salario suficiente; a sistemas de crédito; a consumos culturales de calidad (lectura, música, espectáculos, turismo, esparcimiento en general); a un transporte cómodo, seguro y eficiente; a la tecnología y la comunicación; en suma, al conocimiento de los derechos y a su pleno ejercicio.² De este modo, incluir consistiría en superar todas y cada una de las carencias mencionadas. Es posible afirmar que, en este sentido, los gobiernos progresistas de la región han producido avances significativos y muchas políticas gubernamentales se activaron con la premisa de que nadie o muy pocos queden afuera de un beneficio por mínimo que este sea.³

No obstante, el otro par de términos que produce tensión con el conformado por *inclusión-exclusión* es *igualdad-desigualdad*. Aquí se abren al menos dos preocupaciones que tomo prestadas de la intervención de Aníbal Viguera en aquel panel de noviembre de 2014. La primera se relaciona con la pregunta de si es posible fomentar una profunda y duradera inclusión en un contexto de *desigualdad* en la medida en que esta no tienda a modificarse sustantivamente. Dicho de otra manera, si la inclusión resulta una estrategia o, al menos, una categoría suficiente o adecuada para producir las transformaciones necesarias para reducir sensiblemente la desigualdad.⁴

La segunda es conceptualmente previa: de qué igualdad hablamos cuando hablamos de igualdad. Si la categoría clave es la de igualdad, conviene discriminar entre dos maneras de comprender su significado, como lo hace François Dubet: la igualdad en cuanto igualdad de posibilidades y oportuni-

² Lo que en palabras de Amartya Sen sería aumentar las capacidades e implica disponer de elecciones para “vivir la mejor vida posible” (1995; 2010).

³ Sin entrar en el terreno de las valoraciones específicas, en Argentina estas acciones abarcaron, en gestiones anteriores, los más diversos aspectos de la vida social, desde *Fútbol para todos* a *Conectar igualdad*, desde el *ProCreAr* a la *Asignación universal por hijo*, desde el *Prog.R.Es.Aral Ahora 12*. Se trata de programas que compensan las carencias de los sectores más castigados o que directamente universalizan un ingreso o bien cultural determinado.

⁴ Cfr. Kessler, G. (2011).

des y la igualdad como igualdad de posiciones; es esta última acepción la que más nos interesa pues alude a un acceso igualitario a la vivienda, al trabajo, a la salud y a la educación, como plataforma básica de inclusión (Dubet, 2011). Y en este curso de reflexiones, cerraba Viguera, es difícil pensar en un horizonte de creciente igualdad sin apostar al Estado como un actor principal que, entre otras cosas, limite la acción privada, sobre la cual, además, deberían pesar ciertas formas de control social.

Segunda tarea: reconocer la conexión y los efectos entre estos debates y la gestión de una universidad, una facultad y un departamento

En primer lugar, propongo que a la hora de reflexionaren términos de inclusión y de igualdad dentro de la universidad, dejemos de pensar exclusivamente en los estudiantes: la universidad tiene también trabajadores, asalariados, que somos los docentes y los no docentes. No obstante, es cierto que en el claustro estudiantil podemos encontrarnos con situaciones que, de no ser abordadas, podrían dejar a numerosos jóvenes al borde del abandono de sus estudios y de la pérdida de contacto con la institución. En este sentido, conviene recordar que de la mano de la masividad que transformó a la UNLP en la segunda universidad del país en cantidad de estudiantes, también se fue modificando la matriz o composición de la matrícula estudiantil, con una proporción creciente de estudiantes provenientes de hogares con ingresos medios y medio-bajos y del segundo anillo sur del conurbano. Asimismo debe tenerse en cuenta que la inclusión no solo se relaciona con la mejora de los datos socioeconómicos: producir instituciones más democráticas (por ejemplo, que consagren la ciudadanía política de un número creciente de sus actores) también es incidir en una mayor inclusión.

Atentos a la primera parte de mi intervención, las políticas más activas para incluir (y muchas veces, para reducir desigualdad) están en manos de la administración central de la UNLP a través de partidas presupuestarias específicas:⁵ puesta en marcha del albergue y los comedores; implementación de becas y ampliación de la cobertura de asistencia médica, psicológica y jurídica; mejoramiento de condiciones del transporte (gratuidad y nuevos recorri-

⁵ Algunas de estas ideas las expuse en el Coloquio *Democratización de la educación superior: políticas, actores e instituciones. La extensión universitaria: políticas y prácticas en los planes de estudio para la formación de profesores y licenciados en Educación Física*, desarrollado en la FAHCE-UNLP, y organizados por el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad

dos, provisión de bicicletas). A esto deben sumarse las condiciones que pudo generar el nuevo estatuto (2008), que profundizó los niveles de democratización *ad intra* e impulsó, propició y jerarquizó la práctica de la extensión; del mismo modo, se crearon instancias de participación y acción comunitaria como el Consejo Social y la Comisión de Discapacidad.

Desde la FaHCE y el DEF también pudimos activar situaciones concretas a través de la participación del claustro estudiantil en adscripciones a cátedras, en equipos de extensión y en proyectos de investigación y también en la generación de convenios de pasantías. La reforma del régimen de enseñanza y promoción también colaboró con la generación de situaciones más flexibles que no afectaran negativamente en la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes. Finalmente, se han atendido en forma creciente los casos de quienes intentan retomar sus estudios luego de una prolongada interrupción.

Es decir que, en materia de inclusión y reducción de la desigualdad, se pudo avanzar desde aquella consigna inicial, al comienzo de la democracia, del acceso o ingreso irrestricto (ausencia de exámenes eliminatorios y de cupos o *númerus clausus*); en tal sentido, la deuda que quizá persista es la de poner en marcha acciones cada vez más eficaces para elevar la calidad del nivel medio o secundario. Dicho de otro modo, lo que hoy se pretende es avanzar hacia la *mejora de las condiciones de permanencia y egreso* (con el principio de la gratuidad de la enseñanza superior de grado, y las mencionadas becas, comedores, albergue, asistencia jurídica, médica y psicológica, transporte gratuito o de bajo costo, pasantías o becas de experiencia laboral o preprofesional).

Tercera tarea: pensar acciones para el futuro

Lo que aquí desarrollaré es un inventario de ideas-desafíos para el futuro inmediato. En primer lugar, creo que es necesario encarar el desafío de *mejorar la enseñanza y la evaluación en contextos de masividad*, con la revisión de métodos o modalidades de enseñanza y evaluación que atiendan situaciones de crecimiento y expansión matricular y que, no por eso, despersonalicen vínculos.

En segundo lugar, entiendo que resulta imprescindible *prestar creciente atención a la articulación graduado-comunidad*, lo cual representa privilegiar el

(CICES-IdIHCS-FaHCE-UNLP/Conicet) entre el 22 y el 26 de junio de 2014. La participación a la que aludo fue en el Panel 4 en el que intervinimos Laura Agratti (UNLP), Paola Dogliotti (UdelaR) y quien esto escribe.

retorno colectivo (el beneficio social) antes que individual y, para ello, la consideración acerca de la implementación de un amplio programa de residencias.

En tercer lugar, propongo *renovar la apuesta a una mayordifusión del conocimiento*, clave de la democratización del saber; la extensión universitaria y la divulgación deben correr las fronteras de los destinatarios; esta idea es clave si se persigue el fin de empoderar crecientemente a sectores cada vez más amplios de la población.

En cuarto lugar, entiendo que es oportuno *explorar e implementar carreras alternativas*, sin descuidar ni desjerarquizar a las carreras tradicionales. Resulta indispensable pensar en carreras alternativas con nuevos objetos/problemas que interpreten los nuevos tiempos. Los formatos y la duración de estas deberían ser más asequibles para un sector de la población que no tenía a los estudios superiores en su horizonte.

En quinto lugar, considero que debemos *seguir ampliando y profundizando la democratización interna*. Ampliar la “ciudadanía universitaria” es incorporar a la condición de sujeto político a todos los sectores que componen la institución; más allá de las reivindicaciones y la atención de demandas, esto tiene un alto valor “pedagógico”: la universidad misma, en su organización y funcionamiento cotidiano, es una escuela de democracia.

En definitiva, tendríamos que tomarnos un tiempo para estudiar los proyectos para una nueva ley de educación superior.⁶

Bibliografía

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la Igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

⁶ Esta idea fue en gran medida satisfecha por la reforma de la Ley 24.521 (Ley de Educación Superior sancionada en 1995), llevada adelante en el Senado de la Nación el 28 de octubre de 2015, apenas un mes después de efectuada esta mesa redonda. Las principales modificaciones fueron: que el Estado Nacional garantiza la gratuidad de los estudios de grado; que el Estado Nacional es el responsable de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las universidades nacionales, así como la supervisión y fiscalización de las universidades privadas; que las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires son las responsables de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de los institutos de formación superior de sus distritos; que las casas de altos estudios promuevan la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, reconozcan las diferentes identidades de género y culturas, y generen una integración regional.

- Kessler, G. (2011). Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina?. *Laboratorio. Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, 24. Disponible en <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/laboratorio/article/view/105>
- Sen, A. K. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Sen, A. K. (2010). *La idea de la justicia*. Buenos Aires: Taurus.

TERCERA PARTE

Educación física y perspectivas históricas

Consideraciones a propósito de la historia en el campo de la educación física

Raumar Rodríguez Giménez

Saber de la historia

“La historia se nos presenta de diferentes formas”, dice Althusser (2007, p. 25), puede ser de forma no reflexionada, es decir, cuando remite a la acción de los hombres, de forma pasiva o activa; puede ser bajo la forma de reflexión teórica (a través de los mitos o de la filosofía de la historia, por ejemplo) o también puede presentarse bajo la forma científica, que es la forma moderna por excelencia. El saber de la historia, en tanto rompe con la relación inmediata e irreflexiva que se tiene con el pasado, se ubica en esta última forma, es decir, bajo la que admite el funcionamiento de la ciencia. Separo aquí, de modo radical, el saber de la historia de la memoria individual o colectiva, separación apoyada en otra más general, entre saber y cultura. Podría decirse, incluso, que tenemos una distinción entre el historiador y el narrador de Benjamin, distinción sobre la que volveré más adelante.

Historia de los seres hablantes

Al pensar en la historia, quizás uno de los problemas más importantes es que “la historia es a su vez un objeto histórico, es decir, englobado en una conciencia histórica del objeto” (Althusser, 2007, p. 26). Los calendarios no miden el tiempo como un reloj, dice Benjamin, sino que son “momentos de una conciencia histórica” (2009b, p. 147). En cuanto no puede haber historia de la naturaleza, la que hay es humana, historia de los hombres; se trata de la historia de un objeto que habla, de la historia de los seres hablantes. Por eso la historia, en cuanto disciplina, es difícil de distinguir de la política, y sobre todo de la memoria. Lo cierto es que, en cualquier caso, la referencia al pasado, el ejercicio

de objetivar un pasado, está enraizado en una conciencia temporal, en una conciencia de sí, o en una conciencia, a secas. De este modo, nos ajustamos bastante a la idea iluminista en la cual la historia es “la conciencia de sí de la razón” (Althusser, 2007, p. 56). Estamos en la historia cuando abandonamos el mundo natural; estamos en la historia, por lo tanto, escindidos, articulados en *lalangue* y marcados por la barra del sentido, razón por la cual, en la historia, siempre nos encontramos con el problema de la cuestión subjetiva y la objetiva, con el problema de la interpretación y un real.¹ La historia es otra forma del “estadio del espejo” que enseña Lacan (1979); al “yo” se le opone una imagen, pero también, de alguna manera, se le opone la palabra. Expresión de júbilo ante una imagen, pero también ante un pasado; el riesgo del fetiche es el mismo. Se trata del *infans*, tanto frente al espejo como a la historia; se trata de balbuceo, que no es sino balbuceo político, por tratarse del ser hablante. Transformación del sujeto cuando asume una imagen, cuando asume una historia; es decir, cuando asume unas representaciones de un pasado que son su propio pasado, las condiciones de posibilidad para que diga “yo”. De allí en más no habrá sino un hiato, porque las identificaciones posibles siempre están jaqueadas por el deseo, por lo inconsciente; en fin, agujeradas por lo real. Es muy complejo despejar allí el lugar de lo inconsciente porque se trata de una instancia atemporal, sin historia; se trata de lo sin historia del sujeto.

Historia, es decir: desnaturalizar

La historia sirve para desnaturalizar, en dos sentidos: primero, para colocar los conceptos en el campo de la cultura, no de la naturaleza (aunque dicha distinción, finalmente, carece de sentido). Segundo, para quitar a los

¹ *Lalangue* es un neologismo inventado por Jacques Lacan. Al decir de Jean-Claude Milner (1999), es una de las tres suposiciones que permiten la referencia a lo que se conoce como *RSI* (Real, Simbólico, Imaginario), suposiciones epistemológicamente fundamentales para una Teoría del Sujeto. *Lalangue* es la suposición que también puede llamarse “simbólica o S” (Milner, 1999, p. 9), sin la cual nada podría escribirse. Es por *lalangue* que “ningún ser hablante puede jactarse de los ecos multiplicados de su decir” (Milner, 1999, p. 41), el equívoco le es consustancial. En *O amor da língua*, Milner dice que una definición de *lalangue* podría ser la siguiente: “Qualquer cadeia de língua, na medida em que um sujeito possa aí dar indício. [...] Mas ela só opera verdadeiramente a partir do instante em que um sujeito de desejo tenha subjetivado, na cadeia, um ponto –dito de outro modo, quando ele tiver dito seu desejo. Nesse sentido, na proliferação de suas associações, [*lalangue*] é também o conjunto virtual de dizeres de desejo” (2012, p. 100). *Lalangue* es aquello a través de lo cual un ser puede ser dicho hablante (Milner, 2012, p. 96).

conceptos del naturalismo; esto es especialmente importante para la educación del cuerpo, dentro de la cual ubicamos, como una forma específica entre otras, a la educación física.

En el primer caso, es cuando se opone naturaleza e historia, eso que se denominó “momento crítico del trabajo de Marx” (Balibar, 2006, p. 90). Es ese momento en el cual se realiza el trabajo crítico sobre la conciencia histórica de un objeto; es decir, sobre aquello que se hereda, sobre aquello que de alguna manera se ha naturalizado porque la cultura –o el trabajo de la cultura– ha borrado la escena que le dio origen. Trabajo crítico, entonces, en su sentido más simple: distinguir, separar, juzgar. Trabajo crítico que nunca termina, no solo porque la ciencia es “no-toda”, porque no puede suturar el saber, porque la historia siempre es, finalmente, una hipótesis sobre el pasado, sino por lo menos por dos razones más: por un lado, porque no es posible enfrentarse con las “fuentes”, eso que no pocas veces se convierte en el fetiche de los historiadores, sobre todo los más positivistas; no es posible enfrentarse a las fuentes sin que haya mediaciones conceptuales, sin categorías; no es posible enfrentarse con los hechos, sin más. Alguien interesado en la historia puede suponer que tiene una relación libre, directa y sin mediaciones con los hechos u objetos del pasado. Pero desconoce que “no es pasivo en su pensamiento, aporta sus categorías y ve los hechos a través de ellas” (Althusser, 2007, p. 130). Se trata de la distinción hegeliana entre el hecho y el concepto, o entre la historia propiamente dicha y la filosofía (Hegel, 2005).

Por otro lado, a su vez, porque el trabajo crítico lo hacen seres hablantes, y la relación de los seres hablantes con el pasado es problemática y compleja. En suma: el avispero de la historia se altera cuando aparecen nuevas fuentes, pero también nuevas categorías, y cuando se reintroduce el trabajo de la crítica, una y otra vez. Con estos tres elementos –las fuentes, las categorías y la crítica– es posible mantenerse en el terreno de la historia, aunque no son pocas las ocasiones en las que se vuelven difusos los límites con la filosofía, pero también con la antropología, la sociología e incluso con la política y la literatura. Hay toda una discusión al respecto que no es posible abordar en este breve texto, por ejemplo, en la larga y densa tradición de la “escuela de los anales”. Tenemos entonces la posibilidad de una historia conceptual y de una historia de las prácticas; pero también, y sobre todo, la posibilidad de una historia que vincule ambas, que establezca hipótesis sobre la relación entre conceptos y prácticas, entre ciencia y política, entre saber y poder. La historia

–o más precisamente, el trabajo historiográfico– servirá entonces para recorrer críticamente el arco que se establece entre pasado y futuro; servirá para una crítica del presente, como se ha dicho muchas veces.

La historia en/de la educación física

La investigación en la historia de la educación física, de las prácticas corporales o de la educación del cuerpo, se parece a una cuestión teórica, aun cuando no siempre lo sea, incluso aunque muy pocas veces sea una cuestión teórica *stricto sensu*. El problema es que, generalmente, cuando un profesor de educación física procura una lectura, está interesado en resolver problemas de la práctica. Eso es deseable, claro. Pero lo que no es deseable es que toda lectura de la educación física pase por respuestas a la práctica, que todo concepto se mida en su aplicabilidad didáctica, en las posibilidades de uso, aun cuando se pueda aceptar que es en la práctica donde se mide la efectividad de una idea. La educación física, en cuanto disciplina, dará un salto cualitativo cuando no reniegue de la teoría, cuando sienta la falta de una teoría que estructure el campo, es decir, cuando privilegie el saber, a secas, y no solo el saber-hacer; en fin, cuando encuentre un equilibrio ponderado entre ambos. Cuando el profesor de educación física pide respuestas para la práctica, está posicionado en el campo de lo imperativo, propio de lo pedagógico, incluso de cierta forma de lo político, y no en el campo de lo indicativo, que es propio de la ciencia.

Con todo, el profesor de educación física, en su práctica, necesita de la historia, pero también del narrador. Necesita a una y a otro, como cualquiera que ocupe un lugar, una posición, en el espacio de la educación. El saber de la historia le proporciona lo que se podría reconocer como la dimensión objetiva de los hechos, objetiva no en el sentido positivista de la expresión, sino en cuanto saber que no depende de las condiciones subjetivas de enunciación. Es un saber que no tiene que ver con la experiencia, sino con la posibilidad de verificabilidad y, sobre todo, de falsabilidad. Pero si ha sido tan problemática la constitución de una ciencia de la educación, tal vez sea porque el que educa, el que se propone hacer ese trabajo de diálogo entre generaciones, ese trabajo de ofrecer un mundo para los recién llegados, precisa algo más que el saber a secas. El educador necesita, de alguna manera, de la narración, necesita articular su discurso en una épica. Se moviliza por dos vías, la de la información y la de la narración, del saber y la experiencia, conforme la distinción tradicional abolida por la ciencia moderna (Agamben, 2004). Aunque conozca la historia objetiva, por llamarla de

alguna manera, aunque conozca los hechos y sus causas, en la medida en que educar supone tender un puente entre pasado y futuro, no puede prescindir de la narración. Los hechos del pasado son la condición de posibilidad de un futuro, pero lo son no solamente en cuanto información objetiva, sino en tanto encuentran moldura en una narración. Así ha funcionado por lo menos en el marco de los estados modernos. El educador es, en este sentido, algo así como la forma estatal de lo que había sido el narrador en lo que Benjamin definió como comunicación artesanal. “Todo examen de una forma épica determinada tiene que ver con la relación que esa forma guarda con la historiografía”, dice Benjamin (2009a, p. 43). Ese es el material con el que trabaja quien educa.

Por otra parte,

En todos los casos [dice Benjamin], el que narra es un hombre que tiene consejos para el que escucha. Y aunque hoy el ‘saber consejo’ nos suene pasado de moda, eso se debe a la circunstancia de una menguante comunicabilidad de la experiencia. Consecuentemente, estamos desasistidos de consejo tanto en lo que nos concierne a nosotros mismos como a los demás. El consejo no es tanto la respuesta a una cuestión como una propuesta referida a la continuación de una historia en curso. Para procurárnoslo, sería ante todo necesario ser capaces de narrarla. (Sin contar con que el ser humano solo se abre a un consejo en la medida en que es capaz de articular su situación en palabras). El consejo es sabiduría entretejida en los materiales de la vida vivida. El arte de narrar se aproxima a su fin, porque el aspecto épico de la verdad, es decir, la sabiduría, se está extinguiendo (2009a, p. 36).

Si la educación quiere ser algo más que el dominio de una generación sobre otra, si quiere ser un diálogo entre generaciones, precisa de la historia, del saber de la historia; pero también precisa del narrador, porque es narrativamente que se teje el mundo subjetivo, el mundo hablante de los seres hablantes, que no es otra cosa que la condición de posibilidad de la política.

A modo de cierre

Coincido con Étienne Balibar cuando, en la vía propuesta por Marx en *Miseria de la filosofía*, dice que

la historia no se hace ‘por el lado bueno’, es decir, en razón de la fuerza intrínseca y la excelencia de los ideales humanistas, y menos aún por la

fuerza de convicción y la educación moral, sino por el ‘dolor de lo negativo’, el enfrenamiento de intereses, la violencia de las crisis y las revoluciones (Balibar, 2006, p. 108-109).

Por eso precisamos del narrador, pero no podemos prescindir del saber de la historia. El material con el que se hace la historia es el mismo con el que se narra una experiencia: siempre son palabras, siempre se trata de hablar; siempre se trata, en última instancia, de un significante. Allí reside la condición política inalienable del saber de la historia, tanto con Tucídides como con Marx. Es con palabras que se hace la historia a contrapelo que quería Benjamin.

En cuanto a la educación física, todavía precisa de un desarrollo amplio y profundo de la discusión conceptual en el terreno epistemológico, y también precisa, aún, una discusión sobre las articulaciones políticas del saber. No se trata de un problema de representaciones, aunque no se pueda eludir este elemento, porque el “salto cualitativo” de la educación física no va a configurarse en el reemplazo de unas representaciones por otras. El estudio riguroso de la historia de la educación física y de la educación del cuerpo puede proporcionar elementos, más allá de las representaciones, para una discusión propiamente epistemológica, para una discusión respecto de la estructura del saber que da forma y contenido a esta educación. Por tratarse de educación, de la misma manera, puede proporcionar elementos para la cuestión política en la que se articula la educación del cuerpo. Se trata de una historia que muestre que las prácticas de la educación física no son producto de la evolución natural del hombre, sino de un conjunto de relaciones materiales y simbólicas articuladas teórica e ideológicamente. Es decir, se trata de dar visibilidad al “movimiento histórico” que engendra esas prácticas, nociones, categorías y conceptos. Tenemos una “nueva historia” cuando tenemos nuevas categorías o conceptos para enfrentar eso que se nos presenta como un hecho del pasado, y que a su vez se nos ofrece como posibilidad de pensar en el futuro, pensar políticamente en el futuro.

En suma, entiendo que son dos los principales cometidos de la historia en el campo de la educación física: por un lado, el de contribuir a que se albergue un lugar privilegiado para la teoría; por otro, para que se pueda seguir pensando la política, para que se pueda seguir haciendo la distinción entre necesidad y libertad.

Bibliografía

- Agamben, G. (2004). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Althusser, L. (2007). *Política e historia. De Maquiavelo a Marx. Cursos en la Escuela Normal Superior*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Balibar, E. (2006). *La filosofía de Marx*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Benjamin, W. (2009a). El narrador. En M. Stoopan Galán (Coord.), *Sujeto y relato. Antología de textos teóricos* (pp. 33-53). México: UNAM.
- Benjamin, W. (2009b). Sobre el concepto de historia. En *Estética y política* (pp.129-152). Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Hegel, W. F. (2005). *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*. Madrid: Tecnos.
- Lacan, J. (1979). El estadio del espejo como formador de la función del yo [“je”] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En *Escritos 1* (pp.11-18). México: Siglo XXI.
- Milner, J. C. (1999). *Los nombres indistintos*. Buenos Aires: Manantial.
- Milner, J. C. (2012). *O amor da língua*. São Paulo: Editora Unicamp.

Límites y posibilidades del cuerpo escénico en la danza moderna y posmoderna: ¿Un paradigma de inclusión?

María Brozas Polo

En el marco general de la educación física o, si se prefiere, de la educación corporal, así como de las ciencias que de ella se ocupan, existe un espacio de práctica artística tan específico –físico o corporal– como puede ser el de la preponderante práctica deportiva, aunque sea menos conocido o reconocido en la academia. A este respecto, tratamos de ocuparnos de los procesos que afectan al cuerpo en el contexto escénico coreográfico y, en particular, de las semillas y brotes de experiencia y reflexión que, desde este ámbito, han nutrido la evolución y la expansión de la concepción del cuerpo en Occidente desde inicios del siglo pasado.

Actualmente participamos de la inclinación hacia un utópico paradigma de inclusión en la educación física, en la danza y en las diferentes parcelas en las que cabe un cuerpo, en los que un cuerpo es visible, actúa o se relaciona. Tal como se observa en la evolución de espacios, programas, formaciones, elencos y publicaciones de orientación coreográfica (Albright, 1997 y 2013; Benjamin, 2002; Boswell, 2005; Assido, 2006; Hugue, 2010; Matos, 2012; Brozas 2013a y 2016; Canalias, 2013; Fertier, 2014; Peeters, 2014; Brunaud & Lamoine, 2014; Brugarolas, 2015), la sensibilización hacia pensamientos y acciones en los cuales se respeta, valora y festeja la diferencia, quiere incrementarse en este siglo XXI.

Por su parte, la experiencia y la teoría generadas por la escena moderna a lo largo del siglo XX se pueden considerar un sustrato común para distintos postulados actuales acordes con dicho modelo inclusivo. Según André

Lepecki (2004), a partir de este sustrato ha crecido con fuerza el colectivo de coreógrafos contemporáneos que se pronuncian por un cuerpo crítico, por la ruptura de las fronteras interdisciplinarias y por una concepción de la práctica coreográfica que no se distingue del pensamiento inquieto que la genera.

En el ámbito escénico, un espacio particular de la educación física, se opera desde la confrontación entre el cuerpo propio y el cuerpo ideal, así como entre el cuerpo propio y el cuerpo del otro. Por un lado, las miradas hacia otras culturas se inscriben en los discursos y prácticas *corporeístas* que alimentan recorridos estéticos en torno a la libertad y la organicidad (Brozas, 2003); pero, por otro, como suscriben Michéle Fevre e Isabel Ginot (2001), la utopía del cuerpo ideal en la creación coreográfica ha implicado también la construcción de prácticas disciplinarias en las cuales entran en juego dominaciones más o menos asumidas pero donde se inventan, no casualmente, otras formas de ser o estar en el mundo, otras formas de vivir y pensar la corporalidad y la intercorporalidad.

En este último sentido, Jeroen Peeters (2014) sostiene cómo la danza puede cuestionar las representaciones unívocas y los ideales culturales del cuerpo de forma que las aproximaciones críticas y experimentales pueden llegar a expandir las expectativas, incluso los elementos corporales, tecnológicos y culturales que sostienen nuestra percepción y nuestro imaginario.

Nos afirmamos, asimismo, en discursos como el de Pinto Ribeiro (1997), quien defiende la complejidad, la multiplicidad y la capacidad creadora del cuerpo y nos alienta a la revisión histórica del cuerpo escénico como referente de una lucha más amplia contra la homogeneización y la mercantilización del cuerpo. En una defensa del mismo como espacio cultural donde se inscriben distintos lenguajes y entrenamientos, donde se superponen o imponen códigos, no se puede concebir al cuerpo como mero receptáculo de atributos o calificaciones (blanco, negro, gordo, flaco, etc.). Se ha de constatar, según su planteamiento, la inexistencia de un cuerpo patrón y reivindicar así la existencia de múltiples cuerpos; y, en este sentido, se puede atribuir a la historia reciente de la danza la asunción de esta diversidad, que se corresponde con la historia de una caída, la caída del cuerpo escénico en el paso de la danza clásica a la danza moderna.

Ciertamente, el transcurso de la teoría teatral alberga, al respecto, varias propuestas con algunas respuestas y otras tantas preguntas que contribuyen a abastecer este debate infinito y fundamental en torno al cuerpo

que somos, al cuerpo al que aspiramos, a los límites del cuerpo, así como a la interacción e integración entre distintos cuerpos o entre cuerpos distintos.

En términos de Michel Bernard (2001), existe una primera modalidad genérica de alteridad que se refiere a la individualización de la materia o individualización de los seres vivos, que los hace a todos diferentes; a esta le sigue la diversidad de los psiquismos con la disparidad irreductible de comportamientos y personalidades que expresan; pero, además, hay que considerar la alteridad sociológica, impuesta por la complejidad de la organización social, y la antropológica, desprendida de la diferenciación cultural. El concepto de alteridad se inscribe asimismo desde una óptica filosófica, en la propia definición de la danza:

Hay una alteridad original y fundadora en nuestra corporeidad que guarda cierta ambivalencia pues la alteridad constituye la matriz primordial de toda creación artística solo en la medida en que permite la irrupción simultánea, amenazadora y perniciosa del deseo de identidad (Bernard, 2001, p. 24).

La creación corporal y, por extensión, los procesos culturales en los que participa la educación física, se nutren de la lucha, pero también necesariamente del diálogo constante entre identidades.

El dispositivo escénico: espacio corporal de pensamiento, percepción y acción

La danza como manifestación expresiva que socialmente puede tener atribuidas distintas funciones –como la educativa, recreativa o comunicativa–, ha desarrollado siempre, en distintos momentos y culturas, una vertiente escénica en la que el cuerpo se presenta y representa explícitamente a la mirada del otro, a la mirada del espectador. La escena es capaz de generar un instante potente de visibilidad corporal; es decir, un tiempo/espacio de exposición para el cuerpo, y ofrece, en este margen, un debate que se hace público. A este respecto, se le pueden asignar funciones pedagógicas y políticas, entre otras. De hecho, la escena –y la danza escénica en particular– vienen siendo utilizadas por el poder para representar un determinado orden de los cuerpos. Los ejemplos más descarados y significativos se encuentran en el funcionamiento de la Academia de la Danza creada por Luis XIV en el siglo XVIII (Papa, 1999) o en las exhibiciones multitudinarias del régimen alemán nazi ya en el siglo XX (Guilbert, 2000).

Ahondando en el dispositivo escénico, José Sánchez y Zara Prieto (2010) distinguen tres elementos constitutivos: el teatro, la actuación y la acción o dramaturgia. Denominan teatro al espacio social o de representación en el que se fragua la relación entre el espectador y la creación; sería el espacio de comunicación, es decir, el espacio común entre cuerpos que subrayan su emisión y cuerpos en los que prevalece la recepción. La actuación, por su parte, implica la relación entre los actores y su material físico y abstracto, una actuación que se puede acercar a la mimesis o a la *performance*. Finalmente, la acción o dramaturgia, que implica la transformación de ideas en cosas y viceversa, se refiere al transcurrir del logos.

Dichos modos de actuación nos remiten directamente a cuestiones fundamentales para esta disertación: ¿qué puede un cuerpo? ¿Cómo se relaciona o apoya en los objetos o tecnologías? ¿Cómo se relaciona con otros cuerpos? ¿Es un cuerpo cotidiano o extracotidiano el que actúa? ¿Qué prácticas y discursos culturales podemos identificar en las técnicas de danza? ¿Qué elementos singulares se manifiestan en la corporalidad?

Cuentan que el “ilustre cojo”, mito del dios herrero Hefesto, Vulcano para los romanos, había inaugurado ya un modesto espacio disidente de danza en la cultura griega, pero su imagen no perduró con firmeza (Benjamin, 2002, p. 24). Sí perduró, sin embargo, el ideal de cuerpo armonioso, entrenado, recto y poderoso, que, diseñado en la corte francesa de Luis XIV, impera hasta nuestros días (Papa, 1999; Wahl, 2015).

La gestación de la danza escénica en las cortes europeas desde el siglo XVI y su paso de la corte al teatro desembocó en el ideal de cuerpo grácil, fuerte, simétrico, delgado, femenino (bajo el control masculino) del romanticismo que aún se impone culturalmente. Con el fin de revisar principios, estéticas y políticas corporales vigentes, recurrimos a la revisión histórica. Distinguimos así dos períodos sin discontinuidad pero que nos permiten marcar distintos indicios de apertura e inclusión en la danza: el primero se refiere a la escena que transita hacia principios del siglo XX desde donde se fraguan la danza moderna europea y americana; el segundo es el relativo al arte y la danza posmodernos de la segunda mitad del siglo. En la danza contemporánea, así como en la educación física actual, se bebe de algunos de los postulados y propuestas de estos dos grandes momentos que nos permiten rescatar algunas pequeñas joyas de pensamiento y acción:

En cuanto a liberarse de todo “deber ser”, la danza moderna y contemporánea no ha dejado de hacerlo, sin excluir a veces el riesgo de perderse en el conformismo, y, por tanto, de renegar a su modernidad. La tarea de la modernidad en danza ha consistido igualmente en desjerarquizar constantemente los procesos, las partes del cuerpo, los espacios. (...) Lo informe abre un espacio de exploración, de cuestionamiento de las jerarquías habituales, de planteamiento crítico tanto de lo real como de lo simbólico. A la regulación del cuerpo sometido a regulación los artistas coreográficos responden mediante la parcelación, la dislocación, la referencia a un cuerpo heterogéneo. (...) Pero el arte, prisionero de su antigua función catárquica sigue siendo un agente del orden social que homogeneiza. Contra esa homogeneidad los bailarines pretenden rebelarse introduciendo conductas corporales contradictorias o a través de la desorganización de la obra. (Louppe, 2011, p. 388-389).

A lo largo de estos dos períodos se acentúa, entre otros cambios, el de un paradigma de “cuerpo hábil” imperante en los siglos XVIII y XIX hacia un “cuerpo sensible” que se inicia en el siglo XX y se prolonga hacia el XXI. En este trayecto se cuestiona la disciplina de la danza y se confía en nuevas direcciones de pedagogía corporal, lo que ha implicado la progresiva modificación de técnicas didácticas y de procedimientos de composición acordes con sus postulados.

Subrayamos a continuación, algunas aportaciones singulares, más o menos reconocidas, que parten no solo de la danza moderna sino de la escena moderna en un sentido más amplio, imprescindible en el análisis histórico de espacios de experimentación corporal que desbordan los límites de las disciplinas y de los códigos corporales. En el primer período se cuestiona el ideal corporal del actor-bailarín: por un lado, se explora el potencial corporal enfatizando la posibilidad de manifestación de los estados internos; por otro, con la acentuación de las limitaciones expresivas del cuerpo y su motricidad, se desarrolla la estratégica lúdica de la combinación con otros recursos escénicos para su ocultación, sublimación o transformación (Brozas, 2001). En el segundo período, con el impulso del arte posmoderno, se avanza notablemente en la inclusión de las técnicas de conciencia corporal en la formación del bailarín, se descentraliza el espacio escénico y se propone la desjerarquización del movimiento y del cuerpo; la profundización en el sentido y la forma de la

improvisación contribuirán, asimismo, a cuajar una propuesta de democratización de la danza (Leight Foster, 2001; Banes, 2002; Brozas, 2013b).

El desencanto del cuerpo y el teatro de marionetas

En las primeras décadas del siglo XX, los pensadores del teatro físico –aspirantes a un nuevo teatro no dependiente del texto– destronaron al autor y replantearon los roles tanto de director como de actor. En este marco surge la consideración del cuerpo y/o el movimiento como principal recurso escénico, lo cual, a su vez, suscitó la emergencia de profundas dudas y cuestionamientos en torno a la formación corporal del actor. De este modo, al revisar el ideal de modelo corporal escénico, pedagogos y directores como Edward Gordon Craig, Oskar Schlemmer y, más adelante, Tadeusz Kantor, entre otros, recurrieron a un sobresaliente ensayo escrito por Heinrich von Kleist en 1810: *Sobre el teatro de marionetas*. Se trata de un cuento diseñado a través de un hermoso diálogo, en el cual se analizan las cualidades motrices de los títeres y se defiende la superioridad de estos respecto de los bailarines de carne y hueso:

¿Y qué ventaja ofrecería tal muñeco frente al bailarín vivo?

¿Ventaja? En primer lugar, una ventaja negativa, dilectísimo amigo, a saber, que nunca mostraría afectación. Pues la afectación aparece, como sabe usted, cuando el alma (*vis motrix*) se localiza en algún otro punto que el centro de gravedad del movimiento. Pero siendo así que el titiritero, en nuestro caso, mediante el hilo o alambre, no tendría absolutamente ningún otro punto a su disposición sino ese: entonces los restantes miembros serían lo que deben ser, puros péndulos muertos, y obedecerían meramente a la ley de la gravedad; un atributo envidiable, que buscaríamos en vano en la mayoría de nuestros bailarines. (...)

A mayor abundamiento, dijo, estos muñecos tienen la ventaja de ser ingravidos. Nada saben de la inercia de la materia, que es, entre todas las propiedades la más perjudicial para la danza; pues la fuerza que los levanta por los aires es mayor que la que los encadena a la tierra. (...)

La gracia se manifiesta con la máxima pureza al mismo tiempo en la estructura corporal humana que carece de toda conciencia y en la que posee una conciencia infinita, esto es, en el títere y en el dios (Kleist, 1988, s.p.).

El paradigmático referente de la marioneta se convirtió en el indicador de la fragilidad del cuerpo, alimentó la idea de que el proyecto de perfección

técnica del cuerpo no culmina nunca; incluso de que el cuerpo ideal no existe o no puede ser alcanzable en la escena.

El texto nos revela, asimismo, la concepción de marioneta liviana, elevada, que, en efecto, se había fraguado y consolidado a lo largo de todo el ballet romántico, un modelo corporal en el que la bailarina encaja como marioneta del portor-bailarín que la gira y eleva con sus brazos, y dibuja y configura así un potente signo de la dominación masculina en la danza. Bailarinas y bailarines danzan, además, cual marionetas, al servicio de las directrices del coreógrafo –quien, a su vez, se subordina al libreto musical.

El planteamiento de Kleist fue revisado en la teoría teatral capital de Edward Gordon Craig (1878-1977), quien sostuvo que la perfección gestual mecánica implicaría la sumisión corporal a los dictámenes de la mente y la consecuente alienación del actor: para Craig, el cuerpo es indomable, su naturaleza emotiva le impide tanto el dominio vocal como el control gestual absolutos. En su proyecto de liberalización Craig recurre, por una parte, a la gestualidad simbólica inspirada en el teatro oriental, y, por otra, a la creación de la *supermarioneta* (Craig, 1987; Brozas, 1999). La *supermarioneta* es el símbolo de la encrucijada del pensamiento de Craig en torno al cuerpo escénico del actor, el símbolo de la paradoja de una expresión corporal inalcanzable por enfrentar los límites y posibilidades de la corporalidad. En la idea utópica de *supermarioneta* se encuentra la idea de cuerpo escénico ideal, un cuerpo sin trascendencia que permite y suscita, por su naturaleza, todas las libertades. Este modelo actoral de Craig representaba la *corporeización* absoluta de lo interno, la ausencia de personalidad, de sentimiento e incluso de personaje humano.

Por su parte, en las vanguardias artísticas, tanto en el futurismo como en el dadaísmo y en el surrealismo, se detectan aproximaciones a la escena que proponen la presencia de la marioneta, así como el juego de los cuerpos con los objetos o la sustitución de los primeros por los segundos. La aportación de las vanguardias inaugura nuevas miradas al cuerpo escénico, que pasan, asimismo, por la presentación del cuerpo fragmentado, el acercamiento al interior del cuerpo y la construcción del artificio en torno al cuerpo. El baile de marionetas –junto al baile de luces o de cuerpos acartonados– define, por ejemplo, la danza “mimoplástica” de los futuristas (Brozas y García, 2008). Asimismo, la marioneta participa como objeto fundamental en las veladas dadaístas, donde destacaron las particulares creaciones de Sophie Tauber, lectora de Kleist, adscrita más tarde, junto a Jean Arp, a los postulados surrealistas.

Asimismo, urge apuntar el espacio singular y experimental de la Bauhaus, escuela de arte estatal en Weimar y Dessau (1919-1929), como referente pedagógico de formación e investigación en torno al cuerpo, gracias a las ideas y actividades de artistas como Oskar Schlemmer. Esta escuela de arquitectura deviene un espacio de experimentación interdisciplinario, puntero en la aplicación de las nuevas tecnologías, donde los últimos materiales y objetos se utilizan como recursos para la creación coreográfica (Brozas, 2001). De Schlemmer rescatamos dos didácticas escénicas especialmente valiosas: el minimalismo y el juego de autolimitación corporal que surge de enfrentar al cuerpo con el objeto. Por un lado, se plantea una técnica de movimiento muy sencilla apoyada en parámetros espaciales en la cual cualquier gesto adquiere máxima importancia: solo a partir de la *tabula rasa* de la simplicidad puede surgir, según Schlemmer, la diversidad: “Veo en la simplicidad una fuerza donde toda innovación determinante encuentra sus raíces. La simplicidad entendida como lo elemental, lo típico, donde se desarrollan de manera orgánica la diversidad y lo específico” (Schlemmer, 2011, p. 74).

Por otro lado, inventa una pedagogía creativa que incorpora al espacio corporal distintos objetos. En su pieza coreográfica más conocida, el Ballet Triádico, el juego corporal se centra en el traje. Cada traje dicta al cuerpo la partitura de los movimientos posibles; cada traje se convierte en sí mismo en una coreografía, en un laboratorio del gesto que selecciona o propicia un grupo de movimiento mientras inhibe otros. Las capacidades motrices del bailarín se combinan con el juego de posibilidades de los objetos que constituyen el traje que lleva. Según Louppe (1999, p. 119), la limitación en este uso lúdico de los trajes transforma la deficiencia en un desafío al orden del mundo, así como al *habitus* del cuerpo. La inhibición de ciertas conductas de superficie permite al cuerpo acceder a otro nivel de conciencia al cuestionar hábitos o esquemas sensoriomotores en los que estamos cómodamente instalados y fantaseamos en una falsa “libertad de acción”. La danza contemporánea ha continuado explorando estas infinitas posibilidades de experiencia entre cuerpo y objetos, así como las situaciones límites en las que el sujeto se sitúa frente a su propio desconocimiento o ausencia de experiencia previa.

Infinitas posibilidades del cuerpo en movimiento

En el marco temprano de lo que se conoce como danza moderna europea, emerge con fuerza una concepción opuesta a la analizada en el apartado

anterior, que reniega de la industrialización y la mecanización galopantes y reivindica, buscando una contraposición, la primacía de la naturaleza corporal. Esta confianza en las posibilidades motrices contribuye a consolidar al movimiento como objeto de la danza y como principal recurso escénico también en el teatro corporal (Brozas, 2003).

La creencia en el poder expresivo del cuerpo desemboca, gracias a las aportaciones del austríaco Rudolf Laban (1879-1958), en el descubrimiento y sistematización de un método de exploración del movimiento. El actor-bailarín, más que imitar una secuencia de pasos, debe aprender a observar y experimentar sus propias acciones; para ello, Laban elabora un marco en el que distingue varios elementos fundamentales –espacio, tiempo, energía, etc.– de cuya combinación resultará un abanico de acciones básicas que a su vez determinarán las distintas “cualidades” del movimiento expresivo. La preocupación de Laban se extiende desde el “arte del movimiento” hacia otros territorios, y configura toda una teoría pedagógica (Laban, 1993) que contrasta con el espacio escénico elitista propio del ballet y se inspira, a su vez, en las danzas sociales de distintas culturas con la pretensión de propiciar una danza comunitaria.

Por su parte, en este marco de confianza en el cuerpo se sitúa, asimismo, la propuesta de Isadora Duncan (1878-1927), una de las bailarinas americanas instaladas en Europa en los albores del siglo XX más combativa contra la restricción expresiva y técnica del ballet clásico, en busca de una manifestación libre de la corporeidad. Isadora clama contra la deformación del cuerpo que imprime el entrenamiento de la danza clásica y reivindica una propuesta pedagógica y estética de la singularidad y de la diferencia: cada persona y cada cuerpo, su propia danza. Plantea un proyecto de enseñanza no de la imitación, sino de la creación de los propios movimientos.

Tanto sus escritos como su práctica estuvieron mediatizados por la importancia y la amplitud del concepto de naturaleza. El *cuerpo natural* de Isadora Duncan se inspira en los movimientos de la naturaleza, en el gesto espontáneo sin artificios técnicos y en la improvisación; pero, además, es un cuerpo desnudo, de presencia y vestidos sencillos, que no se esconde, sino que se muestra tal cual es. Pionera en el desnudo de la danza del siglo XX, lo reivindica como elemento fundamental en todas las artes, garante de belleza y verdad (Duncan, 2010).

Consideramos también que con su vida y su obra, Isadora consigue alterar los estrechos marcos de intervención social y artística de la mujer y enrique-

cer el transcurso evolutivo de la danza. Además de la innovación relacionada con su capacidad para incluir un nuevo vocabulario de movimiento, la libertad en la elección de los temas, los nuevos criterios musicales, el vestuario o las concepciones escenográficas, destaca el logro de la autonomía en la gestión de sus danzas, como creadora y como intérprete, todo ello fuera de los circuitos tradicionales de producción. Surge así con bailarinas como Isadora Duncan –y con su antecesora Loie Fuller (1862-1928), entre otras– la reivindicación del “solo”, y con él, el proyecto de la emancipación del cuerpo femenino en la danza moderna europea (Schwarz, 2002).

Imágenes modernas del cuerpo femenino

La danza moderna nos ofrece múltiples direcciones de extrañamiento que afectan a la imagen del cuerpo y que rompieron los parámetros de percepción a los que estaba acostumbrado el espectador. Una alteración temprana y singular sobre la imagen prototipo del ballet es la que siembra y expande desde París la primera bailarina americana de la modernidad, Loie Fuller, con su *danza serpentina* (1891), gracias a una metamorfosis en la que operan largos bastones, amplias telas, espejos, luces de colores y otros recursos escenográficos. Fuller inventa toda una práctica de la abstracción en la caja negra y esboza una escueta teoría de la danza en la cual invita a prescindir de elementos tradicionales como la música *para que la bailarina alcance la máxima libertad* (Fuller, 2002). La magia y el asombro surgen de su juego de movimiento envolvente, un juego de luz y oscuridad. La desaparición del cuerpo fascina a los simbolistas y confunde a la crítica y a la historia, pues su creación escénica, de cuerpo sin desplazamiento, se resiste a la consideración de danza. Su trabajo corporal, la *fisicalidad* de su mágica presencia, apenas se percibe ni reconoce, no encaja en ninguna clasificación previa. Su cuerpo tampoco encaja en el prototipo de bailarina clásica: se trata de una mujer bajita, fuerte, lesbiana, americana, que produce y actúa en sus propias obras y que incorpora los últimos conocimientos científicos al proceso artístico (Lista, 1994; Albrigh, 2003).

Desclasificar fue, asimismo, una tarea que se asignaron numerosos bailarines alemanes (Vera Skoronel, Anita Berber, Sebastián Dröste, Valeska Gert, etc.) en el momento en que, bajo la pluma de Bataille, entre otros, se escribía la revista *Documents* (1929). Destaca Valeska Gert (1892-1978) como representación de la crítica al modelo de cuerpo burgués de la Alemania efervescente y conflictiva

de los años 30; simboliza la burla a una imagen del cuerpo acomodada. Su propuesta artística atraviesa distintas disciplinas artísticas como el teatro, el cine, el cabaret, la danza, etc. Así, desarrolla una nueva vía para el arte coreográfico en la que combina pantomima, danza sonora, danza moderna, danza abstracta, danza expresionista, grotesca y surrealista. Con la añoranza de la danza colectiva o en comunidad, aborda, en solitario, la lucha contra los peligros políticos de su época (Gert, 1931/1999; Rousier, 2004). Escribió una biografía: “Soy una bruja”; creó su propio cabaret en 1932 (*Kohlkopp*) –un singular espacio de cocina, improvisación y anarquía donde no existía programa– y se exilió como mujer judía, rebelde e inconformista (Ivernel, 2004).

Una bruja fue también Mary Wigman, cuya obra *Hexentanz* (1926) se convirtió en universal ícono del expresionismo alemán. Muy unida también a los artistas dadaístas, Wigman nos presenta a lo largo de su extenso recorrido artístico y vital (1886-1973) una propuesta de cuerpo genuino que contempla, asimismo, el cuerpo del mal, del dolor y de la muerte. En “La danza de la bruja”, temprana e instintiva creación en la que sentada araña la tierra con sus manos, Wigman se inspiró en el teatro *No japonés* del que rescató la máscara y una tela pintada. Más tarde, su danza afectará a quienes en Japón se consideran los padres de la danza *butoh*: Hijikata Tatsumi y Onho Kazuo (Aslan & Picon-Vallin, 2004).

En efecto, *la danza de las tinieblas*, que emerge con fuerza a partir de la bomba de Hiroshima (1945), se nutre tanto de la cultura japonesa tradicional como de las vanguardias europeas de los años treinta, pero va más allá. En el *Butoh* el cuerpo quiere dejar de ser vehículo de expresión para ser expresión en sí; en este sentido, trata de liberar al movimiento de la esencia sustancial del expresionismo. Trata de eliminar el dualismo entre carne y pensamiento, conciencia y materia (Martineau, 2013). Adam Benjamin (2002) destaca la importancia de los procesos coreográficos del *Butoh*, por su particular inspiración estética en los cantantes populares con ceguera de las calles o en las caminadas inestables. En efecto, el *Butoh* se aproxima a otro cuerpo escénico, que alberga en sí un amplio espectro: cuerpo caótico, cuerpo torcido, cuerpo enraizado en las entrañas de la tierra, de naturaleza profunda, subconsciente, colectivo; cuerpo viejo, cuerpo fetal, cuerpo transexual, cuerpo esqueleto, cuerpo cadáver, etc. Un cuerpo que no deja de evolucionar, en constante diálogo con otras técnicas corporales, culturas artísticas y formas de danza improvisada. Un cuerpo que baila otra danza: desarreglada, de sacudidas o convulsiones (Hijikata Tatsumi); de no movimiento, en diálogo con la gravedad

(Utso Amagatsu); una danza que admite tanta fantasía y locura como dulzura y precisión, que explora la imperfección, la duda, el vacío y la desintegración.

El énfasis del Butoh estriba en el ser y estar más que en el moverse, acentúa la presencia y valora el mínimo movimiento: no interesa cuánto se mueve un bailarín sino cómo y cuándo. Este paradigma coincide más con los postulados de la danza posmoderna, que se articulan en torno al cuerpo, que con los de la danza moderna que definieron al movimiento como objeto de la danza (Martin, 1991; Banes, 2002; Brozas, 2013a).

Posmodernidad, interdisciplinariedad e igualdad

El cuerpo se sitúa en el centro de los fructíferos intercambios artísticos que en la primera mitad del siglo XX facilitaron la fascinación de pintores y escultores por las artes escénicas y en la segunda mitad permitieron a las artes escénicas inclinarse ante los procedimientos de las artes plásticas, de la música o del video. Con el tiempo, el cuerpo enmarca cruces estéticos cada vez más complejos, que en la actualidad incluyen al arte biotecnológico e interactivo, que a su vez pueden contribuir a cuestionar los límites del cuerpo y entre los cuerpos.

En Estados Unidos en los setenta y poco después en Europa surgieron rupturas paralelas entre el minimalismo, el conceptual y la danza posmoderna que modificaron los presupuestos del intercambio artístico (Martin, 2009). Esta revolución del tejido interartístico impactó directamente en la concepción de la danza. Además, junto a los nuevos movimientos artísticos se produjeron reformas y cuestionamientos en torno al control institucional que sirvieron para apoyar las reivindicaciones sobre los derechos de las personas con discapacidad (Benjamin, 2002).

Desde mediados del siglo XX, Merce Cunningham había anunciado el advenimiento de la danza posmoderna al dar la espalda a la danza mimética y situar el azar, gracias a su colaboración con John Cage, en el centro del proceso de creación coreográfica, pero con la reivindicación, además, de la ausencia de jerarquía espacial y personal en la escena: propone la desaparición del bailarín principal, es decir, el fin de la preponderancia entre bailarines. Otra aportación de Cunningham, que madurará en la generación siguiente, es la apertura del espectro técnico de la danza a cualquier movimiento posible (Reynolds & McCormick, 2003).

Entre sus bailarines destaca Steve Paxton, quien coreografió *Satisfying Lover* en 1967, pieza en la cual la confianza otorgada al cuerpo no se dirige solo al bailarín entrenado sino a todos los cuerpos –bailan profesionales con

aficionados– y parte de un material postural y motor básico: caminar, pararse, sentarse, levantarse, etc. Un paso más allá de la caminata será la introducción de la silla de ruedas en la escena.

Steve Paxton formaba parte del activo colectivo de bailarines y coreógrafos de la *Judson Church* en Nueva York (Bannes, 2002). Este movimiento coreográfico de los setenta abre la danza a lo desconocido e inesperado profundizando en la improvisación. Desde los ochenta se desencadena, a su vez, la apertura a cuerpos distintos, incluidos los cuerpos con discapacidad. La experiencia de la danza se abre a un espectro más amplio de cuerpos, pero también a distintos planteamientos pedagógicos en los que la inclusión se revela con mayor o menor dificultad. Esta se aborda en ocasiones de forma superficial u ornamental (Albright, 1997) pues la moda de la integración, tanto en Europa como en América, corre el riesgo de convertirse en una cuestión políticamente correcta o de interés mercantil.

Pero en los años 60 la improvisación, tanto en la danza como en otras artes escénicas, se reveló como una nueva forma de ser y actuar que modificó las relaciones pedagógicas entre coreógrafos y bailarines al facilitar el acceso a la producción y expandir la responsabilidad de la creación hacia el colectivo (Leigh Foster, 2001). De este modo, la improvisación se va a convertir en el método pedagógico preferido por los pedagogos de la inclusión (Canalias, 2013).

¿Hasta qué punto impera en la actualidad este ideal claramente formulado en los postulados de la danza posmoderna?

Algunas de las direcciones de “democratización” iniciadas en el contexto americano del arte posmoderno continúan evolucionando, progresando y regresando en contextos actuales. Un caso particular, referente de danza que pretende ser inclusiva, es el del *Contact Improvisation* (CI).

Con la aceptación y la reivindicación de la caída y también de la desorientación, desde un punto de vista físico y espacial, el *Contact Improvisation* –concebido por el grupo experimental de Steve Paxton en los setenta– nos invita a una nueva relación interpersonal y pedagógica que radica en la accesibilidad (Brozas, 2013). A partir de un marco de crítica estética y social se construye hoy como una práctica especialmente heterogénea desde los puntos de vista de los participantes –edad, género, habilidad– y, también, de los ámbitos de intervención –artístico, recreativo, terapéutico–. De la accesibilidad como concepto arquitectónico se evoluciona, lentamente, hacia la accesibilidad como concepto de política cultural (Fertier, 2014).

El CI es fundamentalmente un diálogo entre dos o más cuerpos diferentes. Marina Tampini (2012), apoyándose en los discursos de Spinoza, Deleuze y Foucault, nos alerta acerca del valor de la diferencia en el CI, en el cual gracias al otro cuerpo, precisamente a su alteridad, se potencia y permite el surgimiento de una danza más creativa que la danza individual improvisada, pues surge del encuentro y de la mezcla de las aportaciones concretas de dos o más cuerpos en un momento dado. El cuerpo individual, que es además un cuerpo sensible, un cuerpo relacional y un cuerpo en devenir, se torna invisible en favor de un cuerpo colectivo, del cuerpo que emerge a través del contacto improvisado (Tampini, 2012). En términos de Albrigh (2001), en el CI –y en los dúos danzados en general–, en la confrontación física con el otro la diferencia puede ser reconocida pero también atravesada, desplazada, subrayada y respetada. El intercambio se sitúa más allá del hecho corporal de la diferencia, la cual se celebra y se moviliza.

Esta idea-experiencia, no exenta de dificultades y paradojas pedagógicas, nos proporciona, como diría Lucía Matos (2012, p. 35) un microespacio de resistencia, una pequeña *línea de fuga para el cuerpo-pensamiento*, así como un espacio para compartir la diferencia y potenciar la inclusión en la danza frente a las perspectivas jerárquicas y dualistas que predominan socialmente.

El CI, como práctica artística entre otras, tiene una dimensión pedagógica; es decir, nos afecta y modifica, pero no nos indica qué debemos hacer. Las prácticas pedagógicas pueden aprender del arte a cuidar lo que nos desestabiliza y modifica; el arte nos permite a su vez abrir el espectro de lo posible e incorporar nuevas imágenes y discursos (Farina, 2006).

Conclusión

El estudio del juego que define la alteridad como concepto matriz en la danza desde principios de siglo XX nos permite aproximarnos a la utopía de la singularidad y la diferencia, vectores que, a su vez, se organizan y reorganizan en los múltiples marcos pedagógicos de la inclusión corporal. Esta aproximación del pensamiento a la evolución de la alteridad escénica pretende contribuir a ensanchar y multiplicar el paisaje del cuerpo y redefinir los límites que distinguen, distancian y aíslan los “otros” cuerpos, es decir, cada uno de los cuerpos. El quebrantamiento del papel que la sociedad asigna al que tiene una discapacidad o diferencia en la escena, en todas y cada una de las escenas de acción y expresión del cuerpo, es aún muy necesario.

Bibliografía

- Albright, A. C. (1997). *Choregraphing Difference: The Body and Identity in Contemporary Dance*. Hanover, USA: Wesleyan University/University Press of New England.
- Albright, A. C. (2003). Matters of Tact: Writing History from the Inside Out. *Dance Research Journal*, 35(2), 11-27.
- Albright, A. C. (2013). *Engaging Bodies. The Politics and Poetics of Corporeality*. Middletowns-Connecticut: Wesleyan University Press.
- Amagatsu, U. (2000). *Dialogue avec la gravité*. París: Actes Sud.
- Aslan, O. & Picon-Vallin, B. (Eds.). (2004). *Butô(s)*. París: CNRS.
- Assido. (2006). Congreso de arte y discapacidad. Europa-Dissart. *Tiempo de Danza*, 4, 25-26.
- Banes, S. (2002). *Terpsichore en baskets: post-moderne dance*. París: Chiron.
- Benjamin, A. (2002). *Making an Entrance. Theory and Practice for Disabled and Non-disabled Dancers*. New York: Roudledge.
- Bernard, M. (2001). L'alterité originaire ou les mirages fondateurs de l'identité. *Protée: theories et pratiques sémiotiques*, 29(2), 7-24.
- Boswell, B. B. (2005). Rhythmic Movement and Dance. En J. P. Winnick (Ed.), *Adapted Physical Education and Sport* (pp. 415-433). Champaign: Human Kinetics.
- Brozas, M. P. (1999). Los límites y las posibilidades de la expresividad motriz en la teoría teatral de Craig (1878-1977); Primer Acto. *Cuadernos de investigación teatral*, 279, 74-82.
- Brozas, M. P. (2001a). El cuerpo en la trayectoria artística y pedagógica de Oscar Schlemmer (1888-1944). *Lecturas: Educación física y Deportes*, 37, s.p.
- Brozas, M. P. (2001b). Tendencias expresivas de la danza europea de principios de siglo XX. En *VIII Simposium de Historia de la Educación Física* (pp. 97-114). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Brozas, M. P. (2003). *La expresión corporal en el teatro europeo del siglo XX*. Ciudad Real: Ñaque.
- Brozas, M. P. (2013a). La accesibilidad en la danza Contact Improvisation. *Arte y Movimiento*, 8, s.p.
- Brozas, M. P. (2013b). El cuerpo en la escritura de la danza contemporánea. *Movimiento*, 19(3), 275-294.
- Brozas, M. P. (2016). Danza Contact Improvisation en la Universidad. Análisis de un proceso didáctico inclusivo con una alumna invidente. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 51, 50-54.

- Brozas, M. P. y García, M.E. (2008). El manifiesto de la danza futurista (Marinetti 1917): distancias entre la teoría y la práctica y/o resistencias del cuerpo. En G. Sánchez, J. Coterón, J. Gil, A. Sánchez (Coords.). *El movimiento expresivo. II Congreso Internacional de expresión corporal y educación*, (pp. 607-611). Salamanca: Amarú.
- Brugarolas, M. (2015). *El Cuerpo Plural. Danza integrada en la inclusión. Una renovación de la mirada*. (Tesis doctoral inédita). Facultad de Bellas Artes, Universitat Politècnica de València, Valencia.
- Brunaud, I. & Lamoine, J. (2014). De l'empêchement comme appui. *Repères, cahier de danse*, 30, 17-18.
- Canalias, N. (2013). Historia de un cuerpo perdido. En *Danza inclusiva* (pp. 25-32). Barcelona: Editorial UDC.
- Craig, E. G. (1987). *El arte del teatro*. México: UNAM.
- Duncan, I. (2010). *La danse de l'avenir*. En *Danser sa vie. Écrits sur la danse* (pp. 35-41). París: Centre Pompidou.
- Farina, C. (2006). Formación estética y estética de la formación. *Educación Física y Ciencia*, 8, 51-61.
- Febvre, M., Ginot, I., Launay, I. (2001). Dossier Danse et Alterité. *Protée*, 29(2), 4-98.
- Fertier, A. (2014). *Danse & handicap visual. Pour une accessibilité des pratiques chorégraphiques (Vol. 1)*. París: Centre National de la Danse.
- Fuller, L. (2002) [1908]. *Ma vie et la danse*. París: L'oeil d'or.
- Gert, V. (1999) [1931]. Danser (discours de Valeska Gert à la radio de Leipzig, juin 1931). En *Danse et utopie* (pp. 55-62). París: L'Harmattan.
- Guilbert, L. (2000). *Danser avec le III Reich. Les danseurs modernes sous le nazisme*. Bruxelles: Editions Complexe.
- Hugue, R. (2010). Arrojar el cuerpo a la lucha. En J. A. Sánchez, y J. Conde-Salazar, (eds), *Cuerpos sobre blanco* (pp. 27-50). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ivernel, P. (2004). Le phénomène Valeska Gert. En Gert, V., *Je suis une sorcière. Kaléidoscope d'une vie dansé* (pp. 11-28). París: Editions Complexe et Centre National de la Danse.
- Kleist, H. (1988) [1810]. *Sobre el teatro de marionetas y otros ensayos*. Madrid: Hiperion.
- Laban, R. (1993). *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós.
- Leigh Foster, S. (2001). *Improviser L'Autre. Spontanéité et Structure dans*

- la danse experimental contemporaine. *Protée: theories et pratiques sémiotiques*, 29(2), 25-38.
- Lepecki, A. (2004). Concept and Presence. The Contemporary European Dance Scene. En A. Carter (eds.), *Rethinking Dance History: A reader* (pp. 170-181). New York: Routledge.
- Lista, G. (1994). *Loie Fuller. Danseuse de la Belle Epoque*. París: Somogy.
- Loupe, L. (1999). *Les danses du Bauhaus: une généalogie de la modernité: Oskar Schlemmer* (pp. 177-193). Marsella: Musées de Marseille.
- Loupe, L. (2011). *Poética de la danza contemporánea*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Martin, A. (2009). Reflexiones coreográficas. *Art&Co* 5, 6-13.
- Martin, J. (1991) [1940]. *La danse moderne*. Arles: Actes Sud.
- Martineau, J. (2013). Ars nascendi. La danza butoh como praxis ontológica. Otros logos. *Revista de estudios críticos*, 4, 145-166.
- Matos, L. (2012). (Bio) Política, diferenca e a danca na educacao. En E. Monteiro, y M. J. Alves (Eds.), *Livro de Atas do SIDD2011. Seminario Internacional Descobrir a danca/Descobrimo a través da danca 10-13 Novembro 2011* (pp. 26-42). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Papa, L. (1999). Modelos para armar. *Tiempo de danza*, 20, 28-30.
- Peeters, J. (2014) Through the Back. Situating Vision between Moving Bodies. *Kinesis*, 5. Helsinki: University of the arts Helsinki: Theatre Academy.
- Pinto Ribeiro, A. (1997). *Por exemplo a cadeira. Ensaio sobre as artes do corpo*. Lisboa: Cotovia.
- Reynolds, N. & McCormick, M. (2003). *No fixed points. Dance in the Twentieth Century*. New Haven: Yale University Press.
- Rousier, C. (2004). Préface. En Gert, V. *Je suis une sorcière. Kaléidoscope d'une vie dansé* (pp. 7-9). París: Editions Complexe et Centre National de la Danse.
- Sánchez, J.A. y Prieto, Z. (2010). *Teatro*. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- Schlemmer, O. (1987) [1922]. *Escritos sobre arte: pintura, teatro, danza*. Barcelona: Paidós.
- Schlemmer, O. (2011) [1926]. *Danser sa vie. Écrits sur la danse*. Paris: Centre Pompidou.
- Schwarz, E. (2002). *La danse en solo. Une figure singulière de la modernité*. París: Centre National de la Danse.

- Tampini, M. (2012). *Cuerpo e ideas en danza. Una mirada sobre el Contact Improvisation*. Buenos Aires: Instituto Universitario de Artes.
- Wahl, D. (2015). *Histoire spirituelle de la danse*. París: Archimbaud éditeur.
- Wigman, M. (2002) [1973]. *El lenguaje de la danza*. Barcelona: Ediciones del Aguazul.

Avances y desafíos en praxiología motriz en Argentina

Jorge Ricardo Saraví

Introducción

La praxiología motriz es definida por Pierre Parlebas como la ciencia de la acción motriz (Parlebas, 1981, 2001). En ese marco, es necesario precisar justamente el concepto *acción motriz*, el cual es explicitado como el “proceso de realización de las conductas motrices de uno o varios sujetos que actúan en una situación motriz determinada” (Parlebas, 2001, p. 42). Este concepto se plantea para sobrepasar el estudio de lo meramente externo y descriptivo del moverse del ser humano y llegar a sus implicancias más profundas, en un marco de estudios claramente científico. La praxiología motriz propone una unidad en un objeto de estudio, en un saber original e innovador. La idea de acción motriz brinda una unidad de significado con autonomía teórica (Lavega, 2001).

Es necesario aclarar que no es la intención en este texto profundizar en conceptos teóricos que ya hemos abordado en ocasiones anteriores (Saraví, 2004, 2007, 2009), sino trazar un recorrido de la praxiología motriz en Argentina y efectuar un análisis crítico. Por ello a continuación esbozaremos muy brevemente el contexto de surgimiento y crecimiento de los estudios y propuestas de Parlebas en Francia y en España, para luego indagar en algunas cuestiones referidas a su aparición en la República Argentina.

El primer artículo académico de Parlebas (1967), titulado “L’education physique en miettes” –que se podría traducir aproximadamente como la educación física en migajas o la educación física en pedazos–, fue publicado en la revista de educación física de más difusión en Francia: *Education Physique et Sportive (EPS)*. Luego siguieron tres artículos más que constituyeron

finalmente una unidad de cuatro textos temáticamente encadenados, y que se erigieron en una crítica punzante y profunda al estado de la educación física de esos momentos. Estos trabajos tuvieron gran impacto en Francia, y leídos varias décadas después vemos que aún conservan gran vigencia y actualidad. Esos artículos iniciales sufrirían, sin embargo, muchos rechazos y críticas en el momento de su presentación. Pero con el correr de los años, la praxiología motriz logra consolidarse (por lo menos parcialmente) en Francia, y Parlebas pasa poco a poco a ser una referencia autoral ineludible en textos, concursos e investigaciones de ese país. Es así que se fueron constituyendo en Francia varios grupos de investigación y laboratorios (en particular en la Universidad Paris V y en los CEMEA, Ong con carácter consultivo en la Unesco). A ello se suma que Parlebas a lo largo de toda su carrera académica dirigió más de cincuenta tesis de doctorado, y así formó muchos discípulos que hoy continúan su tarea. Otro país de Europa que marcó caminos fue España: todo este campo del conocimiento científico ha tenido allí mucho eco y desarrollo, lo cual queda reflejado en particular en la creación de varios grupos praxiológicos en diferentes centros de formación e investigación (por ejemplo la Universidad de Lleida, la Universidad del País Vasco y en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria). Asimismo, desde fines de los años 80 hasta el presente se han presentado en ese país muchas tesis de doctorado relevantes que tienen por marco teórico la praxiología motriz.

La praxiología motriz en la República Argentina: referencias en documentos oficiales

Casi en coincidencia con la primera visita académica de Parlebas a nuestro país en 1993, comienzan a reconocerse las primeras referencias concretas a la praxiología motriz en Argentina. Parlebas participó entonces en el 1^{er} Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias en la UNLP,¹ en el cual dictó varias conferencias e intervino en mesas redondas: esa fue la primera ocasión para la mayor parte de la comunidad académica de la educación física de ponerse en contacto con las ideas y las producciones del autor de manera directa. Parlebas llega a nuestro país en pleno apogeo de su carrera, y en ese evento logra transmitir sus palabras e ideas con fuerte impacto en el auditorio. Un par de años

¹ El Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias fue organizado por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata en septiembre de 1993.

más tarde (1995) se presenta la edición escrita de las Actas del Congreso con los textos de sus intervenciones, libro que continúa siendo una referencia de relevancia pasados más de veinte años de su edición original.

Parte de esta influencia comienza a verse reflejada en Argentina en diferentes textos de la época. Por un lado, y tal como hemos mencionado con anterioridad, en distintos libros del campo de la educación física (Saraví, 2009); por el otro, en diversos documentos oficiales, de la mano de equipos técnicos y curricularistas que comienzan a incorporar nuevas ideas. Es ahí que empiezan a evidenciarse las que se podrían considerar primeras referencias praxiológicas concretas en este tipo de textos oficiales. En ese sentido, en los documentos denominados CBC –Contenidos Básicos Comunes– que fueron presentados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en el año 1994, se observa que aparecen conceptos estrechamente ligados a la praxiología motriz. Por ejemplo en la Síntesis explicativa del Bloque 1 de los CBC de la EGB –Educación General Básica–, se manifiesta que los juegos motores “proporcionan el marco para la exploración de los comportamientos de *cooperación, oposición, comunicación y contracomunicación motrices*” (Ministerio de Cultura y Educación, 1994; la cursiva es nuestra). En la definición de deporte que aparece en el Bloque 2 de los citados CBC de EGB, se observa sin lugar a dudas una influencia muy marcada de Parlebas. Allí se explicita: “Entendemos por deporte *el conjunto de situaciones motrices codificadas, cuyas formas competitivas han sido institucionalizadas*, explícitamente significadas como deporte por el conjunto de las representaciones sociales” (Ministerio de Cultura y Educación, 1994, p. 4; la cursiva es nuestra).

A partir de allí, en varios de los diseños curriculares redactados en los años noventa en algunas de las provincias argentinas, podemos encontrar referencias a conceptos de Pierre Parlebas relacionados con la praxiología motriz. En el Diseño Curricular de EGB de la provincia de Buenos Aires (1999), por ejemplo, se lee lo siguiente: “Participación en juegos y/o actividades de organización simple y codificados, con *colaboración y oposición*, con adecuación de las acciones a la consecución de objetivos colectivos, proponiendo, aceptando y modificando las reglas según el contexto” (1er. ciclo); “Aplicación de esquemas tácticos, propios de los juegos deportivos, respetando y acordando *reglas de interacción con los otros*” (2do. ciclo; en todos los casos, la cursiva es nuestra). En el diseño de 3er. ciclo de EGB (1999) aparecen con mayor claridad referencias praxiológicas; en el apartado titulado “La comunicación corporal”

se expresa lo siguiente:

Situación y códigos de expresión y comunicación corporal. La elaboración de los códigos de expresión y comunicación en relación con el contexto comunicativo. Contexto y sentido de la expresión y comunicación corporal. La elaboración de los códigos de expresión y comunicación en relación con diferentes contextos de comunicación corporal. Contextos y selección de modos de comunicación motriz. La selección y la composición de modos expresivos y comunicativos corporales en diferentes contextos (DGCyE, 1999).

El transcurrir de los años y la solidez de las propuestas e investigaciones contribuyeron a que las ideas de Pierre Parlebas se difundieran cada vez más en nuestro país, aunque no siempre respetando el sentido original que el autor quería darles. Así es que vemos, más recientemente, en los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires –que fueron redactados a partir de la LEN (Ley de Educación Nacional)–, menciones explícitas a la praxiología motriz. Por ejemplo, en el área educación física del Diseño para la Escuela Primaria de la provincia de Buenos Aires (2007) se hace referencia a la sociomotricidad y a los juegos sociomotores.² En el Diseño Curricular para la Educación Primaria (2008) encontramos, tanto en el 1.º como en el 2.º ciclo, expresas referencias a la “Construcción del juego sociomotor”, así como a la “Comunicación corporal”; por ejemplo, como en el eje Corporeidad y sociomotricidad (dicho eje tiene continuidad tanto en el 1.º como en el 2.º ciclo de la EPB, y también en los diseños de los primeros años de la ESB, escuela secundaria básica). Esto podría ser visto como una contradicción, dado que *corporeidad* no es un concepto del universo parlebasiano, sino que proviene de corrientes fenomenológicas y de otros autores. No nos extenderemos aquí sobre ello, pero sería una cuestión interesante a indagar a futuro. En el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires (2008) se lee, en el apartado Marco General para la Educación Primaria: “En este enfoque sobre la Educación Física se destaca la sociomotricidad que remite a aquellas prácticas donde la interacción motriz es fundamental”. Dicha frase reaparece también de manera casi textual en el

² Al respecto recordemos que sociomotricidad es un neologismo acuñado por Pierre Parlebas (1981) y, tal como lo expresáramos en otros textos (Saraví, 2004, 2007, 2009), un concepto clave en el universo parlebasiano.

Diseño para la Educación Secundaria, donde además se agrega lo siguiente:

La sociomotricidad ocupa un lugar clave en la configuración de las formas de relación social de los adolescentes al propiciar la comunicación, la participación y la cooperación para diseñar, probar y acordar acciones motrices en grupo. Tales prácticas involucran a todos los juegos colectivos y los deportes donde haya cooperación y/u oposición, construcciones en equipo, danzas en grupo y otras actividades motrices colectivas. Sin embargo, vale aclarar que no existe acción humana que no sea sociomotriz. Siempre se actúa en relación directa o indirecta con los otros, aún en las actividades motrices aparentemente más personales e individuales. Así como el alumno/a al jugar un deporte que requiere de habilidades motrices abiertas, acuerda con sus compañeros jugadas y variadas estrategias, cuando realiza, por ejemplo, una muestra gimnástica (Diseño para 1^{er} año, 2006, p. 131).

Este párrafo nos parece sumamente interesante y merece ser analizado, dado que si bien retoma un concepto clave de la praxiología motriz –la sociomotricidad–, lo hace otorgándole un nuevo sentido y uso, a nuestro juicio bastante diferente del original. Si bien en una primera lectura parecería que los autores del diseño acuerdan con la idea en general, al explicitar que *siempre* se actúa en relación con otros, finalmente proponen una definición más amplia. En Parlebas, la sociomotricidad es un concepto mucho más acotado y preciso: “Campo y características de las prácticas correspondientes a situaciones sociomotrices” (Parlebas, 2001, p. 426). Las situaciones sociomotrices son, para el autor, aquellas en las cuales se producen interacciones motrices. Es decir, son las que ejercen una influencia directa y evidenciable sobre los comportamientos motores de otros participantes. La diferencia aquí entre el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires y la perspectiva de Parlebas estaría en la idea de interacción motriz: según el documento, el compartir una actividad con otros podría ser sociomotricidad, en cambio para la praxiología motriz tiene que haber una comunicación, una interacción, una relación con ese otro que produzca modificaciones en sus acciones. Para Parlebas no se trata solamente de compartir un espacio, un tiempo o una actividad con otros sujetos. Ello nos llevaría a otro concepto diferente, *comotricidad*, entendida como “Campo de las situaciones sociomotrices que ponen en co-presencia a varios individuos que actúan, quienes en consecuencia pueden

verse e influirse mutuamente, aunque sin que la realización de sus acciones respectivas necesite o suscite entre ellos interacciones motrices instrumentales” (Parlebas, 2001, p. 73).

En el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires (2008) se expresa, en el marco de la construcción del juego sociomotor, una referencia explícita al concepto *estructura*, muy utilizado en praxiología motriz: “*La estructura de los juegos sociomotores* como posibilidad de construcción solidaria y compartida: finalidad, regla, habilidades ludomotrices, espacios y vínculos. Los juegos sociomotores cooperativos y de oposición en dúos, pequeños y grandes grupos. Su finalidad y forma de jugarlos” (2008, la cursiva es nuestra). También en otro tramo del mismo diseño se hace referencia a la “complejidad estructural de los juegos”. Los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires (tanto el de primaria como el de secundaria) incluyen en su bibliografía al *Léxico de Praxiología Motriz* de Pierre Parlebas (2001), pero también a José Hernández Moreno (2000), autor clave en el análisis de la estructura funcional de los deportes de equipo. Pero en esta idea de llevar a los alumnos hacia juegos de mayor complejidad estructural que nos proponen los diseños provinciales, habría un punto interesante para analizar y debatir. Concretamente nos preguntamos si allí subyace la idea de que el juego motor es preparatorio para el deporte. Hasta hoy, no se han aportado evidencias científicas que demuestren que el deporte es una práctica corporal superior a otras. Tal vez si se privilegian criterios biomecanicistas se podría considerar que el deporte presenta modelos gestuales más complejos, pero tener en cuenta solo ese aspecto sería un reduccionismo que ignora la dimensión social de la motricidad. Hace ya muchos años Parlebas (1973) planteó una crítica contundente al uso de los juegos como predeportivos de los deportes, con el fundamento de que considerar al juego solo como preparatorio del deporte es darle un rango menor. Ello significaría ignorar la riqueza que presentan los juegos desde sus redes de comunicación sociomotoras.

A modo de cierre de este apartado, diremos que esta inclusión de vocabulario proveniente de la praxiología motriz en los documentos oficiales educativos de la República Argentina ha producido un doble efecto: por un lado, contribuir a la difusión de algunas ideas (fragmentadas y dispersas) de la praxiología motriz. Por el otro, ha llevado a una cierta confusión respecto a qué es esta disciplina, al no poder diferenciarse con claridad de qué marco teórico provienen ciertos conceptos, los cuales aparecen mezclados de mane-

ra excesivamente ecléctica. En ese sentido, es común escuchar en congresos y eventos académicos afirmaciones sesgadas que remiten a la idea de que los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires están sustentados en la praxiología motriz. Serán necesarios futuros estudios que contribuyan a evitar y clarificar este tipo de confusiones e interpretaciones erróneas.

Algunas acciones y proyecciones en nuestro país: investigaciones y congresos

Sin temor a equivocarnos podemos afirmar que la praxiología motriz se encuentra actualmente muy difundida en Argentina. Quizá lo que ha llegado es el uso de nuevos conceptos, particularmente ligado a las menciones que aparecen en los diseños curriculares, y, como acabamos de explicitar, con un empleo muchas veces descontextualizado y parcialmente confuso. Sin embargo, consideramos que el corpus principal de la teoría praxiológica sigue siendo aún poco conocido entre el colectivo de profesores de nuestro país. A pesar de ello, la situación se está comenzando a modificar poco a poco, en particular porque en los últimos años (especialmente del 2011 al presente), se han llevado adelante esfuerzos para consolidar redes y circuitos de intercambio en pos de aportar nuevos conocimientos científicos e investigaciones desde la praxiología motriz en el campo académico de la educación física.

Entre los avances registrados en años recientes se encuentran la presentación y defensa de varias tesis que tienen como marco la praxiología motriz. En orden de aparición encontramos la tesina de la Licenciatura en Educación Física de José David Ruffino, presentada en la Facultad de Educación Física de la Universidad Nacional de Tucumán en el año 2004, y en la cual el autor realiza un análisis praxiológico del rugby, y que luego fuera publicada en formato libro (Ruffino, 2007). Por otro lado, las primeras tesis de posgrado en esta línea fueron presentadas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. En diciembre de 2008 el Licenciado Roberto Stahringer defiende su tesis doctoral, dirigida por el Doctor José Hernández Moreno, en la cual analiza los contenidos disciplinares en la formación de docentes de educación física de Argentina (a la luz de la praxiología motriz). En mayo de 2014 se concreta la defensa de la tesis de Doctorado en Educación de la Licenciada Teresita Eloisa Lucía Vera referida al análisis praxiológico de los juegos motores en la escuela primaria, bajo la dirección del praxiólogo español Vicente Navarro Adelantado.

Asimismo se destacan de manera significativa los primeros proyectos de incentivos a la investigación (proyectos de I+D de la Secretaría de Políticas Universitarias) presentados y aprobados en universidades públicas de Argentina. Durante el período 2006-2009 se desarrolla “Semiotricidad, representaciones cognitivas y enseñanza reflexiva: nuevos caminos en la pedagogía de la motricidad humana”, proyecto de la UNLP dirigido por Raúl H. Gómez, en el cual se aborda el tema de la actuación semiotriz, con la utilización de ludogramas como herramienta metodológica de recolección de datos.³ En el año 2015 se aprueba y se inicia el proyecto “Lógica interna, prácticas corporales y Educación Física” (dirigido por quien esto escribe y desarrollado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP),⁴ cuyo marco y enfoque es la praxiología motriz. El mismo tiene por objetivo principal analizar la lógica interna de ciertas prácticas corporales, e indagar en la influencia que ejerce el conocimiento de los aspectos que las componen al momento de su enseñanza en el campo de la educación física.

En lo que concierne a eventos académicos, a partir de la década del noventa se han generado y desarrollado de manera regular y sistemática encuentros de praxiología motriz como área científica. Desde 1995 hasta el año 2010 estos Seminarios Internacionales Praxiológicos se venían celebrando de manera alternativa en España o en Francia.⁵ En octubre de 2011 se concreta en la Universidad Nacional de La Plata el primer evento de envergadura en Latinoamérica, denominado XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz: Educación Física y contextos críticos.⁶ Si bien el mismo tuvo continuidad secuencial con los anteriormente realizados en Europa, intentó plasmar nuevas temáticas relacionadas con la realidad de nuestro país y la región, particularmente la inclusión, la desigualdad y la pobreza (de allí la referencia a los contextos críticos en su denominación).

Asimismo, y a pesar de no haber sido eventos enteramente específicos,

³ Ver resumen del proyecto en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy258>

⁴ Período de desarrollo del mencionado proyecto: 2015-2018. Para más detalles ver: http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/publicaciones-11ocongreso/Mesa%2004_Saravi.pdf

⁵ El I Seminario Internacional Praxiológico tuvo lugar en 1995 en el INEFC Lleida, España.

⁶ El presidente del comité organizador fue el Profesor Raúl H. Gómez y el vicepresidente, quien suscribe. Ver <http://seminprax.fahce.unlp.edu.ar/comite-organizador>

podemos mencionar varias mesas de trabajo (es decir, de presentación de ponencias) que incluyeron la temática praxiología motriz y que fueron concretadas en el marco de los Congresos de Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata en los años 2011, 2013 y 2015. Por otro lado, la aparición de nuevos eventos y actividades académicas en torno a la temática y que se desarrollaron universidades nacionales del interior del país (en 2013 en la UNCO, en 2014 en la UNRC y en la UNT), han sido jalones en el camino de una construcción colectiva realizada junto a un grupo de colegas de varias instituciones de diferentes puntos del país (Mendoza, Tucumán, Río Cuarto y Bariloche), que consolidan un trabajo en red y de carácter federal que ha comenzado a cobrar cada vez más fuerza e importancia.

Para que el lector tenga una comprensión más acabada de cómo se dio ese proceso, a continuación mencionaremos los eventos académicos y científicos vinculados a la praxiología motriz que se han realizado en nuestro país, y explicitaremos brevemente el impacto de carácter cuantitativo y cualitativo que los mismos tuvieron.

- Mesa de trabajo 20: “Problemas de praxiología deportiva”. Tuvo lugar en junio de 2011, en el marco del 9^{no}. Congreso Argentino y 4^{to}. Latinoamericano de Educación Física y Ciencia, organizado por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En esta mesa de trabajo se presentaron 11 ponencias. Si bien el nombre de la mesa no reflejaba exactamente su contenido (Praxiología Motriz), es de destacar que sirvió como plataforma académica preparatoria para el otro evento específico y de mayor dimensión que se desarrolló en el mismo año (2011) en la UNLP, mencionado anteriormente y que detallaremos a continuación.

- XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz: Educación Física y contextos críticos. Se llevó adelante del 12 al 15 de octubre de 2011. Organizado por el Departamento de Educación Física y el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (AEIEF), Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-Conicet), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. En el mismo fueron presentadas 48 ponencias y temas libres, se dictaron nueve conferencias y tuvieron lugar once intervenciones en paneles. Asimismo se presentaron nueve talleres teórico-prácticos. Todo ello con la participación de diez países de tres continentes diferentes. El XIV Seminario

Internacional de Praxiología Motriz tuvo muchos logros de importancia, en particular la presencia de Pierre Parlebas, de José Hernández Moreno, Francisco Lagardera, Pere Lavega, Luc Collard y otros praxiólogos de relevancia, lo cual le otorgó al seminario un brillo particular. Esto se vio reflejado en el interés generado en el auditorio, si consideramos especialmente la cantidad total de inscripciones: más de seiscientos participantes asistieron a las conferencias, ponencias y talleres. Luego de dicho evento se publicaron las Actas digitales (ver <http://seminprax.fahce.unlp.edu.ar/actas>). Otro hecho a destacar fue que en ese marco hizo su presentación pública la Asociación Internacional de Praxiología Motriz (AIPRAM), y allí tuvo su primera Asamblea formal con la designación de la Junta Directiva inicial.⁷

- Mesa de Trabajo “Praxiología motriz, Deporte y Juego”. Se realizó en el marco del 10^{mo}. Congreso Argentino y 5^{to}. Latinoamericano de Educación Física y Ciencia, del 9 al 13 de septiembre de 2013, organizado por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En el transcurso del mismo fueron presentadas 20 ponencias. Probablemente la razón del importante número de trabajos recibidos y expuestos se puede relacionar con el hecho de que dos años antes (2011) habían tenido lugar el XIV Seminario Internacional y la Mesa de Praxiología en el anterior Congreso de Educación Física de la UNLP.

- IV Jornadas de Investigación en Educación Física y I Jornada Nacional de Praxiología Motriz. Facultad de Educación Física, Universidad Nacional de Tucumán. Tuvieron lugar los días 24, 25 y 26 de octubre de 2013. Este fue uno de los primeros eventos donde se incluyó de manera significativa la temática praxiológica en el interior del país.⁸ En el transcurso del mismo se presentaron 10 trabajos específicos, cinco ponencias libres y se dictaron cinco conferencias.

- Eje temático “Aplicaciones de la Praxiología Motriz en la Educación Física”. En el marco de las II Jornadas de Investigación en Educación Física. II Congreso Argentino de Educación Física del Centro del País y II Encuentro de

⁷ La Junta 2011-2015, elegida en esa ocasión, estuvo integrada por tres vocales argentinos: Roberto Stahringer, Jorge Ricardo Saraví y Raúl Horacio Gómez.

⁸ A excepción del Curso de Praxiología Motriz dictado por el propio Pierre Parlebas en el marco del Congreso FIEP 2005 en Córdoba, y del Curso Internacional de Praxiología Motriz realizado en Cipolletti en 2011. Pero es necesario aclarar que ambos eventos tuvieron formatos diferentes a los de un congreso y no hubo presentación de trabajos/comunicaciones libres.

Profesores de Práctica Profesional Docente. Nuevos espacios de intervención, nuevos desafíos. Organizado por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, los días 27, 28, 29 y 30 de mayo de 2014. Se presentaron 7 trabajos en total: cinco ponencias y dos exposiciones en un panel titulado “*Intervenciones de la Praxiología Motriz en la Educación Física*”.

- Mesa de Trabajo “Educación Física y Perspectivas Teóricas y Epistemológicas”. En el marco del 11^{vo}. Congreso Argentino y 6^{to}. Latinoamericano de Educación Física y Ciencia, realizado del 28 de septiembre al 2 de octubre de 2015 y organizado por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Esta mesa tenía una cierta especificidad al incluir entre sus palabras claves *praxiología motriz* y *sociomotricidad*. En esa perspectiva fueron presentadas nueve ponencias; en el mismo Congreso también tuvo lugar un Panel Semipleitario –titulado “Educación Física y Praxiología”–, con tres expositores.

Esta diversidad de eventos académicos da cuenta del crecimiento exponencial del área en los últimos años en Argentina. Sin embargo, estos datos tomados por sí solos y de forma aislada nos darían apenas una referencia formal sin llegar a mostrar de manera cabal el interés que generan los desarrollos científicos de la praxiología: generalmente las presentaciones en cursos, congresos y jornadas se brindan a sala llena y con multiplicidad de preguntas e intervenciones por parte de los asistentes. Así como tampoco esos datos ilustran de manera completa el trabajo cotidiano de muchos profesores y licenciados que intentan crecer profesionalmente, y tratan de entender cada día de mejor manera en qué consiste la praxiología motriz y cuáles son sus aportes.

Queda como asignatura pendiente en muchas de estas investigaciones así como en los eventos académicos que son llevados adelante en diferentes instituciones de nuestro país, lograr una mayor profundización en nuestra realidad nacional y sus problemáticas, en los cuales la reflexión sobre los procesos de inclusión e igualdad puedan cobrar un lugar de relevancia y los nuevos conocimientos científicos producidos desde este marco puedan aportar a la mejora de la calidad de vida de las futuras generaciones.

Conclusiones

Los conocimientos que de manera tan original e innovadora fueron desarrollados por Pierre Parlebas, y que con gran vigencia son profundizados hoy

por sus seguidores, continúan y continuarán marcando huella en las reflexiones académicas y en los estudios científicos vinculados al juego, al deporte y a todas las prácticas corporales en general. El pensamiento de Parlebas, expresado en todos sus trabajos y en su lúcido análisis de las prácticas corporales (en particular las sociomotrices), son de una solidez tal que no muchos pueden confrontarlos con seriedad y solidez. No es temerario afirmar que en las últimas décadas han surgido pocas personalidades en el campo de la educación física de la envergadura de Pierre Parlebas. Como sostuvieran dos referentes franceses en ocasión de la defensa de tesis de Doctorado de Parlebas en París (1984): “marcará un hito en la historia de la Educación Física” (Bernard Paris); “esta tesis hace honor a su autor y a la Educación Física en general” (Ulmann, 1985). Consideramos que estas afirmaciones son válidas no solo para la tesis de Pierre Parlebas, sino para toda su obra, que se extiende con una vigencia enorme desde esa fecha hasta el presente. Así como se ha producido un desarrollo importante en esta área, también la praxiología motriz recoge críticas y es objeto de feroces embates de detractores que se sitúan en la vereda opuesta. Algunas de las razones de ello se encuentran quizás en la propia solidez de la construcción minuciosa y fundamentada de ese corpus.

Efectuar una proyección de qué podrá suceder a futuro es difícil. Tal como hemos visto a lo largo de este trabajo, el impacto que han tenido los trabajos de Parlebas en Argentina ha sido muy importante. Investigaciones, tesinas, congresos, cursos y ponencias constituyen jalones de un proceso de consolidación de este novedoso e innovador campo de conocimiento científico que es la praxiología motriz. Esta tendencia ha ido aumentando tanto cuantitativa como cualitativamente de manera progresiva en los últimos veinte años, en un proceso que se ha visto fortalecido en particular con la organización de los primeros congresos praxiológicos en Argentina y con la aparición de mesas de trabajo específicas en congresos de educación física, tal como ya lo hemos demostrado. Hacia adelante es necesaria una profundización y articulación de las investigaciones internacionales con desarrollos regionales y locales, que nos permitan otorgar a los trabajos realizados en nuestro país un sesgo propio, con el cual indagar e impactar en las problemáticas sociales y brindar herramientas ante los desafíos de los procesos de inclusión y las amenazas de la exclusión.

Consideramos que la praxiología motriz es un campo en franco crecimiento y consolidación que en la República Argentina tiene aún mucho para brindar y muchísimo para compartir con quienes quieran investigar, aprender

y crecer académicamente. Es ese el camino que se está transitando actualmente, y celebramos que así sea.

Bibliografía

- Dirección General de Cultura y Educación (1999). *Diseño Curricular de Inicial – EGB. Tomo II*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata: Consejo General de Cultura y Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo, Ciclo Volumen 1*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB. Coordinado por A. Zysman y M. Paulozzo*. Segunda Edición. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo, Volumen 1*. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Hernández Moreno, J. y Jiménez Jiménez, F. (2000). Los contenidos deportivos en la educación escolar desde la praxiología motriz (II). *Revista digital Efdeportes*, 20. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd20/prax2.htm>
- Lavega, P. (2001). *La Educación Física como pedagogía de las conductas motrices*. Conferencia presentada en el II Congreso Internacional de Motricidade Humana. Escola Superior de **Educação Física** de Muzambinho, Muzambinho, Minas Gerais, Brasil.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1994). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires: Edición del Ministerio de Cultura y Educación.
- Parlebas, P. (1967). L'education physique en miettes. *Revista EPS*, 85, s.p.
- Parlebas, P. (1973). *L'activité ludique dans le développement psychomoteur et social des enfants*. Paris: Ediciones Vers l'Education Nouvelle, C.E.M.E.A.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution á un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris: Insep.
- Parlebas, P. (1984). *Psychologie Sociale et Théorie des Jeux. Étude de certains jeux sportifs* (Thèse de Doctorat d'État). Lettres et Sciences Humaines, Université de Paris V et École Pratique des Hautes Études, Paris.

- Parlebas, P. (1993). Educación Física Moderna y Ciencia de la Acción Motriz. En *Actas del 1er Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*. La Plata: Edición de la U.N.L.P.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Ruffino, J. D. (2007). *Análisis Praxiológico del Rugby. Estudio del núcleo táctico*. Colección Tesis, N°3. Tucumán: Edición de la Facultad Educación Física-Universidad Nacional de Tucumán.
- Saraví, J. R. (2009). De la psico a la sociomotricidad. Un análisis de la praxiología motriz desde la Educación Física. En R. Crisorio y M. Giles (dirs.), *Estudios Críticos de Educación Física*. La Plata: Editorial Al Margen.
- Saraví, J. R. (2004). Los juegos motores. Una nueva mirada. *Revista Novedades Educativas. Número especial dedicado a la Educación Física y el Deporte en la escuela*, 16(157). Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- Saraví, J. R. (2007). Praxiología motriz: un debate pendiente. *Revista Educación Física y Ciencia*, 9. Recuperado de: <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv09a05>
- Stahring, R. (2008). *Análisis de los contenidos disciplinares exclusivos en las carreras de formación de docentes de Educación Física de Argentina a la luz de la Praxiología Motriz* (Tesis de Doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Ulmann, J. (1985). Soutenance de These de Doctorat d Etat de Pierre Parlebas (France). *Boletín de la Federación Internacional de Educación Física*, 55(2), s.p.
- Vera, T. (2014). *Análisis praxiológico de los juegos motores, en 5º año de la EGB y su relación con los objetivos pedagógicos* (Tesis de Doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

CUARTA PARTE

Educación física y representaciones del cuerpo

Hormonas, género y deporte

Mabel Alicia Campagnoli

Enmarco mis palabras en un gesto de acción positiva al expresar un reconocimiento especial hacia algunas estudiantes que acicatearon mis clases teóricas: Rocío de Pedro, Romina Pizzano, María Victoria Helver, Marina Bellagamba, Inés Salinas Petrone

Introducción

Este artículo es una versión revisada y ampliada de la comunicación homónima presentada al 11^{vo}. Congreso Argentino y 6^{to}. Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, en el panel “Educación Física y Filosofía”. Agradezco a los profesores Santiago Achucarro y Néstor Hernández la invitación a participar del Congreso y hago extensivo el agradecimiento a la profesora Débora Di Domizio por la posibilidad de integrar esta compilación.

La temática que aquí se desarrolla corresponde a la unidad 4 del programa de la asignatura Introducción a la Filosofía para la carrera de Educación Física (Profesorado y Licenciatura) cuya organización comparto con la colega María Luján Ferrari desde el año 2012.¹

Las reflexiones y clarificaciones propuestas surgen de la experiencia áulica e intentan ser un aporte, más allá de la asignatura específica, para pensar las complejidades contemporáneas de la corporalidad.

El cuerpo como constructo social

Cada vez que iniciamos un cuatrimestre de la asignatura Filosofía para la carrera de Educación Física, solemos encontrar un punto de sintonía para el

¹ Ambas nos desempeñamos como profesoras adjuntas a cargo de la asignatura, por lo que desarrollamos las clases teóricas de la misma.

diálogo con los diversos grupos de estudiantes que pasa por la afirmación: “el cuerpo es una construcción social”.

Desde ese lugar de común entendimiento emprendemos un recorrido conjunto en el que, a medida que acentuamos miradas desnaturalizadoras, comienzan las interferencias. ¿El cuerpo se construye? ¿Hasta cuándo? ¿El cuerpo es efecto de prácticas institucionales situadas en contextos sociopolíticos específicos? ¿Hasta dónde?

¿No es que mujer o varón nacemos, aunque las respectivas expresiones de género sean culturales? Los deportes, por ejemplo, ¿se segregan por sexo debido a que la naturaleza biológica de cada uno es diferente? Es decir, ¿las competencias deportivas separadas por sexo estarían respondiendo a un dato natural? ¿O acaso podríamos creer que en realidad las formas de competir contribuyen a crear esta pretendida esencia inicial de los sexos?

A mediados del siglo XX, la respuesta hubiera sido uniformemente la primera, que sostiene la diferencia de los sexos como esencia biológica, punto de partida para organizar la sociedad y, dentro de ella, las competiciones deportivas. Ante este estado de cosas, la filósofa Simone de Beauvoir denunciaba en 1949 la traducción de la diferencia sexual en jerarquía y subordinación en la que lo masculino se impone como predominante. En este sentido, aceptando el carácter natural de los dos sexos, cuestionaba la interpretación cultural y política que transforma la distinción en dicotomía jerárquica y se materializa en la organización de toda institución social, incluso en el lenguaje.

La popularizada frase de la filósofa que da pie a la distinción entre el sexo como dato de la naturaleza (macho-hembra) y el género como construcción cultural (varón-mujer) es “no se nace mujer, se llega a ser mujer”. En esta distinción no se cuestiona la diferencia biológica, sino los mandatos y expectativas que volcamos sobre ella hasta traducirla en jerarquía.

Ahora bien, en esa misma época –mediados del siglo XX–, médicos y psiquiatras comenzaban a usufructuar la síntesis química de hormonas para diseñar tratamientos en casos de nacimientos corporalmente *incorrectos* (intersexualidad) y en casos de personas adultas que expresaban disgusto con su cuerpo respecto de la identidad sexual que les fuera atribuida (transexualidad). O sea, heredamos de este contexto científico la práctica de que, basados en el supuesto de la diferencia sexual, esperemos que solo haya dos sexos de modo excluyente. Así, cuando el orden médico instituido recibe un cuerpo que no encaja unilateralmente en las etiquetas *macho* o *hembra*, considera

que debe corregirlo. Y para hacerlo, establece el criterio de las expectativas de género: es decir, evalúa cada cuerpo desde los respectivos ideales de un varón y una mujer adultos.

¿Qué significa esto? Cuando nos referimos “a secas” a varones y mujeres adultos estamos dando por sentados varios implícitos. En la línea que aquí nos interesa, estos serían, por un lado, los de una coherencia entre la expresión de género (masculina o femenina) y la base somática genital (pene o vagina); y, por otro lado, los de una orientación sexual con fines reproductivos; por lo tanto, heterosexual.

En consecuencia, en la misma coyuntura histórica, mientras De Beauvoir instaba a desnaturalizar los roles de género en función, especialmente, de incrementar los grados de libertad de las mujeres, el orden médico utilizaba el ideal de género para normalizar los cuerpos de personas intersexuales y transexuales, pero, por extensión, todo cuerpo.

Si la perspectiva de Simone de Beauvoir dio pie a las militancias feministas posigualitarias –es decir, de grupos de mujeres que ya contaban con la garantía de los derechos políticos– por el contrario, la perspectiva del orden médico-psiquiátrico no fue cuestionada hasta fines de la década del 80 en que surgieron nuevos sujetos colectivos de personas trans e intersex. Estos grupos van a atacar el supuesto de la dicotomía sexual que el pensamiento de De Beauvoir todavía conservaba.

¿Encontraría esta nueva perspectiva militante un sustento teórico ya que su postura requeriría no suponer al cuerpo como *natural* en ninguna de sus dimensiones, ni siquiera la del sexo? Dicho de otro modo, implicaría una concepción culturalista para la que la propia biología es su producto. En el ámbito filosófico este matiz lo proveyó el posestructuralismo, especialmente la perspectiva foucaultiana que interseca poder-cuerpo-saber para mostrar los modos en que las diversas relaciones sociales históricamente construidas producen sujetos, saberes, verdades, cuerpos. La conceptualización de un dispositivo de sexualidad como dispositivo de poder específicamente moderno, en particular, permite comprender el proceso de producción histórico-político del “sexo” como diferencia sexual binaria natural, entre los siglos XVIII y XIX.

Esta innovación filosófica, muy resistida en su momento y aparentemente un poco menos en la actualidad, pone en crisis la distinción beauvoiriana que dejaba al sexo del lado de la naturaleza y al género del lado de la cultura. Pues si el sexo es producto del dispositivo de sexualidad, es en consecuencia

una construcción cultural. ¿Significaría esto que sexo y género son una misma cosa? ¿Sería entonces necesario suprimir uno de los dos términos?

Si consideramos los modos de proceder de la institución médica comprendemos que ambos términos son necesarios para entender la compleja relación entre ideales de género y producción de sexos. Ambos son construcciones sociopolíticas, constructos que a la vez se retroalimentan. En consecuencia, si suprimiéramos un término estaríamos naturalizando la homogeneidad entre ellos. Es decir, resultaría invisible el arduo trabajo social que permanentemente contribuye a establecer la consonancia entre un sexo, un género, una orientación sexual, un deseo, una expresión identitaria.

Entre estos dos mojones teóricos crudamente recortados en mi escrito, Simone de Beauvoir [1949] - Michel Foucault [1976], las militancias feministas se complejizaron a la vez que se interrelacionaron con otras, aquellas de las disidencias sexuales y genéricas. Entre las décadas del 80 y del 90 fueron virulentos los debates respecto de incorporar o no la perspectiva posestructuralista en los feminismos, perspectiva que particularmente a partir de 1990 será representada por Judith Butler. Así, el modo en que esta filósofa conceptualiza el género permite reconstruir su proceso de producción y comprender sus complicadas relaciones con el sexo y con las sexualidades.

Las hormonas ¿sexuales?

Actualmente, un filósofo feminista posestructuralista que sigue la línea de Foucault y de Butler es Paul B. Preciado², quien sobre la base de los aportes conceptuales de sus predecesoras/es, conceptualiza un dispositivo contemporáneo de poder que actúa acoplado con el de sexualidad y es el dispositivo de género. Para la teorización de este concepto el autor se detiene especialmente en las prácticas médico-psiquiátricas de corrección corporal y en el análisis del uso de hormonas en ellas.

Durante la primera mitad del siglo XX la producción de género que se efectiviza a partir de las hormonas es realizada en lugares de encierro, propios del dispositivo de sexualidad analizado por Foucault, ya que los órganos de donde se extraían se encontraban en cárceles, mataderos, colegios, fábricas. El evento de la elaboración química de hormonas y su suministro a través de píldoras privatizará su acceso, las sacará de guetos institucionales para ser

² Paul B. Preciado es un filósofo transgénero que fue inscripto al nacer con el nombre Beatriz Preciado, con el que se presentó en público y firmó sus publicaciones hasta el año 2014.

absorbidas en el anonimato cotidiano de los espacios domésticos:

Es en ese contexto en el que las hormonas, primero el estrógeno y la progesterona, después la testosterona, pasan de ser moléculas a ser medicamentos, de ser cadenas carbonadas silenciosas a ser entidades políticas que pueden legalmente introducirse en un cuerpo humano de forma intencional y deliberada, realidades sujetas a protocolos apoyados por un conjunto de instituciones, convertidos en lenguaje, en imagen, en producto, en capital, en deseo colectivo (Preciado, 2008, p. 125).

El siglo XIX se caracterizó por la preocupación biopolítica respecto del cuerpo de las mujeres y sus consecuentes investigaciones sobre reproducción, que llegaron hasta la década del 50 en que surgió la primera píldora anticonceptiva. La utilización adicional de testosterona también data de la década de los 50, pero con fines deportivos, asociada al vigor y a la juventud antes que al género y la sexualidad.

Preciado nos muestra así que la síntesis química de hormonas en laboratorio posibilitó desde mediados del siglo XX una creciente plasticidad en los diseños corporales, que se plasmará particularmente en los tratamientos de transexualidad; es decir, se utilizan compuestos estrogenados para producir la transexualidad de varón a mujer (VaM), mientras que la testosterona es empleada para elaborar la transexualidad de mujer a varón (MaV).

De este modo, Paul B. Preciado indaga las maneras en que el logro de la síntesis química de hormonas se fue traduciendo en la producción ideológica de las “hormonas sexuales”. Esta denominación la reciben específicamente los estrógenos, en su calidad de hormonas “femeninas” y la testosterona, en cuanto hormona “masculina”. Pero ¿cómo entender esta denominación para determinadas hormonas, a pesar de que las mismas se encuentran distribuidas en todos los cuerpos y que sus medidas de concentración son bastante fluctuantes?

También intervienen en procesos vitales tan importantes como, por ejemplo, la captación del calcio; y además no solamente se segregan en ovarios y testículos sino también en las glándulas suprarrenales. A su vez, situaciones de miedo, estrés, placer... provocan una mayor producción de hormonas (Martínez, 2005, p. 119).

Este ordenamiento llamativo de las hormonas por sexo forma parte de las operaciones de poder que identifican a un cuerpo a partir de sus genitales y lo reducen al sexo. Esta identificación sexual se extiende internamente y abarca los órganos productores de hormonas. Por lo tanto, la denominación

de hormonas *sexuales* alinea por un lado pene = testículos = testosterona = cuerpo masculino y, por otro, clítoris = vagina = estrógenos = cuerpo femenino. De este modo, produce por metonimia las identidades de varón y de mujer. En consecuencia, los órganos *productores* de la coherencia y de la unidad corporal son los aptos para la heterosexualidad reproductiva, lo cual consolida la normativización del dispositivo de género.

La producción de género en los deportes

En 1912, Pierre de Coubertin, fundador de las olimpiadas modernas (inicialmente vedadas a las mujeres), sentenció que «el deporte femenino es contrario a las leyes de la naturaleza». Y si las mujeres, *por su propia naturaleza*, no eran aptas para la competición olímpica, ¿qué había que hacer con las deportistas que irrumpían en la escena olímpica? Las autoridades olímpicas se apresuraron a certificar la femineidad de las mujeres que dejaban pasar, porque el mismo acto de competir parecía implicar que no podían ser mujeres de verdad. En el contexto de la política de género, el control de sexo [tiene] mucho sentido. (Fausto-Sterling, 2006, p. 17).

La verificación del sexo se hizo reglamentaria recién en 1966, cuando el Campeonato Europeo de Atletismo introdujo la exigencia de esta prueba que fue utilizada por primera vez durante las Olimpiadas de 1968 en México. Hasta 1968, a menudo se exigió a las competidoras olímpicas que se desnudaran delante de un tribunal examinador. Tener pechos y vagina era todo lo que se necesitaba para acreditar la femineidad. Esto incluía un control, también visual, de la velloidad. Pero muchas mujeres encontraban degradante este procedimiento. En parte por la acumulación de quejas, el Comité Olímpico Internacional (COI) decidió recurrir al test cromosómico, más moderno y “científico”. El problema es que ni este test ni el más sofisticado que emplea el COI en la actualidad (la reacción de la polimerasa para detectar secuencias de ADN implicadas en el desarrollo testicular) pueden ofrecer lo que se espera de ellos. Simplemente, el sexo de un cuerpo es un asunto demasiado complejo. No hay certezas dicotómicas que diriman varón o mujer, sino grados de diferencia.

Entonces, ¿qué finalidad tienen estas pruebas? ¿Vigilar los casos de competencia desleal? Pero son solo las deportistas quienes reciben controles y vigilancias al respecto. Hay muchos casos documentados sobre los test de sexo que realiza el COI, pero todos ellos vigilan y condenan las características de mujeres que actuarían en forma espuria por no serlo “de verdad”.

Durante año 2015 las alarmas volvieron a sonar a raíz del Mundial de Fútbol Femenino que se disputó en Canadá en el mes de junio. El Comité Ejecutivo de la FIFA aprobó el reglamento para la verificación de la identidad sexual el 30 de mayo de 2011. Su primer artículo establece: “En las competiciones para hombres de la FIFA, solo los hombres pueden ser seleccionados para jugar. En las competiciones para mujeres de la FIFA, solo las mujeres pueden ser seleccionadas para jugar”. Entre las reacciones adversas que se sintieron, Piara Powar, director ejecutivo del grupo *Fútbol Contra el Racismo en Europa*, afirmó que su organización insta a las jugadoras “a que se pregunten por qué las mujeres tienen que demostrar que son mujeres y los hombres no tienen que demostrar que son hombres” (2015, s.p.).

Entendemos que en este complejo panorama contemporáneo, la noción de dispositivo de género contribuye a que podamos comprender que el carácter doblemente artificioso del dispositivo (produce tanto el género como el sexo), está al servicio de una renaturalización de las identidades. Así, la alineación entre testosterona, masculinidad y varones garantiza el carácter genuino de “ser hombre” a la vez que convierte en sospechosa a toda mujer *excesivamente testosteronada*, con la incongruente consecuencia de que tal “exceso” no encuentra una precisión medible con eficacia.

En este sentido conviven las innovaciones en la investigación química con hormonas, que se apoyan en una teoría ultraconstructivista del sexo, el género y la sexualidad; con los criterios de comercialización y distribución pública de estas moléculas que siguen respondiendo a una perspectiva naturalista del género que “afirma la existencia biológica e históricamente inmutable de dos sexos (hombre y mujer), dos géneros (femenino y masculino) y dos sexualidades (heterosexual y homosexual) fijas e inmutables, fuera de las cuales se extiende un ámbito de desviación y patología” (Preciado, 2008, p. 149).

Este doble estándar contribuye al efecto de naturalización de los sexos y, si lo articulamos con las pruebas verificadoras del COI y de la FIFA, produce la esencialización de las mujeres, con el efecto discriminador de excluirlas de la alta competencia deportiva. De esta manera, los reglamentos de las competiciones internacionales que incluyen la verificación de sexo son operaciones de producción de género que inciden en las construcciones sociales de los cuerpos.

En este momento se están desarrollando los Juegos Olímpicos Río 2016 que presentan un panorama un poco más alentador, ya que compiten, por ejemplo, las velocistas Caster Semenya (cuestionada por sus niveles de testosterona en

2009) y Dutte Chand (quien consiguió un laudo provisional del Tribunal para poder competir).³ Esto se debe al último consenso del COI sobre cuestiones de reasignación de sexo y niveles de andrógenos, que dio como plazo el 2017 para determinar hasta qué punto la testosterona influye en una ventaja competitiva, y de ser así, si es legítima o no. A principios de este año 2016, estas directrices transgénero del COI eliminan el requisito de reasignación quirúrgica que atañía a la genitalidad de las atletas, como si un pene o un clítoris por sí mismos fuesen determinantes en el rendimiento deportivo.

Como nos aclara la bióloga Anne Fausto-Sterling:

Etiquetar a alguien como varón o mujer es una decisión social. El conocimiento científico puede asistirnos en esta decisión, pero solo nuestra concepción del género, y no la ciencia, puede definir nuestro sexo. Es más, nuestra concepción del género afecta al conocimiento sobre el sexo producido por los científicos en primera instancia. (Fausto-Sterling, 2006, p. 17).

La científica considera que seguramente continuaremos defendiendo nuestras políticas con argumento biológicos, pero sería deseable que al hacerlo nunca perdiéramos de vista el hecho de que nuestros debates sobre la biología del cuerpo siempre son debates simultáneamente morales, éticos, filosóficos y políticos sobre la igualdad social y las posibilidades de cambio.⁴

Bibliografía

- Beauvoir, S. d. (1968) [1949]. *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Fausto-Sterling, A. (2006) [2000]. *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina.
- Foucault, M. (1998) [1976]. *Historia de la sexualidad*. México: Siglo XXI.
- Martínez, M. (2005). Mi cuerpo no es mío. Transexualidad masculina y presiones sociales de sexo. En B. C. Romero, D. S. García, M. C. Bagueiras, y Grupo de Trabajo Queer. (2005), *El eje del mal es heterosexual: Figuraciones, movimientos y prácticas feministas "queer"*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Powar, P. (4 de junio de 2015). Las polémicas pruebas con las que las futbolistas del Mundial deben demostrar que son mujeres. *BBC Mundo*, s.p.

³ Hasta que no se demuestre que su hiperandrogenismo le proporciona una ventaja deportiva, una ventaja estimada entre un 1%-3% sobre una mujer que sí se encuadra en los parámetros del COI –de 3 a 9’5 nanogramos de testosterona por litro de sangre sobre 30-120 nanogramos/litro para hombres– (Vilariño, 2016).

⁴ Una ampliación de estos conceptos puede leerse en Fausto-Sterling (2006, p. 304).

- Romero, B. C., García, D. S., Bagueiras, M. C., y Grupo de Trabajo Queer. (2005). *El eje del mal es heterosexual: Figuraciones, movimientos y prácticas feministas "queer"*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Preciado, B. (2008). *Testo Yonqui*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Vilariño, B. (31 de julio de 2016). 'Cistius, altius, fortius': Medallas olímpicas a la normatividad. *Pikara Magazine*. Recuperado de <http://www.pikaramagazine.com/2016/07/olimpiadas-deporte-trans-intersex/>

De la educación física a la educación de los sentidos. ¿O a la inversa?

Marcus Aurelio Taborda de Oliveira

Toda la tradición pedagógica occidental estuvo basada en la idea de educación de la inteligencia, de la memoria y de la voluntad. En su fundación es muy fuerte el énfasis en la educación de los sentidos. Se intentará discutir acerca de las posibilidades metodológicas del estudio histórico de los sentidos y de las sensibilidades como anclaje de la renovación de la educación de los cuerpos en la llamada modernidad.

Mi aproximación al tema de la educación de los sentidos y de las sensibilidades se debió menos a la teoría y más a la práctica del profesor de educación física. De alguna manera, se debió a la negación de la teoría. A principios de la década de 1980 empecé mi carrera docente en Curitiba, en el sur de Brasil, trabajando en escuelas que se proponían educar a niños y jóvenes con discapacidad, *especiales*, como eran llamados entonces. En primer lugar, los niños con discapacidades mentales, y también los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y discapacidades múltiples.

Ingenuamente, yo intentaba trasplantar a mis clases con los estudiantes especiales las enseñanzas que había recibido en mi carrera universitaria, las cuales se mostraban absolutamente irrelevantes para lo que mis alumnos necesitaban. Ese conjunto de preceptos de “aprendizaje motor”, “comportamiento motor”, “progresiones pedagógicas deportivas” estaba lejos de las necesidades de los estudiantes con los que yo trabajaba todos los días. Mientras que en la universidad fui bombardeado por la competencia, por el discurso del talento y la capacidad técnica-deportiva, en el día a día compartía mi tiempo con estudiantes que necesitaban desarrollar otro tipo de sensibilidad, ya

que no veían, escuchaban, hablaban, oían o pensaban como deseaba la norma social –incluso la académica– prescrita. Gran parte de lo que ellos necesitaban era aprender a leer el mundo, a reconocerlo e interactuar con él, lo que hizo primordial la educación de sus sentidos más primarios. Realicé gran cantidad de improvisaciones, pero desde ahí pude desarrollar una obra que marcaría mi carrera como profesor de las escuelas regulares y más tarde como docente universitario.

De las herramientas que disponía para hacer frente a la práctica de “ensayo y error”, más allá de la propia disposición de los estudiantes a vivir la vida como es, me encontré con algunas teorías psicomotoras y con un conjunto de reflexiones sobre el cuerpo. En el primer caso, la psicomotricidad de Andre Lapierre y Aucoutourrier, ofreció elementos para pensar en las diferentes formas de vivir y sentir el cuerpo, más allá del opresor canon deportivo que aprendí en la universidad. Podría haber descubierto entonces la necesidad de ser consciente de los sentidos corporales de todos y cada uno, y las múltiples formas de desarrollo de las sensibilidades que el trabajo con la educación física podría proporcionar. Aunque inconscientemente, comencé mi intervención como maestro de educación física atento a la importancia de los sentidos corporales. Solo el trabajo de la memoria es capaz de dar “visibilidad” a algo tan recóndito.

Otra herramienta con la que me encontré fue la obra del filósofo Herbert Marcuse. Su crítica de la sociedad administrada, su énfasis libertario y la centralidad del cuerpo y la técnica en muchas de sus reflexiones, me permitieron dar alguna consecuencia teórica a mis pensamientos erráticos sobre el cuerpo y las posibilidades de su educación, negando la mayor parte de lo que había aprendido en mis años de formación inicial. En ese momento –más o menos a mediados de la década de 1980– ya dividía mi tiempo en la integración profesional entre las clases de educación física en las escuelas regulares y las “especiales”, como llamábamos a las escuelas para alumnos minusválidos. Continuaba desarrollando un trabajo que, ingenuamente, pensaba alternativo. Como tuve la suerte de poder trabajar con estudiantes “normales” y “especiales” de cero a 18 años, me convencí más y más de que esos discursos uniformes, normativos y armónicos sobre los cuerpos eran una falacia. Más que eso, que potencialmente les niegan la susceptibilidad de diferentes sensibilidades. En un intento de escapar de mi modelo limitador de clase “deportivizante”, estaba empezando a cosechar los elementos que me permitieron teorizar después acerca de la corporalidad, que ha sido objeto de mis reflexiones en varias ocasiones (Taborda de Oliveira, 1998).

Las preocupaciones sobre el tema de la educación del cuerpo fueron más allá de los estrechos límites de su ejercitación física. Entendía –y todavía lo sigo entendiendo– que a través del cuerpo experimentamos el mundo, y por nuestras experiencias desarrollamos nuestra sensibilidad. Al tratar de construir una base teórica para las prácticas que intentaba desarrollar, he descubierto otros autores que, en diferentes claves, tenían al cuerpo en el horizonte de sus preocupaciones: Maurice Merleau-Ponty primero, Michel Foucault y Freud más tarde. No había, entonces, ningún proyecto de estudiar teóricamente las implicaciones de esos teóricos en mis maneras de “hacer” mi enseñanza. Ellos sirvieron, de alguna manera, como un refugio cómodo para justificar mis prácticas, en las que el conocimiento del cuerpo y la sensibilización corporal se habían asentado como las primeras referencias. Solo más tarde me di cuenta de que los 80 fueron los años de las modas corporales: anti-gimnástica, bioenergética, el auge de las academias, la crítica del deporte y, en Brasil, la educación física crítica. Como mi práctica docente renunció a la formación impartida en la universidad y se dio en servicio, frente a los límites diarios, llegué tarde a lo que se había puesto de moda, pero mantuve un poco de orgullo al hacer lo que hice, sin conocer las modas de aquel momento.

A mediados de la década de 1990 me incorporé a la carrera de la educación superior en el Sector de Educación de la Universidad Federal de Paraná, en Brasil. Allí, como profesor de Metodología y Práctica de la Enseñanza de Educación Física pude, por fin, empezar la teorización sobre las prácticas que he desarrollado durante más de una década. De diferentes maneras, que aliaban la carrera profesional y la militancia política (sindicato, partido, movimientos sociales), hice algo que casi únicamente la carrera universitaria permite a un profesor: dar consecuencia teórica a aquellos años de ejercicio profesional. Además de perfeccionar mi lectura de Marcuse y abandonar Merleau-Ponty, Foucault y otros teóricos, conocí a otros autores de la llamada Teoría Crítica de la sociedad –especialmente Theodor Adorno y Walter Benjamin– que tienen al cuerpo y la sensibilidad en el centro de sus reflexiones. Pero mis intereses políticos y el estudio sistemático me hicieron ver que pensadores como Edward Thompson y Raymond Williams, que no tenían interés directo en el cuerpo, produjeron obras en las que la sensibilidad y su educación, en un sentido muy amplio y distinto del aquel que yo practicaba, eran fundamentales.

Comenzaron allí, en la segunda mitad de la década de 1990, mis esfuerzos teóricos sobre el cuerpo y su educación. En primer lugar, el estudio de los

vínculos históricos entre los currículos y la educación de los cuerpos, en una inversión que ha durado ya dos décadas. Esta inversión me permitió comprender algunas de las prácticas del pasado a la luz de las interpretaciones críticas de aquellos que toman al cuerpo y sus manifestaciones –la corporalidad– como consecuencias causales de tecnologías de poder. Más allá de entender a la educación física con un sentido académico restrictivo, traté de comprender las sutilezas movilizadas en la educación de los cuerpos. Ese esfuerzo me llevó a desarrollar una noción que se pretendía, en aquel momento, descriptiva y crítica:

El conjunto de prácticas corporales del hombre, su expresión creativa, su reconocimiento consciente y su posibilidad de comunicación e interacción en la búsqueda de la humanización de las relaciones entre los seres humanos y con la naturaleza nosotros llamamos corporalidad. La corporalidad se materializa en la práctica social desde las relaciones de lenguaje, del poder y del trabajo, que estructuran la sociedad (Taborda de Oliveira, 1998, p. 131).

Cerré así un ciclo de casi 30 años y volví a trabajar, ahora conscientemente, con la educación de los sentidos y sensibilidades en perspectiva histórica, tratando de aclarar la forma como fueron producidas, procesadas, reducidas, ratificadas las múltiples formas de la sensibilidad por la inversión consciente o no en la movilización de los sentidos corporales.

Ese esfuerzo tiene una premisa básica que nació de una molestia que me sigue desde el principio de mi carrera como maestro de escuela. Parece que las teorías, cuando se trata de los cuerpos, se olvidan de su realidad encarnada. Si alguna teoría sobre el cuerpo y sobre la realidad ya es acto lingüístico, como profesor siempre me enfadó la explicación definitiva del cuerpo y sus posibilidades. Se ha puesto de moda hablar de la sociedad disciplinaria, los procesos civilizadores, de la biopolítica, como si las manifestaciones corporales no guardaran algo de primigenio, de fugaz, en relación con metaexplicaciones. Más que una simple cuestión de admitir que el cuerpo es una construcción social –sea lo sea que ello pueda significar–, solo podemos experimentar el mundo porque estamos poseídos de un aparato sensible, que codifica las cosas del mundo como las impresiones que causan en nosotros. Obviamente estas impresiones pueden ser representadas en la cultura y, por lo tanto, tienen una historia. Pero toda afectación de sentido a través de las cosas del mundo

es una nueva posibilidad de crear y del cuestionamiento de la realidad misma. De lo contrario, el sentido estético sería imposible, pues seríamos educados como los casi humanos de Aldous Huxley. Cualquiera obra de arte tendría el mismo impacto y el mismo sentido para todo el mundo, lo que es claramente falso. La educación en sí supondría, entonces, inexorablemente, la condición de la máquina para producir el “siempre igual” y sin duda serían enterradas las posibilidades inventivas de los individuos.

En un intento por comprender mejor las posibilidades de la educación de los sentidos y de las sensibilidades en la historia, hace poco se incorporaron en el ámbito teórico del grupo que coordino los pensamientos de otro autor, Hans Gumbrecht. Para este autor, crítico de algunas de las consecuencias producidas por la modernidad occidental, buscar los sentidos de las cosas (en términos de interpretación) puede destruir nuestra capacidad de percibir, de “producir una presencia” en la interacción con el mundo que nos rodea. De la tradición metafísica occidental sería la idea de que todo tiene que ser interpretado para hacer cualquier “sentido”. Para este autor, muchas son las cosas, como lo define, del universo de presencia y que se agotan en su dimensión más tangible, la materialidad, el cuerpo. No niega el significado y la interpretación, pero denuncia la dependencia que las humanidades, en particular, tienen en relación con lo que no es el universo de las cosas, el mundo, la vida. Sus ejemplos, como alguien conectado a la estética, van desde la música a la literatura, o bien más el deporte (Gumbrecht, 2010).

Por lo tanto, el intento de entender la educación de los sentidos y de las sensibilidades en la historia, se somete a una cuestión clave. ¿El cuerpo podría ser *educado*, como ya estamos acostumbrados a anunciar? Si es así, ¿cómo podría ser este tipo de educación, más allá de la enseñanza de la conducta moral aceptable para la sociedad o el entrenamiento corporal resultante? ¿No es la educación de los sentidos y de las sensibilidades justamente un intento de las sociedades occidentales cuando reaccionan en contra de la división del hombre en “piezas” no necesariamente articuladas? ¿Por qué, incluso si se someten a los mismos imperativos, diferentes individuos producen distintas respuestas a impulsos que emanan de la realidad?

Ya sea en las escuelas o en aquello que en términos generales caracterizamos como educación social, dos dimensiones que se articulan, la educación de los sentidos y de las sensibilidades parece un área prometedora para tratar de entender lo que no está claro, lo que es difícil de capturar, razón por la cual

se necesita una definición precisa de los procedimientos metodológicos que se pueden movilizar.

Mi entendimiento es que la educación de los sentidos se refiere a algunos de los fundamentos más sólidos de la educación moderna, aunque no se limita a la escuela: la educación física y la educación moral. Su objetivo más obvio es producir sensibilidades adecuadas en un mundo en transformación franca desde el siglo XIX. El concepto se basa en un cambio en las formas de pensar la educación, con un cambio desde una perspectiva que lanza sus raíces en el platonismo –con la preponderancia de la idea del mundo físico– a uno que se basa en la recuperación de las ideas de Aristóteles sobre el mundo sensible, en el que las cosas son de vital importancia para el pleno desarrollo de todas las capacidades humanas. Aunque reconozca que las dos tradiciones combinan en la definición medieval de lo que sería la verdadera formación, fuertemente influenciada por el cristianismo, el resultado está relacionado con cuestiones tan importantes como *lo que es el hombre, lo que es la razón, lo que es la naturaleza, qué es la formación*, etc. Es con esta perspectiva que se puede hablar desde el pasaje del siglo XVIII al siglo XIX de la *educación integral*, presente en diferentes concepciones educativas.

Se puede afirmar, en el nivel pedagógico, que uno de sus principales puntos de referencia en el pensamiento occidental es la obra *Emilio* de Jean Jacques Rousseau, en la cual el autor ginebrino propone un amplio sendero para el pleno desarrollo de todas las facultades del hombre, por la exploración intensiva de todo el poder de la naturaleza capturado por los sentidos corporales. A raíz de su teorización, Johann Heinrich Pestalozzi y Friedrich Froebel, así como otros grandes pensadores de la educación, formularon teorías que sin duda afectarían el pensamiento pedagógico de los siglos XIX y XX. Recuérdese que en el texto *Mis indagaciones acerca de la marcha de la naturaleza en el desarrollo de la humanidad*, escrito en 1797, Pestalozzi escribió: “El hombre en este estado (natural) es hijo del puro instinto, que lo conduce de manera sencilla y con inocencia a todos los goces de los sentidos”. Aquí reside el punto de partida de la educación del hombre, que se complementa con el estado social y el moral. En eso que hoy se puede reconocer como una tradición, la incautación de la naturaleza es un elemento clave en el desarrollo de la inteligencia y la moral, y se da a través del cuerpo. Más precisamente, es mediante la movilización de los sentidos –el oído, el tacto, el gusto, la vista, el olfato– para capturar el mundo, o la naturaleza, que se desencadena,

especialmente en los niños, un proceso de elaboración que proporcionará el hombre educado.

Tanto para Pestalozzi cuanto para Froebel, el trabajo, el juego y la acción son elementos clave en el proceso de formación. Estos medios deben movilizar los sentidos para crear las condiciones adecuadas para el pleno desarrollo del hombre. Es decir, en esta perspectiva, hay una tensión entre la naturaleza y el hombre, una tensión que integra al hombre con el mundo físico, se considera que él es un desarrollo de la naturaleza y sus sentidos, con todo su potencial, es el aumento de la expresión de esta. De ahí que los sentidos pueden ser educados de modo que el hombre es, porque el mundo se muestra por su mediación. Esto proporcionará la educación o el desarrollo de las sensibilidades. Al capturar a través de los sentidos el mundo físico, el niño aprovecha el mundo de una manera gradual y “natural”, ya que sería su propia constitución el impulso hacia el conocimiento. Esta perspectiva se opone claramente a la tradición educativa basada en la memorización, la repetición y en la centralidad de los maestros en posesión de los conocimientos a transmitir a los más jóvenes, identificados con la educación tradicional y de fuerte acento autoritario. Con la actividad física, el niño sería capaz de producir conocimiento, siempre que se le ofreció condiciones favorables para la toma de la naturaleza, ya que su cuerpo, a continuación, sus sentidos incluidos, no se consideran una mera cáscara del espíritu. Así se propugna una educación natural, lo que no significa oposición a la idea de la cultura como algunos estudios suponen. Cultura, en esta clave, sería una consecuencia de la interacción del hombre con la naturaleza hacia el pleno desarrollo de la sociedad.

El desarrollo de estos principios movilizó en el siglo XIX extensos argumentos sobre los mejores métodos para enseñar, como notan Schelbauer (2003), Rozante (2013) y Braghini (2013). Fundamentalmente el método intuitivo, que sería una de las piedras angulares de un amplio movimiento de renovación pedagógica que genéricamente conocimos como Escuela Nueva, desde su lanzamiento en el marco del Congreso Pedagógico Internacional de Bruselas en la década de 1880. Pero todas las ideas pedagógicas acerca de la educación del movimiento, de renovación de los sentidos corporales, aparecen con gran énfasis, siempre ligadas a la comprensión del niño como ser activo, lo que motivaría la explotación de sus experiencias y el papel del profesor como un estimulador, a veces innecesario, para ello. Así, el desarrollo de la inteligencia y, sobre todo, de la moral, surgen de la explotación adecuada de la

naturaleza mediante la movilización o la afectación de los sentidos. Actividades o disciplinas relacionadas con la educación física y la educación estética ponen una gran importancia en la educación de los sentidos, aunque tanto esta como el método intuitivo, van más allá de sus límites estrictos.

Fuera de la educación en el espacio de la escuela, *la educación de los sentidos* sería un camino directo a la educación de las sensibilidades consideradas cultivadas o civilizadas en contraste con la dureza de las manifestaciones populares, tomadas como bárbaras, según Norbert Elias (1991). Para el historiador Peter Gay (1988), en su monumental obra en cinco volúmenes *La experiencia burguesa*, la educación de los sentidos abarca un amplio proceso de refinamiento de las costumbres, sobre todo a través del arte, el deporte, las relaciones íntimas privadas, etc. que delimitan el lugar de la burguesía en la distinción y construcción de la modernidad europea y estadounidense. El modernismo, entonces, sería una expresión de ese proceso, con toda su retórica de la innovación, la reconstrucción, la redefinición del canon estético y formas de ser y estar en el mundo.

En otras claves analíticas, autores tales como Raymond Williams (2003) y Edward Thompson (1998) tratan directamente el tema de los cambios en los patrones de sensibilidad de una época, aunque no con el mismo léxico. El primero, en términos de estructura de sentimientos y de la mente creativa, al analizar el cambio de los patrones de sensibilidad en los 200 largos años que definen la cultura inglesa moderna; el segundo, a través del análisis de la economía moral de la multitud en la Inglaterra del siglo XVIII y la fuerza de la cultura tradicional. Para el autor, el desarrollo de la noción de experiencia es fundamental, y así lo es también para Peter Gay. En todos estos tópicos teóricos la educación de los sentidos aparece en el momento de la interacción del hombre con el mundo circundante, y cree que la materialidad de la vida establece la respuesta emocional que los individuos o grupos dan a los problemas que los asaltan. La decodificación y el enfrentamiento del mundo presuponen un primer momento que es la afectación del sujeto por las cosas –la realidad, el mundo físico, la naturaleza– que solo puede suceder por la movilización plena e intensa de los sentidos. Por lo tanto, la educación de los sentidos recupera la idea central de que la razón, *logos*, es un momento de afirmación del hombre, pero no la única ni definitiva forma de afirmarlo. Incluso su pleno desarrollo requiere la inmersión en el mundo por medio de nuestro aparato sensorial, el cual permite nuestra sensibilización frente al torbellino del mundo.

Bibliografia

- Braghini, K. M. Z. (2013). *O que os instrumentos científicos dos Museus Escolares nos contam sobre a educação dos sentidos, na passagem do século XIX para o século XX?* Relatório de Pesquisa de Estágio Pós-Doutoral. Faculdade de Educação, UFMG.
- Elias, N. (1991). *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Gay, P. (1988). *A experiência burguesa: da Rainha Vitória a Freud*. A educação dos sentidos. São Paulo: Companhia das Letras.
- Gumbrecht, H. U. (2010). *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro: PUC-Rio / Contraponto.
- Rozante, E. L. (2013). *A Educação dos Sentidos no Método de Ensino Intuitivo e o caso das escolas públicas isoladas de São Paulo (1889- 1910)* (Tese de Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Schelbauer, A. R. (2003). *A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870-1889)*. (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da USP, São Paulo.
- Sennet, R. (2009). *O Artífice* (2a. Ed). Rio de Janeiro: Record.
- Taborda De Oliveira, M. A. (1998). Existe espaço para o ensino de Educação Física na escola básica? Pensar a Prática. *Goiânia*, 2(1/2).
- Taborda De Oliveira, M. A. (2009). Atividade e natureza: a Educação Física para o ensino primário. En M. H. Bastos, M. J. M. Cavalcante (orgs.), *O curso de Lourenço Filho na Escola Normal do Ceará*. Campinas: Alinea. Existe espaço para o ensino de Educação Física
- Taborda De Oliveira, M. A. (org.). (2012). *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*. Curitiba: Editora UFPR.
- Thompson, E. P. (1998). *Costumes em Comum*. São Paulo: Cia das Letras.
- Williams, R. (2003). *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Educación física o educación corporal. Biologismo, nihilismo, individualismo

Liliana Rocha Bidegain

En esta oportunidad, he sido invitada para hacer un aporte en relación con la educación física y la educación corporal, y me gustaría comenzar con el análisis de lo que decimos y el modo en que lo decimos, ya que la elección de los términos no es en absoluto sin efectos. En primer lugar, tenemos dos términos técnicos articulados (educación física - educación corporal) por una conjunción (y) copulativa. Según la gramática de la lengua española, las conjunciones copulativas “son las que coordinan dos o más palabras, las cuales desempeñan una misma función” (Zatavian, Zatavian y Romero, 1999, p. 42). La y suele utilizarse para indicar adición, suma o coexistencia de varias entidades, características o acciones. Lo primero que me gustaría decir, entonces, es que según nuestros análisis, no sería posible articular la educación física y la educación corporal dado que no hay entre ellas ni adición, ni suma, ni coexistencia de características o acciones; entre una y otra hay más bien disyunción o discontinuidad. La formulación debería suplir la y por la o en tanto que esta última gramaticalmente enlaza palabras u oraciones para expresar posibilidades alternativas, distintas o contradictorias. Es decir, entre educación física y educación corporal no hay continuidad, sino ruptura; ambas se excluyen mutuamente, y es porque “la ciencia progresa sustituyendo, no adicionando” (Gould, 2011, p. 69).

Como ya sabemos, la educación física no apareció en cualquier momento histórico, no estuvo siempre ahí. Nacida en Occidente hacia fines del siglo XIX y a partir del trabajo de los fisiólogos, surgió como efecto de la avanzada del discurso de la ciencia y teñida de la racionalidad de la episteme que la

gestó; podríamos decir entonces, que la educación física tiene la marca de la ciencia “en el orillo”. Nace de la ciencia, de cierta ciencia, y ha pretendido –y pretende– para sí el estatuto de aquella. La ciencia ha operado como condición de posibilidad para que la educación física emerja; sin embargo, y por paradójico que resulte, es ese mismo *ideal de ciencia*,¹ que funciona como *deber ser*, el que la condena a la extraterritorialidad científica, negándose a sí misma ese estatuto que, como el efecto de un espejismo, nunca logra alcanzar. Para intentar ser ciencia, se aliena al discurso de la fisiología, la biología, la física clásica, la psicología y actualmente las neurociencias, pero no pone en juego para sí una actitud científica, sino más bien seudocientífica o cientifista. Para poder operar dentro de ese marco científico ideal, se embarca en un intento por ser ciencia antes de operar en sus procedimientos como tal. La educación física, como dice Foucault a propósito de la psicología,

heredó de la Ilustración la preocupación por alinearse con las ciencias de la naturaleza y por reencontrar en el hombre la prolongación de las leyes que rigen los fenómenos naturales. La determinación de vínculos cuantitativos, la elaboración de leyes que operen a la manera de las funciones matemáticas, la puesta en marcha de hipótesis explicativas, son los intentos por los cuales se ha intentado aplicar, no sin artificio, una metodología que los empiristas creyeron descubrir en la génesis y el desarrollo de las ciencias de la naturaleza (Foucault, 1994, p. 1).

He planteado en textos previos que los postulados de estas teorías que quisieron y quieren ser un conocimiento positivo descansan sobre dos principios filosóficos: que la verdad del hombre se agota en su ser natural y que el camino de todo conocimiento científico debe pasar por la determinación de vínculos cuantitativos, la inducción por la observación de casos particulares, la construcción de hipótesis, la verificación experimental y el enunciado de leyes universales. Por cuidar la objetividad, nos han llevado a querer reconocer en la realidad humana algo así como un sector de la supuesta objetividad natural, y a utilizar para conocerla métodos idénticos a los que las ciencias de la naturaleza podían proporcionar como modelo. Pero, como bien dice Foucault, no es posible alcanzar el sistema natural sino después de haber establecido con certeza un sistema artificial. Este concepto de naturaleza que orienta

¹ Cfr. ideal de ciencia/ciencia ideal a propósito del psicoanálisis en Milner (1996, p. 37-39).

y prescribe, es tan artificial y arbitrariamente elaborado como cualquier otro término técnico (2012, p. 75).

Es decir, no hay ninguna naturaleza naturalmente natural, sino que ese concepto de naturaleza –y por ende, de naturaleza humana– ha sido igualmente elaborado a la luz de la episteme moderna.

A partir de ese aparato teórico, el siglo XIX respondió a los intentos de implementar un modelo educativo que permitiera desarrollar aquello considerado la naturaleza humana y la convirtiera en una tarea pedagógica, a la que también podemos calificar de política. Fue (y es) a través de una serie de intermediaciones lingüísticas, conceptuales e institucionales que los políticos, científicos y educadores, adoptaron los criterios biológicos como rectores de sus acciones y de las de aquellos a quienes se dirigen.

Actualmente, Flores se refiere a ellos como:

La neurodidáctica busca comprender cómo funciona el cerebro y saber cómo mejorar el proceso de aprendizaje. Neurociencia y didáctica se unen para recorrer el comienzo de un sendero entre nuestras neuronas, emociones, miedos, recuerdos y experiencias, apostando por un aprendizaje más equilibrado y sensible a nuestra propia naturaleza y capacidades (Flores, 2009, s.p.).

Al tomar en cuenta la vida, o mejor, la *nuda vida*, y los procesos biológicos del hombre/especie, se intenta asegurar una regulación a través de la cual el poder recubre al hombre e interviene sobre lo otro del hombre: lo animal, y reviste de cientificismo el argumento. Esta educación física organizada en dependencia de la fisiología primero y de la psicofisiología y las neurociencias después, encontró en el discurso naturalista las explicaciones para conducir al hombre por el recto camino de la naturaleza, evitando y anticipando todo aquello que se supone contraría la fuerza interna de la naturaleza, y por lo tanto desvía del recto camino trazado por aquella para cada uno de nosotros. Podemos identificar entonces, la consolidación de una forma de discurso del poder que construyó un conjunto de justificaciones por las que sus mecanismos y dispositivos se solaparon en procura de una máscara de racionalidad científica. Así, la educación física ha sido gestada por ese discurso pseudocientífico que por medio de un conjunto de prácticas (técnicas, tácticas, estrategias y discursos) y de manera sutil, otorga eficacia a ese pensamiento.

Ahora bien, ¿cómo opera el cientificismo y da forma a la educación física? Al principio, estas pesquisas eran realizadas mediante la observación

asistemática; luego supusieron que, para volver a estos conocimientos ciertos y rigurosos no bastaba con conocer el desenvolvimiento de uno, pues esto volvía imposible la generalización, por lo que apelaron a una observación tan variada y tan múltiple como fuera posible, para inducir –una vez reunidos los datos necesarios– esas leyes generales que buscaban formular. Más tarde, cayeron en la cuenta de que no bastaba con la observación, por atenta que fuera, de los fenómenos que se ofrecen espontáneamente, sino que era preciso provocarlos en determinadas circunstancias, para lograr su comprobación: así pasaron a los laboratorios. Si lo que se busca es hacer de esta disciplina una ciencia de la actividad física o una ciencia de la motricidad, es preciso entonces reunir y comparar datos, porque de acuerdo a este modo de entender las cosas, la base científica no puede encontrarse más que en una abundante y cuidadosa estadística de aquello que puede ser evidentemente contabilizado, calculado, medido y comparado; es decir, cuantificado y pasible de ser generalizado. Desde los trabajos realizados por los precursores de la educación física, el empirismo biologicista e individualista puede ser claramente reconocido. Marey (1830-1903), por ejemplo, se dedicó al estudio de la locomoción en todos los seres vivos para obtener leyes generales, con la idea de aclarar el juego normal de los órganos y llegar a una mejor utilización en los animales domésticos o el trabajo del hombre en las profesiones manuales; y Demeny (1850-1917) se ocupó especialmente de los movimientos humanos, de los movimientos naturales, con el propósito de aplicar sus descubrimientos a la educación física. Este último fue uno de los primeros en comenzar a utilizar y perfeccionar la cartografía para registrar los movimientos naturales y deportivos, así como en emplear aparatos de laboratorio con el fin de medir y cuantificar la actividad física: compás inscriptor, toracómetro, aparatos inscriptores de perfiles, espirómetro registrador, etc. (Suaudeau, 1946). Demeny y Marey inventaron instrumentos de medición indispensables y dieron origen a toda una escuela. Los suecos establecieron croquis-tipo para delinear las deformaciones y realizaron la *morfología estructural*; Lagrange llegó a inventar una balanza para pesar ideas, con el objeto de demostrar la correlación entre pensamiento y actividad física. La experiencia en la ciencia moderna positiva a la que alude la educación física –que podemos llamar experimento– es el hilo conductor de la especulación teórica, cuya verdad se debe poder decidir mediante la observación. “La ciencia moderna, en tanto empírica, no es tan solo experimental; es instrumental” (Milner, 1996, p. 47).

Hace poco tiempo, en un artículo publicado en una prestigiosa revista europea de educación física, Torrents y Balagué realizaron una síntesis de las discusiones efectuadas en el marco de la 18va. edición del congreso que anualmente organiza el European College of Sport Sciences (ECSS). Las autoras afirman que:

Uno de los objetivos del congreso fue alentar a los científicos del deporte a emprender nuevas vías de investigación, mediante la realización de trabajos colectivos con científicos “no lineales” y físicos estadísticos (una rama que se centra en la dinámica colectiva de redes), y a averiguar cómo coopera la dinámica colectiva supramolecular del genoma, el proteoma, el transcriptoma y el metaboloma en la generación de efectos sobre el rendimiento en los deportes. Así, cuando decimos que los sistemas biológicos no son parte del mundo técnico, queremos decir que no es posible estudiarlos tan solo desde perspectivas integrantes lineales o de la teoría de control, basada en la ingeniería (metáfora ordenador-máquina). La ontología y la epistemología que tratamos de enfatizar son de base biológica. Los sistemas vivos son sistemas con una *evolución natural*, sujetos a principios fundamentales que ya encontramos en la física, la química y la biología, incluyendo la investigación en genómica. Estos principios fundamentales constituyen el paso adelante que deben hacer las ciencias del deporte (2013, p. 7).

Esta vida biológica, para la cual la educación física dice ponerse al servicio, a la que se supone intenta conservar y que hoy se presenta con las características de una noción científica es, en realidad, un concepto político secularizado. Desde un punto de vista estrictamente científico, el concepto de vida no tiene sentido verdadero, real alguno: las palabras *vida* y *muerte* no tienen ningún significado intrínseco, de ahí la función decisiva, aunque con frecuencia inadvertida, de la ideología médico-científica en el sistema de poder y el uso creciente de pseudo-conceptos científicos con finalidades de control político. Los comportamientos y las formas de vivir humanos no son prescriptos en ningún caso por una vocación biológica específica, ni impuestos por una u otra necesidad; sino que, aunque sean habituales, repetidos y socialmente obligatorios, conservan en todo momento el carácter de una posibilidad; es decir, ponen siempre en juego el vivir mismo. El poder político que nosotros conocemos se funda siempre, en última instancia, en la separación de esfera de la *nuda vida* con respecto

al contexto de las formas de vida.² El discurso de la educación física coloca al individuo en lo biológico individual. De ese modo, reduce al sujeto al individuo, la persona, el ciudadano, a la *vida desnuda*, y pretende construir la identidad sobre datos meramente biológicos, sobre los que no se tiene ningún tipo de control –ADN, sistema nervioso, genoma, proteoma, transcriptoma, metaboloma, etc.– y a los que se supone plenos de sentido. En el momento en que la política asume como objeto directo de las propias dinámicas a la vida biológica, el paradigma biológico experimenta un salto cualitativo que lo lleva al centro de todos los lenguajes de la existencia individual y colectiva. La importancia creciente que desde fines del siglo XVIII adquiere la vida humana en su sentido biológico, orgánico e individual pone de manifiesto que, por encima de cualquier otra preocupación, hay que mantener la vida a salvo de cualquier forma de contaminación capaz de amenazar la identidad biológica.

El modo en que la educación física ha intentado ser científica ha hecho que opere con los mismos mecanismos con que se opera frente a la regularidad y estabilidad de los fenómenos naturales, poniendo en juego herramientas y métodos cuanto menos inadecuados respecto de los problemas de los que se ocupa, y alejándola aún más de cualquier posibilidad de convertirse en una ciencia. De acuerdo con Heisenberg en cuanto a la ciencia, el objeto de investigación no es la naturaleza en sí misma, sino la naturaleza sometida a la interrogación de los hombres. Las teorías y modelos científicos no son más que creaciones humanas, hechas a nuestra imagen y semejanza, para tratar de explicarnos la naturaleza a nosotros mismos. Todo el trabajo seudocientífico de la educación física la ha convertido en un programa de investigación regresivo. Dice Lakatos “en un programa de investigación progresivo, la teoría conduce a descubrir hechos nuevos hasta entonces desconocidos. Sin embargo, en los programas regresivos las teorías son fabricadas solo para acomodar los hechos ya conocidos” (1989, p. 15); pero permítanme dudar de la inocencia de este proceder.

En nuestro campo, la puesta en juego de argumentos universalizados (de

² Cf. Agamben (2001, s.p.) “Los griegos no disponían de un término único para expresar lo que nosotros queremos decir con la palabra vida. Se servían de dos términos semántica y morfológicamente distintos: *zoé*, que expresaba el simple hecho de vivir común a todos los vivientes (animales, hombres o dioses), y *bíos*, que significaba la forma o manera de vivir propia de un individuo o grupo. En las lenguas modernas, esta oposición desaparece gradualmente del léxico y un único término designa el desnudo presupuesto común que es siempre posible aislar en cualquiera de las innumerables formas de vida.”

corte evolutivo, por ejemplo), o la aplicación de pruebas estandarizadas, tiene como efecto no solo normalizar los comportamientos mediante el uso de parámetros únicos y universales, sino también predestinar a cada uno de los sujetos clasificados como talentosos, torpes, habilidosos, faltos de gracia, etc., para que terminen aceptando como inevitable su supuesta naturaleza y, consiguientemente, su trayectoria trazada con anterioridad por la ciencia. Por ejemplo, el programa deportivo más importante que tiene nuestro país es la *Selección de Talentos para las Olimpíadas juveniles Buenos Aires 2018*, cuyo objetivo es identificar un grupo de jóvenes con facultades excepcionales y alto potencial para conformar el equipo olímpico. La selección incluye un proceso en varias etapas: en primer lugar, cientos de profesores, entrenadores e idóneos que registran, miden y evalúan a todos los niños nacidos entre el 2000 y 2001 a lo largo del territorio; luego se los clasifica según el nivel de habilidad y se evalúa su aptitud física y hábitos alimentarios cada dos años. Los protocolos para la detección están compuestos por parámetros objetivos y científicamente avalados. Este proceder esconde el supuesto de la habilidad innata para el deporte. El programa de ningún modo se propone enseñar, sino descubrir a aquellos que, se supone, por naturaleza están dotados para el deporte. Nada de inocente hay en la apelación a la ideología de los dones, y lograr desempeños por encima de la norma no encuentra elucidación en condiciones naturales, filogenéticas u ontogenéticas que expliquen las diferencias en el aprendizaje. Proceder según el argumento determinista es de algún modo apelar a un sujeto indeducable; “lo que natura no da, salamanca no presta”, dicta el refrán popular.

Del mismo modo y con la misma fuerza que nos negamos a aceptar la idea de una naturaleza humana, nos negamos a ser funcionales a la biopolítica y las políticas liberales y meritocráticas que desde el siglo XIX se esfuerzan por argumentar a favor de la elección de los elegidos, y justifican no solo la selección y clasificación de los sujetos en el plano de lo corporal, sino también un orden social marcado por la desigualdad y la exclusión. Sostener que “el niño posee dentro de sí el patrón para su propio desarrollo y lo hace plenamente cuando se permite este patrón interno dirija su propio crecimiento, que construye así su personalidad y conocimiento del mundo, a partir de ese potencia interior” como afirman los nuevos modelos de intervención educativa citando los desarrollos de María Montessori a principio del siglo XX³, es reforzar

³ Cf. <http://www.fundacionmontessori.org/educacion-montessori.htm>

los argumentos de tipo orgánico y biológico para explicar el funcionamiento humano, fundamentalmente de corte neuro-psico-biológico (el sistema nervioso y la mente representada por el cerebro ocupan un lugar central). Así, el niño es comprendido como un organismo autopoiético, es decir, con capacidad para autoorganizarse y crearse a sí mismo. Se trata, entonces, de una epistemología que se asienta en lo individual y orgánico (sustancia) por un lado, y en lo interior por otro.

Poner el énfasis en lo interior es, como dice Bachelar (2000, p. 115), parte del obstáculo sustancialista (el sustancialismo de lo oculto, de las profundidades) del espíritu precientífico, para el que la sustancia tiene un interior, o –mejor aún– la sustancia es un interior. Actitud seudocientífica que tiene efecto sobre la enseñanza: el maestro funcionaría entonces como un sacacorchos, aquel que extrae un saber que el alumno tiene dentro de él, no aquel que transmite a las nuevas generaciones saberes culturalmente valiosos y que por ello mismo merecen ser transmitidos. Bajo estos argumentos se prescribe lo que el alumno *es* (ontológica y universalmente estabilizado), y por tanto lo que *debe ser* (en cuanto individuo normal); se establecen los supuestos mecanismos de aprendizaje que pone en juego (igualmente universalizados) y se deriva entonces un tipo de intervención reguladora de los métodos de enseñanza que está en estrecha correlación con la emergencia de un maestro cuya función es la de desinhibir las fuerzas naturales. En síntesis, se trata de un discurso que, revestido de buenas intenciones, deriva en el abandono del alumno. Bajo el argumento de educar en *libertad*, el adulto, responsable de la enseñanza y de procurar al alumno las herramientas necesarias para que se inserte en la cultura, se declara prescindible, libera a cada quien a su suerte y su destino, al tiempo que anula su función de enseñante. Al suponer en el hombre un animal agazapado no niega, por la vía de un discurso naturalista, nuestra propia condición humana de pensar y darle forma a nuestra humanidad. Entonces, este discurso intenta cegarnos por la vía de una naturaleza que cristaliza nuestras posibilidades de aprender. “Lo importante no es que los profesores enseñemos sino que los alumnos aprendan y, desde esa perspectiva, no podemos obviar cómo aprende de forma natural nuestro cerebro para así mejorar la enseñanza” (Guillen, 2015, p. 2).

Dice Stephen Gould (2011) que el argumento de la libertad absoluta, al igual que el racismo, representan los dos polos del mismo determinismo, que invoca el tradicional prestigio de la ciencia como conocimiento objetivo para

suponerse a salvo de cualquier tipo de corrupción social y política. Dada la evidente utilidad que el determinismo presenta para los grupos dirigentes, es lícito sospechar que su aparición también requiere cierto contexto político, y no es de extrañar que aún hoy represente una amenaza siempre latente. Porque si el *statu quo* es una extensión de la naturaleza, entonces cualquier cambio importante –suponiendo que sea factible– destinado a imponer a las personas un tipo antinatural de organización, entrañaría un coste enorme, para los individuos y para la sociedad.

Si, como sostiene Bourdieu (2000, p. 15), el funcionamiento del campo científico produce y supone una forma específica de intereses, si las prácticas científicas no aparecen como “desinteresadas” más que por contraposición a intereses diferentes, producidos y exigidos por otros campos, y los conflictos epistemológicos son siempre conflictos políticos, se vuelve imperioso analizar a qué intereses responde este pensamiento biologicista, individualista y nihilista en educación física. Podemos decir, sin temor a equivocarnos, que se trata de un modo de investigar, y por efecto de enseñar, que se sostiene solapado como parte de la estrategia biopolítica que ha hecho entrar a la educación en las coordenadas inmunitarias del liberalismo moderno, primero, y del neoliberalismo y la globalización después, profundizando modelos de enseñanza que refuerzan la exclusión y la desigualdad.

Por otra parte, el concepto de individuo nos remite necesariamente a la idea de *uno* (in-diviso); entonces, se supone, somos uno: fijo, universal (todos por igual), conscientes y autocontenidos (todo ya está en nosotros, como una potencia a desplegar).

Este individuo singular remite a lo solo, aislado y excepcional, que se refuerza además por la idea de autorregulación y autonomía (auto-propio; nómos-ley). Es uno en cuerpo y mente; uno como organismo (en el sentido de reducción del cuerpo a lo natural pero también de conjunto organizado y por tanto unificado); es decir, explícita también una decisión política de imponer la idea de lo propio por sobre lo común.⁴

⁴ Según el “Mapeo colectivo de la educación alternativa”, hay hasta el momento 694 iniciativas de educación alternativa registradas en el mundo. Pedagogías libres, pedagogías sistémicas, escuelas libres, educación por proyectos Killpatrick, pedagogía logosófica, educación cósmica, educación holística, etnoeducación, educación sin escuelas, pedagogías Reggio Emilia, Pedagogía Waldorf, escuelas democráticas, son algunos de los muchos nombres para englobar propuestas pedagógicas que se presentan como alternativas al sistema educativo

Este gesto nos abre otras posibilidades de análisis en tanto articula con una actitud nihilista.

Nihilismo y comunidad también están en una relación no de simple alteridad, sino de contraste frontal que no admite puntos de contacto ni zonas de superposición. Ellos se excluyen recíprocamente: donde está uno –o cuando está uno– no está el otro y viceversa. La comunidad no es el ‘inter del ser’, sino ‘el ser como inter’: no una relación que modela al ser sino el ser mismo como relación. Creer que no hay ningún sentido es la otra cara de la misma moneda, es el otro extremo del sentido pleno, completo y determinado que representan el biologismo y el individualismo. Si el nihilismo vacía por completo de sentido, hasta extinguirlo, el sentido otorgado a la naturaleza y al individuo llena la “cosa” hasta el borde de su propia sustancia, lo colma de sentido, lo fija y lo determina por fuera de cualquier dimensión del sentido construido en orden significativo propio de lo humano. Si todo está determinado, por paradójico que parezca, tampoco hay sentido. Si no hay sentido preestablecido, pero no podemos vivir sin sentido; si no hay verdad absoluta, pero no podemos dejar de buscarla, y si, como dice Lacan, “la dimensión de la verdad no está en ningún lugar mientras solo se trata de la lucha biológica” (Lacan, 2007, p. 44); “si en el fondo, la vida fisiológica no es otra cosa que una técnica olvidada, un saber tan antiguo que ya hemos perdido toda memoria de él. Una apropiación de la técnica no podrá hacerse sin un re-pensamiento del cuerpo biopolítico de occidente” (Agamben, 2003, p. 19).

Biologismo, individualismo y nihilismo son el marco teórico sobre el cual se construyen ciudadanos funcionales a la ideología liberal. No extraña que el mundo hoy esté virando a la derecha: la educación no ha hecho más que reproducir de modo sutil los argumentos que conducen a formatear subjetividades que acepten mansamente la aniquilación de cualquier otro que representa para mi propia individualidad un peligro.

moderno. Estos nuevos modos de escolarización representan el avance de modelos pedagógicos, que por supuesto incluyen a la educación física, que han cobrado una fuerza inusitada en la última década, fundamentalmente en España y Latinoamérica, aunque no exclusivamente. Se presentan como novedosos (aunque se basan en autores de finales del siglo XIX y principios del siglo XX), coinciden en el no directivismo, el dejar hacer como respeto por los ritmos e intereses de los niños y la libertad como eje central del aprendizaje. Se trata de propuestas educativas que se basan en la capacidad intrínseca de los niños de aprender y autorregular sus procesos de aprendizaje.

Los resurgimientos del determinismo biológico se correlacionan con episodios de retroceso político (y destrucción de la generosidad social), en especial con las campañas para reducir el gasto del Estado en los programas sociales, o a veces con el temor de las clases dominantes, cuando los grupos desfavorecidos siembran seria intranquilidad social o incluso amenazan con usurpar el poder (Gould, 2011, p. 24).

Si la episteme moderna de algún modo dio lugar a los totalitarismos del siglo XX, no sorprende que esos mismos discursos estén dando por resultado hoy sociedades que reavivan el racismo y la aniquilación de lo otro.⁵

“Si quieres resultados distintos no hagas siempre lo mismo” es una frase adjudicada a Einstein: en función de lo que nos ocupa, ¿cómo podríamos poner en juego una educación del cuerpo que nos arroje otro tipo de resultados si seguimos construyendo argumentos con las mismas herramientas epistemológicas? La educación corporal se articula en torno a otra epistemología. Entre nuestros trabajos está, sin duda en primer lugar, dejar de pensar las prácticas educativas que toman por objeto al cuerpo como dependientes de las ciencias naturales, de sus planteos y de sus métodos, para investigarlas en los términos de las ciencias sociales. En este sentido, nuestro programa de investigación permanece abierto, e intenta desplazar la educación del cuerpo hacia el territorio de la ciencia conjetural, tanto en términos teóricos como en sus técnicas y sus métodos de investigación. Este planteo nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de considerar también la dimensión histórica de las teorías, de las instituciones y de las sociedades en las que estas prácticas (teóricas y prácticas) aparecen; es decir, la dimensión histórica y política de las mismas, considerando que “el presente puede ser interrogado para intentar descifrar en él los signos anunciadores de un próximo acontecimiento” (Foucault, 1994, p. 2).

Este propósito supone reconocer expresamente que el entorno cultural es un efecto histórico y no uno dado, natural. En esta óptica, el pensamiento no es una función puramente cerebral, un producto biológico, ni la inteligencia algo que se acumula en la cabeza (ni la habilidad algo que se acumula en el cuerpo), sino un efecto histórico y político relativo al tipo de cultura en la cual interviene.

⁵ Aquí ‘lo otro’ representa a todos aquellos que no son iguales a mí por pensamiento, raza, religión, idioma, condición económica etc., y de algún modo, en tanto que distintos, son juzgados inferiores o peligrosos.

Hacemos nuestra entonces la prerrogativa foucaultiana de pensar la crítica a la modernidad positivamente, intentando hacer el análisis de nosotros mismos como seres que hemos sido históricamente determinados por la modernidad, lo que supone emprender, de algún modo, una serie de indagaciones históricas orientadas hacia los límites actuales de lo necesario; es decir, hacia aquello que nos es indispensable, o no lo es más, para la constitución de nosotros mismos como sujetos. En términos positivos, podemos decir que nuestro trabajo trata de desnaturalizar lo que se ha ido sedimentando en esos discursos y que por ello mismo opera con fuerza en el presente al suponer cierto efecto de verdad.

A partir del diagnóstico de estos problemas contemporáneos –individualismo, biologismo y nihilismo–, intentamos destejer la madeja, desandar ese camino y mostrar que nada de natural hay en el modo en que estos se piensan. Supongamos que el individuo, el desarrollo, la mente, la conciencia, la habilidad o los talentos deportivos no existen: el trabajo consistirá entonces en intentar ver a qué formaciones discursivas obedece la conformación de estos universales. A la manera de Foucault, lo que intento hacer no es interrogar a los universales utilizando la historia como método crítico, sino partir de la inexistencia de los universales para preguntar qué historia puede hacerse (Foucault, 2007, p. 19). Preguntarse entonces qué lugar ocupa, en lo que se nos da como universal, necesario y obligatorio, lo que es particular, contingente y producto de limitaciones arbitrarias, es tratar de transformar la crítica ejercida en la forma de una limitación necesaria, de una posible trasgresión. Esto tiene por consecuencia, evidentemente, que la crítica no ha de ser ejercitada como búsqueda de estructuras formales con validez universal, sino más bien como investigación histórico-crítica de los acontecimientos que nos han conducido a constituirnos y reconocernos como sujetos de lo que hacemos, decimos y pensamos.

Entendemos que, si operamos sobre el discurso para provocar el corrimiento de la prescripción dada por el determinismo de la pedagogía y la didáctica, hacia una lógica interpretativa y analítica de las prácticas que toman por objeto al cuerpo, se terminará formalizando una nueva episteme –en sentido foucaultiano– o un nuevo saber que opere en el campo disciplinar. Así, ya no habrá universalidades fijas y verdades certeras, sino interpretaciones que deben hacerse a la luz de otras interpretaciones.

La única forma de volver inoperante a este pensamiento naturalista que da forma a la educación física es entender cómo funciona para poder desactivarlo. Ello implica comprender que la experiencia se funda en un discurso,

y que solo podrá ser posible sostener en el campo de la educación del cuerpo una actitud científica en la medida que comprendamos, como dice Lacan, “que para hacer nuestra ciencia, no hemos entrado en la pulsación de la naturaleza, sino que hemos hecho intervenir letritas y numeritos, y no hay ningún modo de hacer puente entre las formas más evolucionadas de los órganos de un organismo vivo y esta organización de la ciencia” (Lacan, 2007, p. 46).

Por último, y como ya hemos sostenido en otro lugar, la materialidad del sujeto que nos interesa es discursiva, y el sujeto que concebimos habita el lenguaje, nuestro punto de partida no podrá ser la experiencia sino el lenguaje, ordenado en el discurso que se articula para hacerlo aparecer en las prácticas. Esto supone una ruptura. En nuestras investigaciones no recurrimos al experimento en el laboratorio ni a la observación, sino que inscribimos a las prácticas corporales en un orden simbólico. Ese solo movimiento nos lleva a desnaturalizar lo que la educación física, sirvienta de varios amos, ha recubierto. Nuestro objeto, en cambio, habilita otros marcos de libertad, otras posibilidades de resistir a ese poder que engañosamente nos convence de que “hay quienes pueden” aprender mientras que otros “no”. Pensar que el hombre no es un animal que solo puede su propia potencia sino que, precisamente por su capacidad simbólica, puede tanto ser como no ser, hacer como no hacer, y puede justamente aquello que puede no, abre nuevos horizontes tanto para el que aprende como para el que enseña (cf. Rocha Bidegain, 2012, p. 129).

Escapar de la idea de que somos individuos, organismos individuales dotados de un interior, que vivimos en un medio exterior, para pensar que lo interior y lo exterior están conectados como en la cinta de Moebius, y que el lenguaje permite articularse con la cultura. Pensar el sujeto por fuera de la categoría de individuo, persona y hombre, permite borrar ese límite artificial y ficticio, volver inoperante la oposición interior-exterior, mostrar que no hay uno y otro, sino Uno en el Otro y Otro en Uno. Esto supone, a la vez, abandonar la relación causal entre enseñanza y aprendizaje, que ha supuesto que se aprende lo que se enseña, pero también la posición que indica que el sentido de la enseñanza viene de entre las tripas del alumno y que el maestro solo acompaña. Maestro y aprendiz no podrían referirse uno al otro si no hubiera una tercera instancia, un Otro, un Orden simbólico que hace posible este encuentro.

En síntesis, nuestro trabajo nos debería permitir desplazarnos de la *zoe* al *bíos*, para intervenir no sobre el organismo sino sobre el modo de vida, e intentar hacer retroceder ese pensamiento que no piensa.

Bibliografía

- Agamben, G. (2001). *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Valencia: Pretexto.
- Agamben, G. (2003). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Forés Miravalles, A. y Ligioiz Vázquez, M. (2009). *Descubrir la neurodidáctica*. Barcelona: Editorial UOC.
- Foucault, M. (1994). La Psicología de 1850 a 1950. En *Dichos y escritos* (H. Scholten Trad.). Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gould, S. J. (2011). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Drakontos bolsillo.
- Guillen, J. (14 de enero de 2015). El juego, un mecanismo natural imprescindible para el aprendizaje. *Escuela con cerebro. Un espacio de documentación y debate sobre neurodidáctica*. Recuperado de <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2015/01/14/el-juego-un-mecanismo-natural-imprescindible-para-el-aprendizaje/>
- Lacán, J. (2007). *Mi enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Lakatos, I. (1989). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Milner, J. C. (1996). *La obra clara. Lacan, la ciencia, la filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Rocha Bidegain, A. L. (2012). *El aprendizaje motor: una investigación desde las prácticas* (Tesis de Maestría). Facultad de Humanidades y Ccs. de la Educación, UNLP, La Plata.
- Torrents Martín, C., y Balagué Serré, N. (2013). Unificar las ciencias del deporte. *Apunts. Educación Física y deporte*, 114, 7-22.
- Zatarian, I., Zatarian, M., y Romero, G. (1999). *Gramática de la lengua española. Reglas y ejercicios*. México: Larousse.

El rol de la masa muscular en la prevención y tratamiento de las enfermedades crónicas

Matías Agustín Santa María

Introducción

Las enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT), según la clasificación de la Organización Mundial de la Salud, son la primera causa de muerte dentro de los países llamados desarrollados y en vía de desarrollo. Algunas de las patologías que se clasifican dentro de esta categoría, son las cardiometabólicas, como pueden ser la obesidad, hipertensión arterial, diabetes, infarto agudo de miocardio, entre otras.

En la actualidad las estadísticas son muy preocupantes y en lo que respecta al futuro peor aun. Hoy en día, en el primer lugar de morbi-mortalidad se encuentran las enfermedades cardiovasculares (17 millones de muertes en 2002) ascendiendo según OMS para el 2030 a 25 millones, seguido por el cáncer (7 millones), enfermedades pulmonares crónicas (4 millones) y la diabetes mellitus (casi 1 millón). Debido a este contexto se estima que para el año 2020, las ECNT explicarán el 75% de todas las muertes en el mundo, en especial en países en vías de desarrollo.

La gran mayoría de las enfermedades denominadas cardiometabólicas, se asocian directamente con un estilo de vida nocivo que predisponen a las personas a desarrollar este tipo de patologías. En los últimos 30 años, la población mundial se ha vuelto más obesa y menos activos físicamente, como resultado, hay una aparición de enfermedades asociadas con disfunciones metabólicas y cardiovasculares, tales como la obesidad, la diabetes tipo 2 y síndrome metabólico (Szostak, 2011).

Sedentarismo, pérdida de masa muscular y trastornos cardiometabólicos.

Varios son los comportamientos, hábitos, exposiciones ambientales que una persona puede adquirir a lo largo de su vida que hagan aumentar la probabilidad de desarrollar estos trastornos. Existe una gran cantidad de factores de riesgo¹ cardiovascular modificables hoy conocidos que epidemiológicamente se asocian de manera directa con la morbi-mortalidad, como puede ser la obesidad, hipertensión arterial, dislipemia, diabetes, estrés, tabaquismos entre otros tantos. En el año 1992 la Asociación Americana del Corazón (AHA) incluyó dentro de los factores de riesgo considerados como mayores al sedentarismo, asociándolo directamente con muchas dolencias de nuestros tiempos.

El ministerio de Salud de la Nación de la Argentina, realizó en el año 2005, 2009 y 2013 una encuesta sobre factores de riesgo, en donde incluyeron una importante muestra, pudiendo observar un aumento de los bajos niveles de actividad física en la población adulta que realmente alarma, 46,2%; 54,9% y 55,1% respectivamente. Si a esta realidad en particular, le sumamos los resultados de un estudio publicado por Hallal y colaboradores en el año 2012, que estudiaron los niveles de actividad física en personas mayores de 15 años de edad en más de 122 países del mundo dentro de los cuales se incluyó a la Argentina (*figura 1*), donde pudieron dar cuenta del gran porcentaje a nivel mundial de baja actividad física, con mayor énfasis en el sexo femenino y que esta conducta a su vez se potenciaba a medida que la persona avanza en edad, se nos presenta una situación realmente problemática pero a su vez sumamente desafiante para los distintos profesionales que nos encontramos relacionados directa o indirectamente con el ejercicio y la salud.

El sedentarismo es un gran flagelo que preocupa a una gran parte de la comunidad científica, sanitaria y política. Ya que las enfermedades por falta de ejercicio aumentan con la edad, entre los 40 a 49 años son del 17% aproximadamente y entre personas mayores a 70 años son del 55 a 62%, ocasionando un gasto sanitario alrededor del 30 al 40% (Weineck, 2001). A su vez se estima que la vida sedentaria, es responsable de aproximadamente un tercio de las muertes por enfermedad coronaria, cáncer de colon y diabetes tipo 2 (Powell y Blair, 1994).

¹ Aspectos del comportamiento personal o estilo de vida, una exposición ambiental o una característica heredada que en base a evidencias epidemiológicas se sabe que está asociada con una enfermedad o enfermedades relacionadas con la salud cuya prevención se considera de gran importancia. (ACSM, 2000)

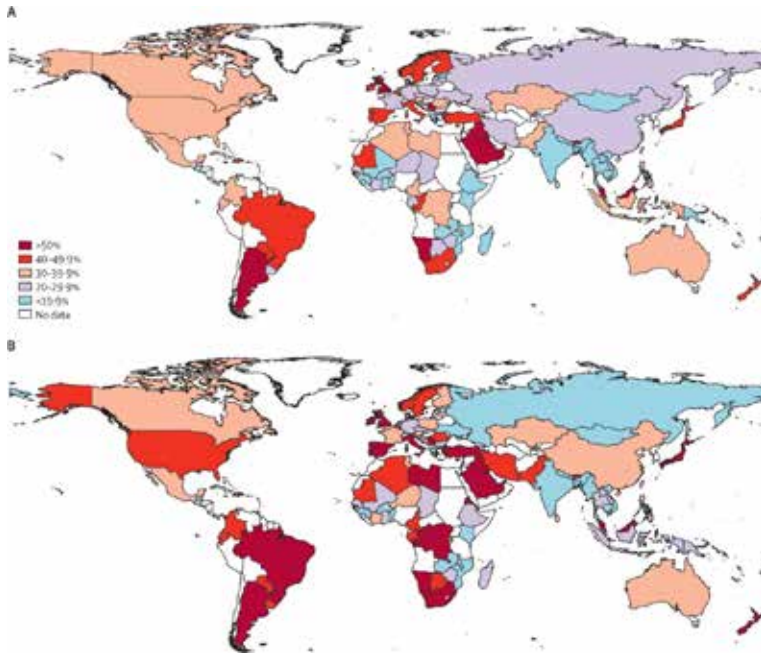


Figura 1: Inactividad física en adultos de 15 años o más (a: masculino, b: femenino).
Los colores más oscuros representan mayor sedentarismo²

Todavía en la actualidad se siguen confundiendo términos básicos que dificultan la comprensión por parte de muchos profesionales, no permitiéndoles dimensionar esta verdadera epidemia que afecta a la población mundial, que no solo involucra a la gente adulta sino también a los niños y jóvenes. Un estudio publicado el año pasado por Universidad Católica de la Argentina, documentó que más del 64% de la población escolarizada en la Argentina no realiza actividad física extra-curricular, esta cifra nos debería llevar a la toma de decisiones en lo que respecta a la prevención primordial³, ya que existe una

² Fuente Hallal (2012, p. 249) Physical inactivity in adults (15 years or older) worldwide in men (A) and women (B)

³ Se dirige a evitar el surgimiento y la consolidación de patrones de vida sociales, económicos y culturales que se sabe contribuyen a elevar el riesgo de enfermar; éste es el nivel de prevención más recientemente reconocido y tiene gran relevancia en el campo de la salud poblacional. (OMS)

fuerte asociación entre los niños que tuvieron patrones de conducta sedentarios a edades infanto-juveniles continuando con este mismo comportamiento en edades adultas.

Sedentarismo: El comportamiento sedentario es aquel que implica un gasto energético menor a 1,5 MET⁴ (Barnes J et al. 2012)

Inactividad física: “inactivo” para describir a aquellas personas que están realizando insuficiente cantidades de actividades de moderada a vigorosa intensidad, es decir, que no cumplen con las guías de actividad física específicas (Barnes J et al. 2012).

Activo físicamente: El cumplimiento de las directrices establecidas para la actividad física (por lo general se refleja en la consecución de un número mínimo de minutos de actividad física moderada a vigorosa por día) (Tremblay et al, 2010).

Según datos publicados por OMS en 2010 la inactividad física constituye el cuarto factor de riesgo más importante de mortalidad en todo el mundo (6% de defunciones a nivel mundial). Sólo la superan la hipertensión arterial (13%), el consumo de tabaco (9%) y el exceso de glucosa en la sangre (6%). Por otro lado, el sobrepeso y la obesidad representan un 5% de la mortalidad mundial.

Se estima que la inactividad física es la causa principal de aproximadamente 21–25% de los cánceres de mama y de colon, 27% de la diabetes, y aproximadamente un 30% de las cardiopatías isquémicas. Además, las ECNT representan actualmente casi la mitad de la carga mundial total de morbilidad, estimando que de cada 10 defunciones, seis son atribuibles a enfermedades no transmisibles.

El sedentarismo o la inactividad física, son conductas que se asocian mayoritariamente con la edad adulta debido a las distintas responsabilidades y ocupaciones que asume la persona, restringiendo de esta manera el tiempo libre como para realizar alguna actividad o ejercicio físico. Esto sumado a la falta de motivación, acompañamiento familiar y el no haber recibido en edades tempranas una educación y concientización de los beneficios de un comportamiento físicamente activo, son algunos de los tantos aspectos que potencian este estilo de vida que atenta contra la salud de las personas, no diferenciando sexo, edad, raza, estrato social, formación educativa, etc.

⁴ Equivalente metabólico que representa 3,5 mililitros de oxígeno por kilogramo de peso corporal por minuto. Un MET es lo que consume el metabolismo basal.

En las últimas décadas se ha estudiado a gran escala la fisiología del sedentarismo, pudiendo documentar y demostrar varias de las alteraciones en el normal funcionamiento de ciertos sistemas, ocasionando muchas veces un verdadero círculo vicioso que le impide o bien le dificulta a la persona modificar dicho comportamiento causante de estos trastornos. Una de las tantas alteraciones es el aumento acelerado de la pérdida de masa muscular, proceso conocido como *sarcopenia*⁵. Si bien este es un fenómeno biológico propio del envejecimiento del ser humano, se conocen varios aspectos que lo potencian pudiendo identificar dentro de las principales causas, el estilo de vida de las personas haciendo énfasis particularmente en los bajos niveles de actividad física, factores hormonales, genéticos, humorales, nutricionales, disfunción mitocondrial, estrés oxidativo, entre otros.

La pérdida de masa muscular a causa de la inactividad física y el desuso, junto a un aumento de la masa grasa e infiltración de macrófagos dentro del adiposito son los responsables de la liberación de ciertas citokinas pro-inflamatoria (IL-6; TNF, PC-R) que aumentan el estrés oxidativo produciendo una leve inflamación crónica sistémica, que predispone a corto o largo plazo el desarrollo de resistencia a la insulina, alteraciones de lípidos en sangre, valores elevado de presión arterial, filtración y oxidación de partículas de LDL en el espacio subendotelial, entre otros que llevan a las personas desarrollar algunas de las ECNT (Pedersen, 2013; M. Gleeson, et al. 2011; F. Ribeiro et al. 2010; Peterson y Gordon, 2011), por lo que la pérdida de la masa muscular representa un importante vaticinador de la mortalidad entre los adultos (Burton et al. 2010).

El mantenimiento de niveles adecuados de masa muscular según edad y sexo, juega un papel clave en la prevención y tratamiento, de muchas patologías en general y de las enfermedades crónicas en particular. No obstante, los porcentajes de masa muscular adecuada, la fuerza y la función metabólica del tejido, rara vez han sido tenidos en cuenta como parte de los objetivos del ejercicio en esta población (Wolfe, 2006).

El tejido muscular y su papel en la salud

El cuerpo humano posee alrededor de 600 músculos esqueléticos y dentro de ellos existen 215 pares que cruzan distintas articulaciones con funciones

⁵ Término que fue descripto a finales de la década de los 80 por Rosenberg, derivado del griego “sarco” [músculo] y “penia” [pérdida]).

antagónicas. El tejido muscular, está compuesta por miles y millones de fibras musculares unidas entre sí y a tejidos adyacentes por tejido conectivo. Poseen cuatro propiedades, relacionada con su capacidad de producir tensión y movimiento: **Excitabilidad**, se refiere a la propiedad del músculo de ser sensible a estímulos eléctricos, químicos o mecánicos, dando como respuesta la capacidad de generar tensión; **contractilidad**, es la capacidad del músculo de contraerse y generar una tensión o fuerza interna frente a una resistencia; **extensibilidad**, capacidad de extenderse pasivamente más allá de su longitud en reposo y **elasticidad**, es la capacidad de volver a su longitud normal luego de un estiramiento (Floyd, 2008).

Desde el nacimiento hasta alcanzar la edad adulta, la masa muscular aumenta de forma constante, al momento de nacer aproximadamente el 25% del peso corporal está constituido por masa muscular, en adultos este tejido representa alrededor del 40 al 50%, esto se puede explicar por el aumento pronunciado, durante la pubertad, de hormonas anabólicas en la sangre (testosterona, crecimiento y factor de crecimiento similar a la insulina). El pico máximo de masa muscular en la mujer se da entre los 16 a los 20 años y en los hombre entre los 18 y 25 años, estos se podría ver modificado por comportamientos individuales del propio sujeto como: entrenamiento, dieta, suplementación potenciando el aumento o bien, comportamientos sedentarios, desnutrición o enfermedad disminuyéndola (Faigenbaum, 2007).

A partir de la tercera década de vida, comienza a ver una pérdida paulatina de la masa magra y junto a ello la capacidad de la musculatura de generar tensión en personas no entrenadas, que ronda alrededor del 3 al 8% por década hasta los 50 años, a partir de esta edad se acelera este proceso alcanzando un porcentaje del 12 al 15% por década (Beas-Jiménez, 2011). Otros autores marcan los 65 años como edad de quiebre, en donde se acelera la pérdida pronunciada de este tejido, la disminución de la masa muscular es exponencial en personas de edad avanzada pasando a ser alrededor del 25% del peso corporal total entre los 75-80 años, haciéndose más significativos en el esqueleto apendicular, en donde el área de la sección transversal del vasto lateral del cuádriceps disminuye hasta en un 40% entre las edades de 20 y 80 años (Kalyani, 2014).

Esto puede verse reflejado en la *figura 2* en donde dos personas de distintas edades pero con similar índice de masa corporal poseen porcentajes desiguales entre la masa muscular por un lado y el tejido graso por otro.

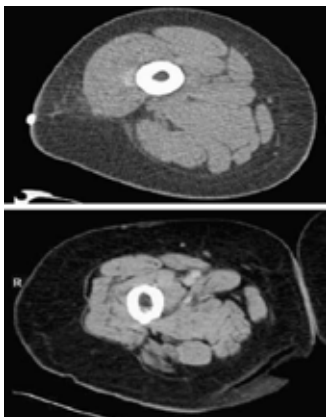


Figura 2. Imagen de dos cortes de resonancia magnética nuclear correspondiente a una mujer joven (a) y a otra anciana (b).⁶

Aunque todos los órganos y sistemas biológicos del cuerpo humano participan significativamente durante el ejercicio físico, al músculo esquelético le es conferido un rol preponderante; ya que es un tejido metabólicamente muy activo, responsable del 20 al 30% del consumo de oxígeno en reposo (León, y col. 2012). Varias son las funciones que se le atribuye a este tejido, homeostasis metabólica, termogénesis, mantenimiento de la postura, protección de órganos vitales, generar movimiento y en la última década, la de un verdadero órgano, debido a su capacidad de producir y liberar sustancias específicas, con funciones endocrinas, autocrinas y paracrin⁷, llamadas *miokinas* (Pedersen, 2011; Pedersen y Febbraio, 2008).

Las miokinas, son citoquinas u otros péptidos que se producen, expresan y liberan por las fibras musculares debido a su contracción.⁸ La evidencia científica ha podido documentar importantes beneficios de estas proteínas en lo que respecta al normal funcionamiento de distintos órganos y tejidos: cardiovascular, muscular, cerebral, óseo, hepático, tejido adiposo, entre otros. Pudiendo equilibrar y contrarrestar los efectos adversos sobre la salud de las citoquinas liberadas por el tejido adiposo (adipokinas).

⁶ Fuente Masanes Torán (2010, p. 15).

⁷ Formas de comunicación celular entre tejidos alejados, endocrino, vecinos, paracrino y dentro de la misma célula, autocrino.

⁸ Cf. Pedersen (2008, 2011, 2012, 2013).

En la actualidad se empiezan a conocer la causa de muchas de las adaptaciones alcanzadas por el ejercicio debido a los efectos de la liberación de uno o más factores humorales del músculo que directa o indirectamente pudiera influir en el metabolismo y la función de otros órganos. Un ejemplo podría ser el incremento de la captación de glucosa mediante la contracción del músculo esquelético debido a un aumento de la producción y liberación de glucosa por el hígado, con lo que se mantiene la homeostasis de la misma, la miokina responsable de esta respuesta podría ser, IL-6 a través del aumento de la AMPK (Pedersen, 2013).

Miokinas, ejercicio y Salud

La palabra miokina proviene del griego y da cuenta de músculo y movimiento. Pedersen y col. en el año 2003 utilizaron ese término, para identificar y clasificar citoquinas u otros péptidos que se producen y liberan en las fibras musculares con verdaderas funciones endocrinas. Los autores caracterizaron a las miokinas de la siguiente manera:

- Son citocinas, péptidos producidos y liberados por la fibra muscular.
- Ejercen distintas funciones autocrinas, paracrinas y endocrinas en la respuestas de otros tejidos.
- Pueden equilibrar o contrarrestar los efectos de la adipocinas.
- Median efectos protectores del ejercicio muscular, con respecto a las enfermedades asociadas con un estilo de vida inactivo o sedentario.
- Algunas de las miokinas identificadas y más estudiadas en la actualidad serían: IL-6; Miostatina, Irisin; IL-7, factor de crecimiento de fibroblasto 2 (FGF-2); factor neurotrópico derivado del cerebro (BDNF); el Factor Inhibidor de la Leucemia (LIF), entre otros (fig. 3).

Describiremos brevemente la acción de algunas de las principales miokinas estudiadas y analizadas hasta la actualidad en su acción directa o indirecta en la salud, tratando de esa manera de vincular y fundamentar la importancia de la masa muscular a la hora de pensar en la prevención y tratamiento de las enfermedades crónicas no transmisibles.

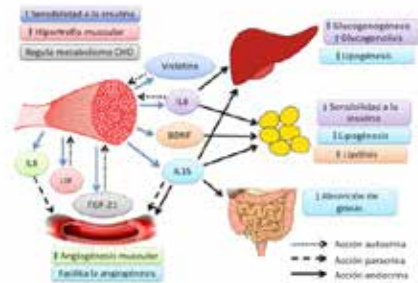


Figura 3: Principales miokinas y su acción autocrina, paracrina o endocrina en distintos tejidos⁹

Interleukina 6 (IL-6):

La IL6, es una proteína de 212 aminoácidos y un peso de ~26 kDa, producida por diferentes tejidos, siendo el tejido adiposo y el músculo esquelético los más importantes. Esta miokina, descrita como tal en el año 2000, fue una de las primeras en descubrirse junto a la Miostatina, hallada por el investigador Se-Jin Lee's en el año 1997.

Hasta antes del momento de la asociación entre la contracción muscular y la liberación de la IL-6, se hipotetizaba que el aumento de la misma, se debía a una respuesta inflamatoria ocasionada por la realización del ejercicio, eso llevo a los investigadores a buscar ejercicios de sobrecarga excéntricos con el objetivo de provocar una alta ruptura miofibrillar y corroborar dicha asociación, pero para el asombro de ellos esta respuesta no se dio. Lo que motivo a continuar con la investigación del ¿por qué? aumentaba hasta 100 veces luego de un ejercicio y que respuestas producía en el organismo (Pedersen, 2013).

Los receptores de esta miokina están, en el tejido adiposo, el músculo esquelético y el hígado. En el tejido adiposo la IL-6 incrementa la lipólisis y mejora la sensibilidad a la insulina, en el hígado la IL-6 aumenta la glucogénesis y en músculo esquelético mejora considerablemente la sensibilidad a la insulina y la glucogénesis (Mathur & Pedersen, 2008; Pedersen & Febbraio, 2008, Ariza et al. 2012). En la actualidad se le conocen otras funciones como su importante efecto anti-inflamatorio a causa de ser la responsable

⁹ Fuente León, H.H.; Melo, C.E.; Ramírez, J.F. (2012, p. 162).

del aumento de dos citocinas anti-inflamatorias como son: IL-1RA (Receptor Antagónico de interleukina-1) que es secretado por monocitos y macrófagos inhibiendo a sustancias proinflamatorias como IL-1B y la IL-10 (interleukina-10) se produce, principalmente, en las células T reguladoras, monocitos, macrófagos, células dendríticas, células B y células T citotóxicas y tiene como función principal disminuir la respuesta inmune adaptativa y minimizar la inflamación inducida por el daño en los tejidos, junto a una reciente función descubierta como el aumento de la sensibilidad a la insulina y protege al músculo de la obesidad asociada con la infiltración de macrófagos, y esto se evidenció en sujetos obesos que tienen menores concentraciones de IL-10 (Moreno-Eutimio, M.A., Acosta-Altamirano, G. 2014).

Interleukina 8 (IL-8)

La IL-8 es un polipéptido con un peso molecular de ~ 8,3 kDa, pertenece a una gran familia de quimioquinas y es producida principalmente por macrófagos y células endoteliales, ejerce una marcada actividad quimiotáctica hacia leucocitos, además de ser un factor angiogénico (Pedersen y Febbraio, 2012). La concentración plasmática de IL-8 aumenta en respuesta a un ejercicio intenso, como correr, contracciones musculares excéntricas, mientras que no se han encontrado ningún aumento en plasma de IL-8 en relación con el ejercicio concéntrico (Pedersen y Febbraio, 2008). Al parecer el ejercicio y, especialmente las actividades de fuerza, pueden llevar al aumento de la microvascularización muscular por efecto de la IL-8, lo cual a su vez contribuiría en la disminución de la resistencia vascular periférica (disminución de la presión arterial) aumentando el aporte sanguíneo a nivel muscular (León Ariza et al. 2012).

Interleukina 15 (IL-15)

IL-15 es una citoquina de ~14 a 15 kDa, descubierta inicialmente en linfocitos T en 1994 (Argilés et al. 2009), se ha demostrado que los niveles de IL-15 mRNA aumentan en el músculo esquelético tras un entrenamiento de fuerza. Además de sus efectos anabólicos sobre el músculo esquelético, IL-15 puede tener un papel en metabolismo de lípidos, disminuye depósitos de lípidos en los preadipocitos y disminuye la masa del tejido adiposo blanco, una asociación negativa se ha encontrado en los seres humanos entre los niveles en plasma de IL-15 y tejido adiposo total y en el tejido adiposo en el tronco en particular (Pedersen y Febbraio, 2012). La IL-15 también cumple beneficios

terapéuticos especialmente para el manejo de la obesidad y sus comorbilidades (Argilés et al., 2009).

Factor neurotrópico derivado del cerebro (BDNF)

El BDNF es un homodímero proteico con un peso de ~27 a 30 kDa, producido principalmente por el sistema nervioso central y juega un papel importante en el crecimiento y desarrollo neuronal (León Ariza et al. 2012). Sin embargo, estudios recientes muestran que el BDNF también se expresa en tejidos no neurogénicos, incluyendo el músculo esquelético se ha demostrado que esta proteína regula el desarrollo neuronal y modula la plasticidad sináptica. También el BDNF juega un papel clave en la regulación de la supervivencia, el crecimiento y mantenimiento de las neuronas, teniendo una influencia sobre el aprendizaje y la memoria (Pedersen, 2011). La producción y liberación de BDNF por parte del músculo a través del ejercicio, además de tener beneficios a nivel del SNC tiene efectos sobre el metabolismo periférico, los cuales incluyen mayor oxidación de grasas de manera dependiente de la AMPK y disminución en el tamaño del tejido adiposo (Pedersen, 2009)

Estas acciones podrían explicar la relación músculo-cerebro como un eje que se activa como respuesta al ejercicio pudiendo explicar la protección del mismo sobre enfermedades cognitivas degenerativas como Alzheimer, depresión, demencia, entre otras.

Factor Inhibidor de la Leucemia (LIF)

El LIF es una proteína de 19,7 kDa formada por 181 aminoácidos, recientemente descubierta y descrita en células tumorales astrocitarias. Esta miokina tiene múltiples funciones biológicas, siendo un estímulo para la formación de plaquetas, la proliferación de células hematopoyéticas, la formación de hueso, la supervivencia neuronal. Además, LIF induce la proliferación de células satélite, que se considera esencial para la hipertrofia muscular y una adecuada regeneración (Pedersen y Febbraio, 2012). Los trabajos de fuerza son los que hasta el momento han demostrado un aumento significativo de la expresión génica de LIF mRNA y por ende la liberación por parte del músculo de esta proteína.

Conclusiones

Las recientes evidencias científicas que han demostrado y resaltado la importancia de mantener altos porcentajes de tejido muscular como

un objetivo a lograr, sea en la prevención como en el tratamiento de muchas de las enfermedades denominadas cardiometabólicas, nos ha permitido repensar y cuestionar el paradigma tradicional de la fisiología del ejercicio, que se centró en el desarrollo de la capacidad aeróbica como uno de los objetivos y si no el único, a perseguir en nuestros alumnos con la finalidad de disminuir la morbi-mortalidad de la población mundial. Si bien esta línea de pensamiento está fuertemente fundada y documentada a través de datos epidemiológicos, no permite reflexionar a los profesionales el ejercicio desde otra visión más integral de su práctica en relación a la mejora de la aptitud física relacionada a la salud.

La inactividad física y el desuso del músculo, lleva a la pérdida de masa muscular y la acumulación de tejido adiposo visceral, por consiguiente a la activación de una red de vías inflamatorias que promueven el desarrollo de un grupo de enfermedades crónicas. Por el contrario, el hallazgo de que los músculos producen y liberan miokinas proporciona una base molecular para la comprensión de cómo el ejercicio podría proteger contra la morbilidad y mortalidad prematura, característica propia de las sociedades contemporáneas en el desarrollo de las enfermedades hipocinéticas.

Es hora que desde nuestra disciplina podamos empezar a pensar y a colaborar con la formación de un nuevo enfoque a la hora de abordar estas problemáticas que tanto aquejan a nuestra población mundial, pudiendo dejar atrás ciertos posicionamientos tradicionales, con el único objetivo de mejorar nuestras intervenciones y con ello la salud de muchos de nuestros alumnos actuales y futuros.

Bibliografía

- American College of Sport Medicine [ACSM]. (2000). *Manual de consulta para el control y la prescripción de Ejercicio*. Madrid: Editorial Paidotribo.
- Argilés, J. M., López-Soriano, F. J., & Busquets, S. (2009). Therapeutic potential of interleukin-15: a myokine involved in muscle wasting and adiposity. *Drug Discov Today*, 14(3/4), 208-213.
- Barnes, H. et al. (2012). Obesity and Sedentary Lifestyles. *Tex Heart Inst J*, 39(2), 224-227.
- Beas-Jiménez, J., López-Lluch, G., Sánchez-Martínez, I., Muro-Jiménez, A., Rodríguez-Bies, E. y Navas, P. (2011). Sarcopenia: implications of physical exercise in its pathophysiology, prevention and treatment. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 4(4), 158-166.

- Faigenbaum, A. (2007). Diferencias relacionadas con la edad y el sexo y sus implicaciones para el ejercicio con pesas Principios del Entrenamiento de la fuerza y del Acondicionamiento físico. En T. Baechle y R. Earle (Coords.), National Strength and Conditioning Association (Ed.), pp. 169-186. Buenos Aires: Ed. Panamericana.
- Floyd, R. T. (2008). *Manual de Cinesiología estructural*. Buenos Aires: Ed. Panamericana.
- Gleeson, M., Bishop, N. Stensel, D., Lindley, M., Mastana, S. y Nimmo, M. (2011). The anti-inflammatory effects of exercise: mechanisms and implications for the prevention and treatment of disease. *Nature Review Immunology*, *11*, 607-615.
- Hallal, P., Andersen, L., Bull, F., Guthold, R., Haskell, W. y Ekelund, U. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The Lancet*, *380*, 247-257. DOI: (10.1016/S0140-6736(12)60646-1)
- Kalyani, R. et al. (2014). Age-related and disease-related muscle loss: the effect of diabetes, obesity, and other diseases. *Lancet Diabetes Endocrinol*, *2*(10), p. 819-829.
- León, H. H.; Melo, C. E. & Ramírez, J. F. (2012). *Role of the myokines production through the exercise*. *Journal of Sport and Health Research*, *4*(2), 157-166. Recuperado de <http://www.felipeisidro.com/download/papel-produccion-miokinas-traves-del-ejercicio?wpdmdl=767>
- Masanés Toran, F., Navarro López, M., Sacanella Meseguer, E. y López Soto, A. (2010). *Seminarios de la Fundación Española de Reumatología*, *11*(1), 14-23. DOI: 10.1016/j.semreu.2009.10.003
- Mathur, N. & Pedersen, B. K. (2008). Exercise as a mean to control low-grade systemic inflammation. *Mediators of Inflammation*. Volume 2008. 199502.
- Matthews, V.B. (2009). Brain-derived neurotrophic factor is produced by skeletal muscle cells in response to contraction and enhances fat oxidation via activation of AMP-activated protein kinase. *Diabetologia*, *52*(7), 1409-1418.
- Moreno-Eutimio, M.A., Acosta-Altamirano, G. (2014). Efecto anti-inflamatorio del ejercicio físico. *Cir Cir*, *82*, 344-351.
- Pedersen, B. K. (2011). Muscles and their myokines. *The Journal of Experimental Biology*, *214*, 337-346.
- Pedersen, B. K. (2013). Muscle as a Secretory Organ. *American Physiological Society. Compr Physiol*, *3*, 1337-1362.

- Pedersen, B. K., & Febbraio, M. A. (2008). Muscle as an Endocrine Organ: Focus on Muscle-Derived Interleukin-6. *Physiol Rev*, *88*, 1379-1406.
- Pedersen, B. K. & Febbraio, M. A. (2012). Muscles, exercise and obesity: skeletal muscle as a secretory organ. *Nat. Rev. Endocrinol*, *8*(8), 457-465. doi:10.1038/nrendo.2012.49.
- Peterson, L. & Gordon, J. (2011). Resistance exercise for the aging adult: clinical implications and prescription guidelines. *The American Journal of Medicine*, *124*(3), 194-198. <https://doi.org/10.1016/j.amjmed.2010.08.020>
- Powell, L. & Blair, S. (1994). The public health burdens of sedentary living habits: theoretical but realistic estimates. *Med Sci Sports Exerc*. *26*(7), 851-856.
- Ribeiro, F., Alves, A. J., Duarte, J. A., Oliveira, J. (2010). Is exercise training an effective therapy targeting endothelial dysfunction and vascular wall inflammation? *International Journal of Cardiology*, *141*, 214-221. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijcard.2009.09.548>
- Szostak, J. & Laurant, P. (2011). The forgotten face of regular physical exercise: a 'natural' anti-atherogenic activity. *Clinical Science*, *121*, 91-106.
- Tremblay *et al* (2010). Physiological and health implications of a sedentary lifestyle. *Appl. Physiol. Nutr. Metab.*, *35*, 725-740.
- Weineck, J. (2001). *Salud, Ejercicio y Deporte*. Buenos Aires: Ed. Paidotribo.
- Wolfe, R. (2006). The underappreciated role of muscle in health and disease. *Am J Clin Nutr*, *84*, 475-482.

Educación Física o Educación Corporal

Marcelo Giles

En las Jornadas de Cuerpo y Cultura realizadas en el año 2008 afirmé: “en relación con el título del panel (Educación Física y Educación Corporal), que considero que la letra y (conjunción copulativa) que sirve para unir partes, también es una interpretación de nuestras prácticas y no puedo dejar de decir que la Educación Física, no puede sumarse a la Educación Corporal. Es más, son opuestas” (Giles, 2008, p. 1). Pero en esta oportunidad quisiera decir que lo opuesto debe precisarse o que estamos en condiciones de ser más precisos. La educación corporal constituye una corriente de la educación física creada en oposición a las certezas que ella ha construido en su corta pero rotunda historia (Crisorio, 2009 y 2015). En principio son opuestas porque parten de considerar al cuerpo desde perspectivas encontradas, que se excluyen y que por lo tanto se oponen. En esta comunicación en particular voy a centrar la mirada en este problema, ya que es aquello que surge muy evidente de los últimos trabajos de investigación que venimos realizando en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad y más precisamente en el equipo “Los discursos de la enseñanza de las prácticas corporales”, muestran que el cuerpo, en todos los casos –es decir, en todos los discursos sobre la enseñanza de los deportes, la gimnasia, la vida en la naturaleza y la danza– parten de pensar que el cuerpo humano es una naturaleza dada, unificada, biológica, individual, evolutiva; por lo tanto, el cuerpo que se piensa es primero materia, sustancia, esencia palpable desde la que se desarrolla el movimiento natural humano, pero también todo lo psicológico, lo social e inclusive lo trascendente.

Este problema aparece a lo largo de todos los planes de estudio y de los programas que analizamos en estos últimos cuatro años. Se revela a partir de la lectura de los fundamentos, los objetivos, los contenidos, la evaluación y la

bibliografía de esos textos, que hay una concepción instalada en el campo de la educación física, en la que el hacer está por encima de lo que se piensa y de lo que se dice. Es más: qué se piensa y cómo se lo piensa, lo que se dice y cómo se lo dice, no resulta muy importante. Esta visión acotada de la práctica ha sido instalada por todas las corrientes de pensamiento a las que la disciplina ha dado lugar desde su nacimiento, a fines del siglo XIX, hasta nuestros días. Si bien es cierto que la educación físico-deportiva, la educación psicomotriz, la educación físico-pedagógica y la educación físico-crítica (Giles, 2003 y 2008) plantean teorías y discursos, la cuestión del hacer, del ejecutar, siempre es más valorada que las otras. En nuestra opinión esto se debe a que todas se han empeñado en sostener la dimensión de lo “físico”, lo natural, como base de sus propuestas, y aun cuando se proponen un profesional que comprenda que somos sujetos sociales o que el cuerpo se construye, no se abandona la idea de que la construcción es a partir de una naturaleza dada –en este caso el cuerpo– que se convierte así en la sustancia del “individuo”, que luego será influenciado por el medio social y que por procesos de adaptación edificará su ser. Esto repite la mirada positivista que las corrientes más nuevas critican, con poca profundidad, en sus análisis. Esta posición no admite jamás –no puede hacerlo–, la idea de que las palabras construyen las cosas y que el cuerpo no es la “primera realidad antropológica del hombre” (Cagigal, 1978, p. 36). Por el contrario, insiste en adaptarse a las llamadas teorías críticas, inclusive a las corrientes pedagógicas y didácticas denominadas de esa manera. Esto hace que muchas veces los conocimientos de esas disciplinas o de la antropología y la sociología, se vean sobrevalorados en el campo, y se vuelva a retardar la aparición de una teoría más sustentable y más verdadera. Es así que pensar y decir se encuentran poco analizados y poco desarrollados en la formación inicial, lo que desvirtúa el concepto de práctica, que se puede definir muy rápidamente como las formas de hacer, pensar y decir; en ese orden y sin ningún otro verbo que pueda completarla. Poner el acento solo en el hacer es negar que las prácticas son formas, sistemas complejos de acción que suponen discursos, y, por ende, pensamientos.

La investigación realizada muestra que la anatomía y la fisiología sostienen la teoría y la investigación de la educación físico-deportiva; la neurología y la psicología experimental fundamentan la educación psicomotriz; la antropología y las corrientes pedagógicas naturalistas cimientan la educación físico-pedagógica. Si bien la educación físico-crítica aportó una mirada más

cultural, su insistencia en no abandonar la denominación que le dieron los fundadores hace sospechar que sus estudios mantienen cierto núcleo duro, una forma de pensar respecto de una relación individuo- medio o individuo-ambiente, propios del siglo XIX y de una epistemología empírico-analítica.

En el caso del análisis de los programas de la formación, aparece claramente que la necesidad de vivenciar con el cuerpo no va desvanecerse en el campo porque la educación física tiende a pensarlo como un cuerpo que nace desde lo orgánico, de lo físico, de lo natural. Incluso en la teoría crítica, que postula la cultura corporal como objeto de estudio –que de hecho es el planteo novedoso de la educación física en Brasil desde los años 80–, se sigue pensando el cuerpo a partir de la materia, de la construcción del individuo. Sin materia, para la educación física no hay cuerpo. A lo sumo, en los discursos sobre la construcción social del cuerpo, primero está la materia, y por influencia de la cultura y en relación con ella se edifica el cuerpo. Vuelve siempre esa idea de que hay un individuo, o sea, algo que es indivisible, dado, natural, que se relaciona con la cultura y por influencia social ambiental, cual estímulo externo, produce el cuerpo. Yo invitaría a pensar que no se necesita materia para que haya cuerpo, que hay cuerpo cuando hay palabra; el cuerpo está hecho por las palabras, no por carne, huesos, músculos y articulaciones. De la misma manera, invitaría a pensar el concepto de prácticas a partir de que no hay ninguna naturaleza humana, de que las prácticas son las formas de hacer, pensar y decir, y todas las formas de hacer, pensar y decir le pertenecen a la cultura, al capital cultural. Si pensamos el concepto desde allí, no hay ninguna naturaleza humana, ni en el cuerpo, ni en el sujeto, ni mucho menos en la enseñanza. Ahora bien, una vez establecido que es posible pensar el cuerpo desde otra perspectiva, ¿podríamos pensar que el cuerpo es primero pensamiento, acción, palabra?

La investigación muestra que es preciso estudiar los acontecimientos para saber cómo hemos llegado a hacer, decir y pensar (Foucault, 1996) lo que hacemos y no a buscar estructuras o formas universales. Estas investigaciones histórico-críticas, son extremadamente específicas ya que se refieren a un material, una época, un corpus de determinadas prácticas y discursos. Sin embargo, ellas tienen, al menos en las sociedades occidentales de las que procedemos, una cierta generalidad; por ejemplo, los problemas de la relación entre cuerpo y mente, sujeto y cuerpo, educación y cuerpo; educación y enseñanza; enseñanza y aprendizaje; entre otros (Crisorio, 2015a).

El concepto de prácticas supone que estas anteceden al sujeto practicante, esto es, que las prácticas nos piensan. Es decir, las prácticas no tienen materia, sustancia ni son mensurables como suele entenderlo la educación física. Si las prácticas son primero que el sujeto y constituyen al sujeto también son anteriores al cuerpo; o sea, no se produce el cuerpo desde lo biológico. El cuerpo se crea en sus acciones en el contexto de una práctica. El cuerpo se encuentra entonces en las formas de hacer, de decir y de pensar que la cultura crea sobre el cuerpo. La educación física instaló, instala e instalará un cuerpo natural, orgánico, estimulable, moldeable, porque nace en una época en la que la fisiología y la anatomía eran las encargadas de organizar la vida; nace de la unión del Estado, de la política con la ciencia dominante, la ciencia natural. Entonces, si hemos pensado el cuerpo desde lo orgánico o sin poder desprendernos de la carga biológica es porque así lo piensa la disciplina. Pensar lo biológico primero nos hace decir lo que decimos y hacer lo que hacemos. Ahora bien, pensar el concepto de prácticas, formas de hacer, decir y pensar que nos anteceden y nos conforman en su contexto como cuerpo de la acción y como sujetos, es una propuesta a olvidar el orden biológico que causa o da origen y del cual se desprendería el movimiento humano.

Esto, obliga a tratar los discursos que designan lo que decimos, pensamos o hacemos en diversos acontecimientos históricos; y procura separar de la contingencia que nos ha hecho lo que somos (hacemos, pensamos) la posibilidad de no ser, hacer o pensar por más tiempo lo que somos, hacemos o pensamos, entendidas como “figuras históricas determinadas a través de una cierta forma de problematización que define los objetos, las reglas de acción y modos de relación con uno mismo”, cuyo estudio es “el modo de analizar cuestiones de significado general en su singular forma histórica”.(Crisorio, 2015a, p. 24). En cuanto a su misión, pienso que puede definirse como: desconectar lo que ha sido de lo que puede ser, lo que somos de lo que podemos ser (pensando particularmente en el cuerpo y en la educación del cuerpo).

Más allá de este tema, se me presentan otras cuestiones vinculadas a la cuestión del cuerpo. El hecho de que se postergue el estudio de la gimnasia, el deporte, la danza, la vida en la naturaleza y el juego (Giles, 2010a) y se estudien temas vinculados a las disciplinas establecidas –por ejemplo, los conocimientos anatómicos descriptivos y funcionales, habituales en todas las carreras de grado–, hace que el estudio sea el de un cuerpo inerte, in-

móvil, inclusive muerto, muy distinto del cuerpo de la acción, del lenguaje, de la cultura, del pensamiento que aparece en la práctica de los deportes, la gimnasia, los juegos, la danza o las prácticas en la naturaleza.

Finalmente, la investigación muestra que los programas de las materias específicas, aquellas donde se enseñan las prácticas corporales, suponen un cuerpo biológico del deporte (Giles, 2010b) pensado como salud, un cuerpo del desarrollo de las capacidades motoras y perceptivas de la gimnasia, un cuerpo influenciado por el ambiente de la vida en la naturaleza, un cuerpo libre y espontáneo del juego y un cuerpo natural y bello de la danza. Es decir, todos los discursos refieren a la creencia en una naturaleza biológica o, lo que es lo mismo, una naturaleza humana. El peligro político de no abandonar este cuerpo es que la frase preferida de Adolf Hitler para sus discursos de campaña, la más repetida para ser elegido democráticamente como presidente de Alemania era “La política es biología aplicada” (Foucault, 1996, p. 193).

Bibliografía

- Cagigal, J.M. (1978). En torno a la educación por el movimiento. *Revista Stadium*, 96, 33-44.
- Crisorio, R. (2009). Educación Física. En R. Crisorio, y M. Giles (Dirs.), *Estudios Críticos en Educación Física* (pp. 45-60). La Plata: Al Margen.
- Crisorio, R. (2015). Educación Corporal. En C. Carballo (Coord.), *Diccionario crítico de la educación física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina* (pp. 167-175). La Plata: Prometeo Libros.
- Foucault, M. (1996). Del poder de soberanía al poder sobre la vida. En *Genealogía del racismo* (Undécima lección). La Plata: Editorial Altamira.
- Giles, M. (2008). *Educación Corporal: Algunos problemas*. Ponencia presentada en el Panel: Educación Física y Educación Corporal. Matrices Corporales en las 1ras Jornadas de Cuerpo y Cultura, La Plata, UNLP.
- Giles, M. y col. (2010a). En-tender los textos. ¿Tender a qué? Construyendo categorías sociales, el foco: la enseñanza de los deportes. En S. Centurión (Coord.), *Investigaciones en la Educación Física que viene siendo*. Río Cuarto-Córdoba: Universidad Nacional de Río IV.
- Giles, M. y col. (2010b). La enseñanza de los deportes. Lógica homologada. La misma mirada. En S. Centurión (Coord.), *Investigaciones en la Educación Física que viene siendo*. Río Cuarto-Córdoba: Universidad Nacional de Río IV.

Giles, M., Molina Neto, V., y Kreuzburg Molina, R. (2003). Educación Física y formación profesional. En V. Bracht, y R. Crisorio (coords.), *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas* (pp. 211-216). La Plata: Al Margen.

Contenidos de la educación física. Aportes para analizar la enseñanza y la transmisión

Norma Beatriz Rodríguez

Quisiera introducir un conjunto de preguntas que orientaron la investigación¹ y que intentarán ser abordadas en el presente texto. Se trata de un estudio sobre los contenidos de la enseñanza que no solo se limita a su formulación, sino que se pregunta sobre sus condiciones de posibilidad. ¿Qué son los contenidos de la enseñanza? ¿Cómo se organizan los criterios para su formulación? ¿De qué manera su problematización impacta en el cotidiano escolar? Estas preguntas organizan los supuestos que desarrollaremos en tanto nuestro objetivo es argumentar la necesidad de problematizar la enseñanza y transmisión de los contenidos de la educación física en el cotidiano escolar.

De este modo, en una primera indagación nos preguntamos sobre la necesidad de reflexionar sobre nuestra propia actualidad y es en este sentido que dos referencias son ineludibles para nuestro trabajo. Por un lado, se trata de pensarnos como contemporáneos en los marcos que Agamben describe, y por tanto críticos de nuestro tiempo; pero también críticos a partir de la recuperación que hace Foucault de los textos de Kant, donde introduce la pregunta por la propia actualidad: ¿qué pasa hoy?; ¿qué es ese ahora del que somos parte?

En un texto que Agamben escribió para un Seminario en el año 2008, se hace dos preguntas: “¿De quién y de qué cosa somos contemporáneos? Y, sobre todo, ¿qué significa ser contemporáneo?” (Agamben, 2008, p. 1). Si bien

¹ Esta presentación retoma los resultados de la investigación realizada en el marco de la tesis de Maestría, disponible en Rodríguez (2014).

no vamos a retomar la serie de argumentaciones que allí enuncia, nos interesa en particular cómo el autor caracteriza el ser contemporáneo con una relación con el propio tiempo, que implica una relación con el tiempo en desfase o anacronismo y es una práctica que implica no solo “entenderse” en ese tiempo, sino poder ser críticos. La siguiente referencia condensa esta cuestión:

La contemporaneidad es, entonces, una singular relación con el propio tiempo, que adhiere a él y, a la vez, toma distancia; más precisamente, es aquella relación con el tiempo que adhiere a él a través de un desfase y un anacronismo. Aquellos que coinciden demasiado plenamente con la época, que encajan en cada punto perfectamente con ella, no son contemporáneos porque, justamente por ello, no logran verla, no pueden tener fija la mirada sobre ella (Agamben, 2008, p. 2).

De manera que ser contemporáneos es tener una relación con ese presente del que somos parte y poder analizar no solo las luces sino aquella oscuridad, “aquella parte de la sombra” (Agamben, 2008, p. 2).

El 27 de mayo de 1978 Foucault dio una conferencia ante la Sociedad Francesa de Filosofía, que se transcribió mucho tiempo después en su Boletín de abril-junio de 1990, bajo el título “¿Qué es la crítica?”. En esa oportunidad, hizo referencia a un pequeño texto de Kant, llamado *Beantwortung der Frägung: Was ist Aufklärung*. Una de las principales razones por las cuales recupera este texto es que en él Kant centraliza el tema de la historia pero no en términos de origen o finalidad, sino que introduce la pregunta por la propia actualidad.

De hecho, la cuestión que a mi entender aparece por primera vez en los textos de Kant –no digo la única vez, encontramos otro ejemplo un poco más adelante– es la del presente, la actualidad, la cuestión de: ¿qué pasa hoy? ¿Qué pasa ahora? ¿Qué es ese “ahora” dentro del cual estamos unos y otros, y que es el lugar, el punto [desde el cual] escribo? (Foucault, 1995, p. 29).

Este trabajo nos brinda argumentos para formular nuestra pregunta, que es sin duda una pregunta por la propia actualidad. En este sentido, nuestra investigación sobre los contenidos de la enseñanza tomó como principal insumo la reforma educativa que tuvo como eje una propuesta de pedagogía por contenidos, a pesar de que en las diversas etapas de concreción se fue difuminando. Si bien no es objeto de este trabajo analizar esta transformación

educativa, tal como hemos mostrado en otra oportunidad (Rodríguez, 2014), la reforma educativa de la década de los 90 en Argentina tuvo como principal dispositivo la elaboración de los Contenidos Básicos Curriculares (CBC). La Ley Federal de Educación sancionada el 14 de abril de 1993 establece que el Estado Nacional, las provincias y la ciudad de Buenos Aires deben fijar los lineamientos de las políticas educativas. Esta ley propuso una nueva estructura del sistema educativo y amplió la obligatoriedad de escolarización, pero, además, concretó la descentralización del sistema al pasar responsabilidades a las provincias. A su vez, dio indicaciones específicas para la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes, su adecuación a las diferentes jurisdicciones y para los ajustes necesarios de las nuevas estructuras y organización de contenidos por ciclos. Es importante destacar que esta Ley Federal supuso una reforma educativa cuya principal herramienta fue la transformación curricular. La siguiente cita ilustra esta hipótesis:

ARTÍCULO 56. -El Consejo Federal de Cultura y Educación tiene las funciones establecidas por las normas de su constitución y cumplirá además las siguientes: a) Concertar dentro de los lineamientos de **la política educativa nacional los contenidos básicos comunes** [...]. c) **Acordar los contenidos básicos comunes**² de la formación profesional docente y las acreditaciones necesarias para desempeñarse como tal en cada ciclo, nivel y régimen especial. (Ley N° 24.195).

En el marco de lo enunciado en esta ley, dos cuestiones resultan en principio relevantes. La primera está relacionada con una nueva estructura del sistema educativo: “a) La adecuación progresiva de la estructura educativa de las jurisdicciones a la indicada por la presente ley, determinando sus ciclos, y los contenidos básicos comunes del nuevo diseño curricular.”³ La segunda es la posibilidad de concertar contenidos básicos comunes dentro de una política educativa nacional que prevé adecuaciones jurisdiccionales. Los documentos elaborados para la transformación, llamados “Serie A - Nro. 6. Aplicación de la

² Las negritas son nuestras.

³ Disposiciones transitorias y complementarias. Artículo 66. -El Ministerio de Cultura y Educación y las autoridades educativas de las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, acordarán en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, inmediatamente de producida la promulgación de la presente ley y en un plazo no mayor a un año:

Ley Federal de Educación- Más y mejor Educación para todos. Orientaciones generales para acordar Contenidos Básicos Comunes”, representan el antecedente clave para la elaboración de los CBC. En la introducción del documento se enuncian los dos objetivos que lo orientarán: “a) Alcanzar un acuerdo referido a los Criterios para la Elaboración de los diseños Curriculares de las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. b) Organizar la presentación de los Contenidos Básicos Comunes” (Serie A - Nro. 6. Introducción). También se establecen criterios a fin de organizar las presentaciones de los CBC para su elaboración en las provincias y en la Ciudad de Buenos Aires. Sin embargo, esta transformación fue olvidada y reemplazada por pedagogías que reforzaron las formas tradicionales de enseñanza en las que el sujeto está ausente. Frente a esto, es necesario un conjunto de preguntas a fin de indagar cómo impacta esa propuesta en la actualidad.

¿Qué es lo que queda hoy de una reforma educativa que planteó una propuesta curricular centrada en los contenidos de la enseñanza? ¿Qué resta de los CBC hoy? ¿Qué impacto tienen los CBC en la actualidad? ¿Cuáles son los efectos que los CBC representan como espíritu de su tiempo? Uno de los problemas que nos interesa presentar es que los CBC no se discutieron más. ¿Por qué? ¿Cuáles son los supuestos epistemológicos de esta necesidad? ¿Cuáles son los argumentos teóricos en los que se inscribe esta posición? ¿Por qué presentamos esta necesidad?

En el apartado siguiente desarrollaremos estas preguntas a la luz de la teoría que sostenemos y argumentaremos por qué es necesario situar la discusión de la enseñanza y la transmisión a partir de una propuesta de contenidos y no de objetivos.

La discusión sobre los contenidos de la enseñanza en Argentina no es un tema de agenda educativa ni forma parte de los debates de los circuitos académicos –a excepción de algunos grupos aislados que trabajan el problema de la enseñanza y la transmisión–; tampoco es asunto relevante en artículos que circulan en las revistas académicas sobre educación física. Por esta razón, consideramos que es necesario situar el problema de la enseñanza de los contenidos de la educación física como tema de agenda y discusión tanto en los marcos institucionales donde esas políticas se definen como en los circuitos académicos en que las discusiones pueden ser colocadas como programa de investigación. Presentamos a continuación una serie de interrogantes que orientaron nuestra labor. De algunas de estas cuestiones nos ocupamos para

proponer una agenda de discusión sobre la necesidad de pensar la enseñanza y la transmisión en relación con el saber y al saber en cuanto objeto del cual trata la enseñanza. Otras quedan como parte del trabajo en serie que estamos abordando. De esta manera, afirmamos que la revisión de los contenidos de la enseñanza es necesariamente un proceso que incluye una práctica epistemológica, y para hacerlo presentamos algunas de las conceptualizaciones que orientan nuestra propuesta situando la discusión en torno a lo que denominamos el cotidiano escolar.

¿Por qué contenidos? ¿Qué contenidos se enseñan en las escuelas? ¿Los contenidos son saberes? ¿Los saberes son conocimientos? ¿Cómo puede explicarse la inclusión de algunos contenidos? ¿Qué tradiciones mantiene la escuela y en qué cuestiones propone los cambios? ¿Por qué la escuela actual no enseña como antes, ni lo mismo que antes? ¿Quiénes y de qué manera determinan qué es lo bueno, legítimo y valedero como para ser transmitido en las escuelas?

Llegado este punto, abordamos el problema de los contenidos de la enseñanza en el campo de la educación física, a partir del supuesto de que estamos viendo un problema que merece ser estudiado. Estudiar un problema significa problematizarlo y constituirlo en objeto de pensamiento.

Problematización no quiere decir representación de un objeto preexistente, ni tampoco creación por medio de un discurso, de un objeto que no existe. Es el conjunto de las prácticas discursivas y no discursivas lo que hace entrar a algo en el juego de lo verdadero y lo falso y lo constituye como objeto de pensamiento (Foucault, 1991, p. 231-232).

A partir de este complejo proceso, consideramos necesario hacer una distinción: los contenidos son saberes, por lo que las manifestaciones genéticas podrán ser otras cosas, pero no contenidos.

Los contenidos son recortes de prácticas –en nuestro caso corporales– y si bien pueden estar escritos en un currículum o en un libro de texto, en ese caso no serían contenidos, sino la descripción o la interpretación de una práctica. Entendemos por prácticas no solo lo que las personas hacen, sino también un conjunto de disposiciones teóricas, sociales, históricas, culturales y políticas que las configuran. En educación física suele reducirse el concepto de prácticas a ejercicios físicos o movimientos específicos propios de los deportes, de la gimnasia o de los juegos. Sin embargo, entre las prácticas que

dan cuenta del campo disciplinar actual podríamos mencionar también prácticas de gestión, prácticas de enseñanza, prácticas de investigación, etc. Por ejemplo, es necesario que se les enseñe a los estudiantes cómo es la técnica de la carrera, porque “naturalmente” los hombres no nacen sabiendo cuál es la técnica específica de ese movimiento. Si parto de la idea de que la carrera es una habilidad natural de los hombres, no voy a enseñar, por ejemplo, la posibilidad de pensar fases, la necesidad de flexionar la pierna para el apoyo, el vuelo que se realiza luego del impulso, o qué función tienen los brazos y por qué es necesario que haya una coordinación entre los miembros superiores e inferiores. Es necesario que cuestiones como las que se exponen sean discutidas, dado que la reducción de complejos saberes a supuestas habilidades innatas tiene como primera consecuencia la ausencia de la enseñanza. Naturaleza y cultura se tensionan en las teorizaciones sobre la educación física y derivan en formulaciones de contenidos tales como: el desarrollo del esquema corporal, el desarrollo de habilidades motoras básicas, la imagen corporal, conciencia corporal, comunicación corporal, constitución corporal, etc., cuestiones más ligadas al planteo de objetivos que de contenidos.

Es necesario hacer una distinción entre el contenido a enseñar y el contenido de la enseñanza. El contenido a enseñar es aquello que forma parte del currículo y que encuentra su máximo nivel de concreción en la interpretación de maestros y profesores. El contenido de la enseñanza, en cambio, es lo que los maestros y profesores efectivamente transmiten a sus alumnos. El contenido es el objeto de la enseñanza, pero hay contenidos de la enseñanza que no han sido seleccionados como contenidos a enseñar; no existe coincidencia absoluta entre estas dos instancias y hay algo que no puede ser representado a través del lenguaje. Es por esto que trabajamos con la cuestión del saber: cómo el saber es la causa de los cambios que posibilitan el no saber, dando un lugar fundamental a la falta.⁴

La escuela tiene por función la transmisión de una selección del capital cultural, de saberes públicos que se comparten en una sociedad en un momento histórico determinado.

La escuela tiene por misión poner a disposición del niño o del adolescen-

⁴ Debido a la imposibilidad de representarlo todo –ficción del conocimiento–, la enseñanza se ubica justamente en un lugar de lo posible, que es el saber que falta; y en esa falta está la posibilidad del sujeto.

te una selección de capital intelectual, emocional y técnico con el que cuenta la sociedad. Es a este capital al que he designado como “tradiciones públicas”. En nuestra sociedad, las escuelas enseñan múltiples y diversas tradiciones públicas. Entre las más importantes se incluyen conjuntos de conocimientos, artes, habilidades, lenguajes, convenciones y valores (Stenhouse, 1987, p. 31).

Los profesores y maestros transmiten saberes públicos que en determinada sociedad se reconocen como tradiciones públicas y se legitiman al ser enseñados en las escuelas. Los Estados democráticos, preocupados por eso que llamamos la democratización del saber y por garantizar la constitución identitaria, tienden a poner a disposición de todos los alumnos y alumnas que asisten a las escuelas un capital cultural común. Por esta razón, la enseñanza no solo procura la transmisión de saberes, sino también el modo adecuado de usarlos. Se trata de formas éticas, verdaderas, bellas, convenientes, etc.

En el año 1995, Crisorio publicaba un artículo que daba cuenta de algunas razones que justificaban la selección de los contenidos de la educación física.

Los juegos motores, los deportes, la gimnasia, la vida en la naturaleza: a) constituyen “tradiciones públicas” pertenecientes a la cultura de nuestra sociedad que, no obstante, permiten adecuaciones a idiosincrasias regionales y locales; b) se corresponden con la práctica que los profesores transmiten y comparten con sus alumnos, es decir, con lo que profesores y alumnos hacen en las escuelas, y permiten una reflexión crítica sobre ella; c) implican conocimientos y prácticas específicos que no brinda ni reclama como propios ninguna otra disciplina escolar; d) posibilitan aprendizajes no sólo corporales y motores, sino también intelectuales, afectivos, sociales y morales; e) permiten integraciones con otras áreas curriculares (Crisorio, 1995, s.p.).

Este conjunto de razones sigue teniendo relevancia, y puede constituirse como punto de partida para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza en educación física.

El contenido, como recorte cultural, es puesto a disposición en cada particular, sin hacer adecuaciones *a priori* que en el caso de la enseñanza de la educación física las más de las veces quedan regidas por características específicas como la edad, el sexo, el grupo social de referencia, etc. En los párrafos

que siguen avanzaremos sobre ciertas precisiones respecto de la conceptualización de los contenidos en términos de saberes.

Así, los contenidos resultan de complejas decisiones teóricas, prácticas, políticas, históricas y epistémicas y, por lo tanto, no son consecuencia de ninguna naturaleza humana. Esto representa una cuestión central tanto para la educación física escolar, como para el resto de las áreas curriculares. En este sentido, el Reporte del Collège de France, elaborado por Pierre Bourdieu y un conjunto de intelectuales en 1989, constituye un antecedente de crucial importancia para nuestro trabajo. El Ministerio de Educación Nacional de Francia convocó en 1988 a Pierre Bourdieu, junto a otros destacados intelectuales, a una comisión de reflexión sobre los contenidos de la educación. El propósito de la comisión fue revisar los contenidos de la enseñanza en función de su coherencia y unidad. Para hacerlo, elaboraron siete principios que orientarían la reflexión. Se cita una referencia de su propósito general, que a los fines de este texto –recuperar críticamente la idea de los contenidos de la enseñanza– resulta de crucial interés.

Los resultados que se obtengan (relacionados básicamente con la reestructuración de las divisiones del saber y la redefinición de las condiciones de su transmisión, con la eliminación de las nociones caducas o poco pertinentes y con la introducción de los nuevos conocimientos impuestos por los avances de la ciencia y los cambios económicos, tecnológicos y sociales), podrán ser presentados y debatidos en un simposio convocado al efecto, en el que participarán expertos internacionales (Bourdieu y Gros, 1990).

En esta reflexión, saber y transmisión son claves. No se trata de proponer un sistema ideal de enseñanza, sino de establecer principios que orienten la reflexión. Reflexión que permite una revisión de los contenidos de la enseñanza en tanto saberes así como de las condiciones de su transmisión. El cuarto principio sostiene que es necesario realizar un examen crítico de los contenidos teniendo como referencia dos variables: la exigibilidad y la transmisibilidad. La cita siguiente es clave para conceptualizar esta cuestión:

El examen crítico de los contenidos actualmente exigidos debe siempre conciliar dos variables: su exigibilidad y su transmisibilidad.

Por un lado, el dominio de un saber o de un modo de pensar es más o menos

indispensable por razones científicas o sociales, en un nivel determinado (en tal o cual clase); por otro lado, su transmisión es más o menos difícil, en ese nivel del curso, dadas las capacidades de asimilación de los alumnos y la formación de los maestros correspondientes (Bourdieu y Gros, 1990).

Este principio deberá orientar todos los recursos necesarios para asegurar la transmisión de los saberes que se consideran absolutamente necesarios. Estiman a su vez que la transformación de los programas de enseñanza no debería dejar de tener en cuenta una experiencia real de enseñanza práctica, para la que habría que contar con profesores que estén dispuestos a colaborar en la experiencia. Puede que esta apreciación también imagine la posibilidad de tratar con saberes específicos y realizar experiencias en las que estos se transmitan en función de la particularidad de los sujetos que aprenden. Particularidad que no podría reducirse –como lo han hecho diversas experiencias curriculares– a datos universales como edad, sexo, grupo social de referencia, etc. Una tarea de tal magnitud implicaría recoger y analizar los aportes de los profesores que estén dispuestos a participar en experiencias de innovación en tanto perspectivas que sitúen al problema del saber como uno de los objetos centrales con los que trata la enseñanza. A su vez, y tal como plantea el quinto principio, es necesario revisar la noción de enciclopedismo, dado que no se pueden enseñar todas las especialidades ni todos los saberes que dan cuenta de un área específica. Se trata de flexibilizar los sistemas de enseñanza a fin de realizar propuestas más abiertas que presenten contenidos mínimos obligatorios y contenidos optativos. La puesta en cuestión de los programas y sus diferentes niveles de revisión permitirá no solo introducir saberes que resultan de programas de investigación, sino también la posibilidad de supresión, en tanto la propuesta promueve que a cada agregado le corresponda una supresión a fin de no tener programas tan extensos como inaccesibles.

Por último, podríamos plantear en diversos sentidos una serie de tensiones respecto a la legitimidad de los saberes que se ubican en la matriz curricular. Al respecto, nos interesa presentar el problema y las distancias entre los lugares de producción de los saberes y los procesos de textualización y retextualización.

Hemos sostenido en varias oportunidades que la ubicación de los saberes en la estructura curricular supone su desafiación del ámbito donde son

producidos. Un saber es puesto en texto o textualizado para que adquiera su condición de saber para ser enseñado y, por lo tanto, en algún momento se pueda incorporar al sistema didáctico. Una vez ubicado allí solo se manifestará a través de un texto para cuya construcción rigen lógicas vinculadas con su transmisión y no ya con su producción (Santos, 2013, p. 213).

Esta recontextualización en el ámbito pedagógico tiene un componente político e ideológico, pero también epistemológico. Por otra parte, le ha otorgado una supremacía al problema de la pedagogía y la didáctica, al relegar a un lugar secundario la problematización sobre los contenidos, es decir, sobre el saber a ser enseñado. Se puede observar un desplazamiento del qué enseñar al cómo ser enseñado y en ese desplazamiento, ese *qué* no es puesto en cuestión. Por esta razón, nuestro trabajo retomó la experiencia francesa respecto de la elaboración de principios para la reflexión sobre los contenidos de la enseñanza, dado que no es posible llevar a cabo una transformación curricular profunda si en ese marco no se revisan los saberes a ser enseñados. Pero esta transformación tiene que suponer diferentes niveles de consulta e implementación.

Se hace necesario en este punto recuperar aquellas preguntas que orientaron el trabajo y sintetizar algunos de los argumentos fundamentales que desarrollamos. Entre las principales cuestiones que se abordaron encontramos la conceptualización de los contenidos de la enseñanza como saberes culturales, y nos distanciamos desde esa posición respecto de cualquier sujeción a la naturaleza humana. Los contenidos son saberes; por tanto, no forman parte ni son un bien que pueda reducirse a ninguna persona. Los contenidos de la enseñanza son el resultado complejo de la selección, secuenciación y jerarquización de saberes específicos. Existen algunas experiencias de pedagogías por contenidos que podrían retomarse a fin de profundizar la discusión. En resumen, los contenidos, en su calidad de saberes culturales, no pueden inscribirse en ninguna naturaleza humana. Por otra parte, el retorno a la naturaleza plantea la cuestión del origen y niega la política. Todos los totalitarismos usan el argumento de la naturaleza para cuestionar la idea de los otros. “La naturaleza es el otro de la cultura. Así como el niño es el otro de la razón. El niño es alguien que todavía no es” (Fernandez Vaz, 2014). No hay posibilidad de abordar estos conceptos de manera unívoca. Estos pares conceptuales –naturaleza y cultura; sujeto y

objeto; hecho y valor, intencional y físico, libertad y necesidad, etc.–⁵ y también las oposiciones en el interior de las disciplinas científicas –como aquella entre explicación y comprensión– pueden explicarse según condiciones históricas específicas. Poder definir las condiciones históricas y políticas singulares es fundamental para analizar las posibles expectativas, que también son expectativas que tienen que ver con un tiempo no cronológico, sino específicamente político.

La sociedad es un problema moderno. Hay un “entre” los conceptos, entre unidad y fragmentación. En este marco, la educación es finalmente transmisión de una cultura y esa cultura rebasa los límites de los pares conceptuales, en tanto reconoce este “entre”.

El problema de tematizar la enseñanza puede leerse en clave de identificar el saber para la enseñanza; en tanto un cambio de currículum supone un cambio de mirada, es decir, tiene que ver específicamente con cómo tratar los contenidos. Aquí la propuesta irrumpe en la tradición; dado que la educación física es un área curricular que se caracteriza por la intervención –en términos de tradición–, la preocupación histórica está o ha estado más ligada a problemas específicos de la didáctica que a la problematización de los contenidos de la enseñanza. En este punto, es necesario instalar la reflexión epistemológica en tanto la reflexión teórica como cuestión práctica permite problematizar las prácticas. Como afirmábamos, puede observarse un desplazamiento del qué enseñar al cómo ser enseñado y en dicho desplazamiento, ese qué no se pone en cuestión.

De este modo, si ustedes se preguntan cuál es nuestra propuesta y por qué la necesidad de formular esta agenda de discusión; cómo se inscribe en esta cuestión la reflexión epistemológica; cómo problematizar el cotidiano escolar a partir de suponer que el objeto de la enseñanza es el saber; por qué enseñar ciertos contenidos y no otros; y cómo participar de la agenda de discusión, proponemos la posibilidad de conformar una comisión que, tal como en la experiencia francesa, trabaje en la elaboración de principios para una reflexión de los contenidos de la enseñanza, a fin de revisarlos y establecer criterios para su formulación.

Documentos

Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y

⁵ Los intentos de una “crítica de la razón instrumental” propios de la Escuela de Frankfurt y la radicalización ontológica de la hermenéutica por Heidegger pueden comprenderse como reacciones frente a los presupuestos que sostienen estos pares antagónicos.

Educación. República Argentina 1995.

Documentos para la concertación. Serie A - Nro. 6. Aplicación de la Ley Federal de Educación- Más y mejor Educación para todos. Orientaciones generales para acordar Contenidos Básicos comunes.

Bibliografía

- Agamben, G. (2008). *¿Qué es lo contemporáneo?* Conferencia presentada en la Bienal de Arte contemporáneo, Paiz. Recuperado de <http://19bienal.fundacionpaiz.org.gt/wp-content/uploads/2014/02/agamben-que-es-lo-contemporaneo.pdf>
- Bourdieu, P. (2003). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Gros, F. (1990). Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. *Revista de Educación*, 292, 417-425.
- Crisorio, R. (1995). El problema de los contenidos de la Educación Física. *Revista Pista y Patio*, 1(4).
- Fernández Vaz, A. (23 de noviembre de 2014). *Curso “Sujeto, Cuerpo y Educación”* dictado por Dr. Ricardo Crisorio y Dr. Alexandre Fernández Vaz. En la Facultad de Humanidades y Ccs. de la Educación – UNLP.
- Foucault, M. (1991). El interés por la verdad. En *Saber y verdad*. Madrid: de la Piqueta.
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? Crítica y Aufklärung. *Daimon-Revista de Filosofía*, 11.
- Rodriguez, N. B. (2014). *Contenidos de la enseñanza: El caso de los CBC. De una educación física a una educación corporal* (Tesis de maestría). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1060/te.1060.pd>
- Santos, L. (2013). Las paradojas de los saberes contextualizados. En M. Southwell y A. Romano (Comps.), *La Escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Gonet: UNIPE-Editorial universitaria.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*, G. Solana (trad.), (4ta. ed.). Madrid: Ediciones Morata. Cuarta Edición.

Juego e inclusión

Ivana Rivero

Juego e inclusión, conceptos en apariencia inconexos pero que guardan estrecha relación. Más allá de que en algunos casos el formato de la actividad reconocida como juego favorece procesos inclusivos, la incorporación de la participación del otro, es decir, la inclusión, deviene una constante en quienes juegan de un modo lúdico.

En este artículo se recuperan preguntas y sospechas –más que certezas– que surgen y se asientan en dos universos de acciones concretas de distinta naturaleza pero necesariamente articulados, las cuales dieron lugar a la construcción de un proyecto de investigación sobre la inclusión del juego en asuntos académicos, que moviliza e incomoda a los anteriores.

En la búsqueda de indicios que permitan identificar dónde radica el potencial inclusivo que se le reconoce al juego en contextos educativos, las tareas de investigación van constituyéndose en espacios de encuentro, discusión y producción.

Para empezar

Será por mundano, irrelevante, pueril y cotidiano; por estar discursivamente asociado al mundo de la infancia y no al del adulto (como si fuera factible tal fragmentación) que la academia ha demorado su reconocimiento como objeto de estudio y reflexión.

Será porque exhibe sin tapujos la maravillosa ambigüedad del lenguaje, y en él, la azarosa condición humana, la contingencia, de la que varios filósofos de distintos tiempos han encontrado en el juego una buena metáfora. Es el caso de autores como Heidegger, Gadamer, Nietzsche, Wittgenstein, Searle y Derrida, entre otros.

El juego ganó su lugar en la educación quizás porque con su simple mención el adulto consigue la coacción de los niños sin el uso de la fuerza; acomoda la novedad y la innovación a parámetros deseables (y soportables) por lo viejo y la tradición. Y fue dicho juego educativo, juego didáctico, para remitir a una ocupación que tiene la apariencia de juego, que satisface la necesidad infantil de jugar al tiempo que cumple un papel educativo (Brougere, 1998).¹

Será porque en nuestros días algunos docentes confunden (y enseñan a confundir) juego con trabajo y en el aula todo se aprende jugando, mientras muchos otros renuncian a su responsabilidad de enseñar (se ocultan en los principios de la Escuela Nueva y dejan explorar libremente) porque los niños saben más sobre el tema, que urge la necesidad de elaborar un concepto de juego nuevo que ponga en el centro de la escena al ser humano, y con él, al lenguaje (que otorga sentido y existencia a las cosas), y a la relación entre personas mediada por el saber, relaciones que favorezcan la inclusión y que, por intensas, dejen huellas indelebles. Un concepto de juego nuevo que se despoje de dos arbitrariedades escondidas en frases hechas que operan como supuestos en las relaciones didácticas: que el juego es cosa de niños, y que es banal, ligero, frívolo. Aun cuando en este escrito no se asume tal desafío, declararlo deviene una necesidad toda vez que delinea desde dónde se escribe.

La educación física es la comunidad de conocimiento que integro y la razón de mi militancia académica. Si salí de esta comunidad fue para buscar insumos que me permitan seguir creciendo en la comprensión de un objeto –el juego– que hemos decidido alojar en nuestro campo, y las problemáticas que se desprenden de esa decisión.

Un refrán popular dice que “del dicho al hecho hay un largo trecho”. De aquí que en este artículo se intente acortar ese trecho recuperando lo hecho para decir. Como ya se ha dicho, se recuperan, más que certezas, preguntas y sospechas que surgen y se asientan en dos universos de acciones concretas

¹ El juego educativo es una expresión que surge a partir de estudios basados en los textos fröebelianos y decrolyanos interesados por la educación infantil. Según Brougere (1998) el término ‘juego educativo’ es utilizado por primera vez en un texto de 1911 de Jeanne Girard, quien fuera entonces inspectora de escuelas maternas francesas. Sin embargo, ya en 1907 Decroly concebía al juego educativo como una intervención de la actividad educativa en la naturaleza para enderezar aquello que se desvía y para llamar la atención hacia aquello que no se encuentra en el ambiente.

de distinta naturaleza pero que comparten la particularidad de habilitar la inclusión del juego en asuntos académicos.

El primer universo remite a las experiencias de juego con diferentes grupos de personas y en distintos contextos y se formaliza institucionalmente con propuestas de extensión universitaria, voluntariados, prácticas sociocomunitarias. Este primer universo conecta a la educación física con sus prácticas de intervención cotidianas, con diferentes jugadores, que obliga a asumir su perspectiva para poder intervenir profesionalmente. Es decir, acorta la distancia entre la educación física que *dice* sobre el juego y la educación física que *hace* juego con niños, con adolescentes, con adultos mayores, personas con discapacidades. Al abordar este primer universo se buscan indicios que permitan identificar dónde radica el potencial inclusivo que se le reconoce al juego.

El segundo universo de acciones concretas al que se hace referencia queda constituido por la presencia del juego en espacios curriculares de la docencia de grado y propuestas de posgrado sobre el tema, espacios que se nos presentan como terreno fértil para la proyección disciplinar y la construcción interdisciplinaria. El segundo universo disminuye la distancia entre la pretendida inclusión académica del juego y su incorporación efectiva.

Primer universo: potencial inclusivo del juego

Hablar de juego habilita la presentación de un escenario teórico complejo, donde seuxtaponen diferentes explicaciones (válidas y excluyentes) que disfrazan con lenguaje científico un objeto sensible, un objeto para el cual no resulta sencillo encontrar las palabras adecuadas que den cuenta de sus detalles, una complejidad que se vuelve accesible a todo aquel que se anima a jugar, pero que al mismo tiempo se resiste a una explicación acabada.

Juego e inclusión, dos palabras que remiten a universos diferentes, pero que al bucear en el primero se encuentran necesariamente visos de la segunda. Si bien hay juegos que favorecen la remanencia de la participación activa de los jugadores (como los juegos cooperativos) también están los que a medida que avanzan van expulsando a los menos competentes. Más allá de la naturaleza de los juegos, la inclusión decanta de las decisiones que toman quienes aprenden y deciden tomarse un juego como tal, lo que Pavía llama “ambigüedad transparente” (2009) o “jugar de un modo lúdico” (2006).

La amplitud de la referencia (propia del lenguaje) y la particularidad del juego de hacer sentir que detrás de todo lo registrable siempre hay algo más

que se desconoce y se rehúsa a ser atrapado, instala la necesidad de acordar referencias mínimas que habiliten el entendimiento toda vez que se nombra al juego. Dos datos dan dirección al uso del concepto juego en este escrito. El primero de ellos es que en Argentina el juego es un derecho de los niños,² y, por lo tanto, responsabilidad de los adultos. El segundo es que, al estar amarrado a la historia de la educación física, el juego deviene rasgo identitario de nuestra comunidad (Rivero, 2011) y tema prioritario de estudio, análisis y discusión.

En los últimos tres congresos de Educación Física y Ciencia realizados en La Plata se puede reconocer que el tema del juego excedió la mesa que lo convocaba. En dichos eventos se advirtió una presencia en alza del concepto lúdico, con la constante de ser un calificativo de distintos sustantivos. También se pudo apreciar cómo su uso ha ido mudando: de calificar actividades emparentadas, próximas, cercanas al juego, pasó a calificar al juego mismo para aludir a algunas situaciones de juego en particular.

A pesar de que los conceptos juego y lúdico se presentan profundamente imbricados, varían en su referencia.³ En este contexto, la palabra juego remite tanto a un *artefacto* o juguete, elemento que invita a ser explorado, usado de modo no convencional o esperado (juegos de plaza, juegos de mesa, muñecas, autitos); a una *actividad* que la sociedad reconoce como un juego por la distribución y cadencia de los movimientos de los participantes, por los territorios marcados o los objetos utilizados (mancha, escondidas, rondas, deportes), como a la *acción* de jugar,⁴ a una disposición personal; es decir, a la decisión de tomar lo que se hace y dice en sentido diferente al convencional, aquello que Sutton Smith (1977) citando a Empson reconoce como “ambigüedad de sentido”. Por su parte, lo lúdico

² Argentina asumió como propios los postulados de la Convención de los derechos de los niños sancionada en 1989, entre los cuales se reconoce “el derecho del niño al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (Artículo 31).

³ Precisamente, si cabe una crítica a Huizinga es que busca lo lúdico en las manifestaciones humanas sin abordar explícita y decididamente lo que entiende por ello (en su lugar caracteriza al juego). Esta decisión lo lleva por momentos a hacer uso indistinto de los conceptos juego y lúdico, aun cuando en el texto se encuentran marcas en que el autor expresa la diferencia. Este hecho complejiza la comprensión de su obra y lleva a lectores que desconocen a reducir su riqueza a las dos definiciones de juego de las primeras páginas. Para mayor información se puede leer Rivero (2016).

⁴ Dice Huizinga: “El juego es, antes que nada, una actividad libre” (2000, p. 20); más adelante dirá que el juego es “acción u ocupación libre” (2000, p. 45).

hace alusión solo a esta última referencia, a la acción de jugar, a la disposición personal, a un estado, a una “manera de jugar” (Caillois, 1986), a un “modo” (Pavía, 2006), a una “intensidad” (Huizinga, 2000).

El uso del concepto juego más propagado en el campo de la educación física ha sido el de actividad (Rivero, 2011). No obstante, pensar al juego como actividad encierra dos contradicciones: la primera sería que una actividad difícilmente puede ser libre puesto que al implicar un conjunto de tareas lleva consigo la noción de trabajo y el compromiso de obtener un resultado; mientras que la segunda remite a que participar de una actividad que puede ser reconocida externamente como un juego no es igual a estar jugando. Un niño puede estar cumpliendo con las tareas que hacen a un *lobo está* pero no estar creyéndose que es un niño indefenso en el medio del bosque al acecho de un lobo feroz y hambriento que se prepara para salir de caza.

Esta última contradicción reafirma la definición del juego como acción, es decir, como puesta en acto, como manifestación de lo que Chateau (1987) llamó *tendencia al arrebato*, manifestación impulsiva a la creación, a dejar en evidencia la vulnerabilidad de la regla, la fragilidad de las convenciones y la potencia de lo nuevo. Al procurar apresar con palabras el significado de lo lúdico, todo intento resulta insuficiente. Reconociendo la dificultad para estudiar un objeto escurridizo, dice Huizinga que “se resiste a todo análisis” (2000, p. 19-20).

Lo lúdico es una acción colectiva que remite al impulso de creación de las personas; es un movimiento intensional (con s), es decir, cargado de significado en sí mismo, que está emparentado con las intenciones, emociones y creencias de quienes se disponen a crear una realidad diferente a la habitual, que se desmorona al mismo tiempo que se construye, en la que todos los participantes hacen su aporte a fin de que resulte disfrutable para todos. Para ello los jugadores se comprometen enteramente, de modo que el cuerpo y el lenguaje se mixturán para fundirse en la creación de sentido (Rivero, 2012).

Pensar el juego como actividad es pararse fuera del juego para mirarlo. Encuentra expresión en lo que Pavía llama *formas del juego*, y contención académica en la frondosa praxiología motriz. Pensar el juego como acción es hablar de lo lúdico e implica situarse dentro del juego y, siendo un jugador más, describir lo que se hace, dice, siente, cree, pero principalmente lo que se pretende hacer con lo dicho, hecho, sentido, creído. Así, lo lúdico remite al entendimiento con los otros para crear una nueva versión de lo que se hace y dice.

Dar entidad autónoma a lo lúdico deviene una necesidad práctica de nuestra intervención profesional como docentes especializados en el movimiento corporal: proponer juegos, enseñar a jugar, coordinar juegos y jugar con grupos de personas obliga a pensar en estrategias de intervención que multipliquen la participación de todos y elimine la exclusividad. También nos permite pensar más y mejor las decisiones a tomar para garantizar los procesos asociados al estar jugando (y no compitiendo, peleando, burlando, mientras se participa de una actividad reconocida como juego, por ejemplo); estos procesos son crear el clima de juego y sostener la intensidad (Rivero, 2012). Asimismo, nos da la posibilidad de conectar a la actividad llamada juego (es decir, los juegos) con prácticas corporales de naturaleza artística –como bailes, acrobacias, mabalares, encuentros, equilibrios–, prácticas corporales descontracturadas que se presentan como alternativas y poco formalizadas pero que despiertan en el grupo de personas un clima particular caracterizado por la sensibilidad (que desplaza a la racionalidad a la que estamos acostumbrados) y por relaciones interpersonales reguladas por la confianza (en lugar de la sospecha).

Autores dedicados al estudio de la incorporación del juego a la educación (Kishimoto, 1998; 2006; Rabecq-Maillard, 1969; Brougere, 1998) coinciden en sostener que *sería la frivolidad del juego la que hace de él un lugar posible de educación*, pues la ausencia de consecuencias propia de la actividad lúdica la convierte en un entorno de excelencia para la exploración. De aquí que justifican el uso que el docente hace del juego para mejorar su intervención pedagógica, proponer materiales o situaciones que exigen acciones orientadas a la adquisición o entrenamiento de contenidos específicos o de habilidades, lo que también se conoce como juego educativo en sentido restricto o ‘juego didáctico’ (Kishimoto, 1998).

El problema radica en que no todos los jugadores cuentan con una competencia básica para poder jugar: no todos consiguen desprenderse de la realidad con facilidad; en otras palabras, no siempre ni todo el tiempo resulta frívolo para los jugadores. En algunos casos esta dificultad radica en la necesidad de dominar conscientemente las habilidades requeridas por el juego (propio del inhábil); en otros casos arraiga en una decisión aprendida del entorno (propio del que se dice competitivo).

Así, para que el juego resulte educativo –es decir, que acontezca la frivolidad necesaria para que los jugadores se animen a explorar y ensayar (aquello que atrajo a Piaget, Vigotsky, Bruner)–, debe primero ser inclusivo; en otras

palabras, debe primero garantizar a todos la posibilidad de participar. Y aunque esa garantía puede comenzar en la forma del juego elegida, requiere de una segunda competencia básica para poder jugar: la sensibilidad para ponerse en el lugar del otro.

Frente a la pregunta, ¿dónde radica el potencial inclusivo del juego? se instala un primer supuesto: *que el potencial inclusivo que se le reconoce al juego radica en la “intensidad”*, “En esa capacidad suya (del juego) de hacer perder la cabeza” (Huizinga, 2000, p. 13). Allí donde Pavía (2006) se corrige a sí mismo diciendo que al jugar de un modo lúdico late la promesa de que algo bueno va a pasar, allí donde lo intenso se conecta con lo intencional, donde las emociones se entrelazan con la pretensión y las decisiones que se toman para disfrutar colectivamente del momento. El compañero de juego como una extensión de las propias posibilidades, como una potencia a la propia participación y no como un Otro.

Sentido, tensión, intensidad, son aquí conceptos centrales, que fueron dichos por Huizinga un siglo atrás para referirse a la esencia del juego, aquello que en su obra comunica explícitamente que no analizará, y que han pasado desapercibidos hasta ahora. Conceptos que escapan a la razón para vincularse fuertemente a la estética, y que se amarran a la posibilidad de desprenderse del esquema lógico de la vida cotidiana.

La intensidad de una genuina situación lúdica hará de ella una experiencia estética. Precisamente lo que define como estética a una experiencia es su cualidad de ser vivida y experimentada plenamente, gozada. Esa cualidad, que Dewey (2008) llama terciaria, es percibida directamente, sin la intervención de la reflexión, porque impregna la situación al punto de constituirla.

Frente a la pregunta, ¿dónde radica el potencial inclusivo del juego? se instala un *segundo supuesto*, que afirma que es posible pensar la intensidad del juego en el continuo evolutivo *paidia-ludus* presentado por Caillois (1986), donde el polo de mayor complejidad –es decir, *ludus*– esté representado por el propio juego. Este supuesto permite pensar en las estrategias de simplificación del juego en actividades que posibiliten instalar lo lúdico y en variantes que complejicen el juego sin dejar de serlo (esto es, sin pasar a ser deporte o teatro, por ejemplo).

Segundo universo: la inclusión académica del juego

Huizinga puede ser objeto de muchas críticas, pero no se pueden desconocer tres hechos puntuales: el primero, que en 1939 inaugura el tratamiento

académico del juego y lo elige como tema de conferencia; el segundo, que la caracterización que logra del juego ha dado lugar a acuerdos mínimos que hicieron posible reflexiones posteriores generadas en distintas cristalizaciones del conocimiento académico;⁵ y el tercero, que afrontó el desafío de tomar como tema de estudio aquello que algunos filósofos comenzaban a reconocer como representativo de una nueva forma de pensar la existencia del hombre en el mundo. Filósofos que no podían desconocer la influencia de los escritos de Nietzsche, quien rompió con el esquema tradicional de conocimiento al proponer que la vida no es un *a priori* sino una conjugación azarosa, única e irreplicable de dos polos antagónicos aunque resueltos en el devenir: Apolo (dios del orden) y Dionisios (dios del juego).⁶

No es la intención defender a un autor, sino defender el ingreso del juego a la academia, un objeto que muestra la fragilidad del hombre y su imposibilidad de explicarlo todo; que deja expuesta la limitación del conocimiento científico para dar cuenta de la condición humana, del ser humano.

Según Ortíz (2011), bajo la denominación de ciencias humanas se agrupa un conjunto de saberes, preocupados por la antigua y simple pregunta por el sentido, que habían sido expulsados o marginados de los ámbitos más reconocidos de la academia.

La academia siguió albergando a las Ciencias Humanas, a la Filosofía y a las Humanidades [...] porque intuía que las ciencias duras y las tecnologías no alcanzaban a dar cuenta de algo que zafaba a toda conceptualización o experimentación. A ese algo se le da un nombre sustantivado: subjetividad; y se la suele asociar con el sujeto. Mientras el sujeto es categorizable y metodológicamente abordable, ya sea en sí mismo o en sus expresiones [...] la subjetividad se muestra, actúa, construye, crea. Y rehúye toda conceptualización. Ella se expresa en tiempos de verbos realizativos que indican dinamismo, por eso es inapresable por el enunciado y sólo decible por el lenguaje simbólico o densamente significativo;

⁵ Si se hace una revisión bibliográfica de estudios socioeducativos contemporáneos sobre el juego, se puede advertir la siempre presente referencia a Huizinga.

⁶ Aunque comienza planteándolos como antagónicos, Nietzsche madura la idea y retoma palabras de Heráclito: “todo contiene en sí su contrario”. En “El Heráclito de Nietzsche: del país paizón al ludus Dei”, Cristina Ambrosini muestra el análisis detenido de la relación Apolo-Dionisios en las obras de Nietzsche.

únicamente es conceptualizable cuando se sustantiva en sus resultados (Ortíz, 2011, p. 301).

El juego (y más que el juego, la acción de jugar), lo lúdico, sería un resultado de la subjetividad. En lo lúdico se sustantiva la subjetividad. De allí que se pueda explicar el abismo que separa el saber práctico que tiene incorporado el jugador experto del saber científico que ha intentado explicar el juego. En el medio, el esfuerzo de campos como el de la educación física, que busca producir conocimiento (investigar) y formar expertos (propuestas de posgrado) en juego, y toma como referencia las prácticas de intervención (extensión).

Esta posición remite al meollo de un dilema: al reconocer que en el corazón de la educación física se encuentran objetos que no alcanzan a ser dichos en su plenitud por el conocimiento científico (como el juego), nos vemos obligados a discutir las bases epistemológicas del conocimiento humano y social, y a lanzarnos al vacío para hallar decisiones metodológicas apropiadas.⁷

En la búsqueda de argumentos que afiancen al juego en la academia, cobran sentido las preguntas: ¿cuáles son los hechos que marcan el ingreso y permanencia del juego en la academia argentina?, ¿cuáles son los campos de conocimiento que se visualizan en esos hechos?, ¿qué posibilidades de diálogo hay entre esos campos?, ¿con qué argumentos la educación física convoca al trabajo interdisciplinario para comprender el juego?

Al ser presentado académicamente, el juego pone en evidencia (más veces de las deseadas) la mezquindad y la generosidad (las menos) de profesionales formados en campos que gozan de reconocimiento académico, para hacer lugar a la intervención discursiva de interlocutores con igualdad esencial pero diferencia existencial, en la discusión de los criterios de verdad. En el fondo, la discusión se sitúa entre el conocimiento erudito de la ciencia y el conocimiento práctico del jugador.

Hago un eco de las palabras de Habermas (1990) y entiendo que las posibilidades de diálogo están condicionadas antes por la disposición de los interlocutores a compartir una situación comunicativa y entenderse, que por la diferencia o similitud de la postura asumida. De hecho, sobre la diferencia de argumentos el diálogo resulta más provechoso. Dice Siede: “las

⁷ Habermas invita a la antropología a constituirse en ‘puente’ para aquellos campos de conocimiento preocupados por alguna práctica en particular que hace a los modos de existencia de hombre (como la educación y la salud).

demandas de reconocimiento desplazan y relevan a las demandas de igualdad” (2006, p. 36). Es precisamente la potencia inclusiva del juego la que reclamo para el juego.

La historia del ingreso y la permanencia del juego en los asuntos académicos es una historia de luchas, de gladiadores desnudos y descalzos, pero fuertes en su condición, contra luchadores de estilo protegidos por campos de conocimiento legitimados por la academia. La educación física ha pasado de dueño en dueño para poder pelear. Hoy lucha su libertad y define su proyección. La sencillez y debilidad de nuestros pies descalzos es también la virtud de poder embarrarlos, sentir las espinas y seguir caminando.

Bibliografía

- Brougere, G. (1998). *Jogo e educacao*. Porto Alegre: Artes médicas.
- Caillois, R. (1986). *El juego y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chateau, J. (1987). *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Habermas, J. (1990). *El hombre postmetafísico*. Buenos Aires: Taurus.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Kishimoto, T. (1998). *Jogos infantis. O jogo, a crianca e a educacao*. Petropolis: Voces.
- Kishimoto, T. (2006). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educacao*. Sao Pablo: Cortez.
- Ortiz, G. (2011). *Tiempos indigentes. Sobre la religión, la educación y la pregunta por el sentido*. Córdoba: Educ.
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Edicial.
- Pavía, V. (2009). Las formas del juego y el modo de jugar que la escuela reproduce. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 25, 161-178.
- Rabecq-Maillard, M. M. (1969). *Historie des jeux éducatifs*. Paris: Nathan.
- Rivero, I. (2011). *El juego en las planificaciones de Educación Física. intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Rivero, I. (2012). El juego desde la perspectiva de los jugadores. Una investigación desde y para la didáctica del jugar en Educación Física. *Educación Física y deporte*, 31(1), 925-928.

- Rivero, I. (2016). El juego desde los jugadores. Huellas en Huizinga y Caillois. *Revista Enrahonar*, 6(56), 49-63.
- Siede, I. (2006). Igualdad y educación. En P. Martinis y P. Redondo (Comps.), *Educación, pobreza e igualdad. Escritos entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del estante.
- Sutton Smith, B. (1977). *The ambiguity of play*. Cambridge: Harvard University Press.

Violencia en las prácticas físicas: Perspectivas políticas e inclusión en la educación física

Andrew Wheeler

Introducción

La violencia constituye un problema de difícil abordaje dentro de los espacios formales y no formales de la práctica pedagógica de la educación física. Los docentes, en la mayoría de los casos, comprendemos este tipo de manifestaciones y actuamos sobre ellas desde el sentido común y, por consiguiente, no podemos plantear estrategias didácticas adecuadas. La complejidad de los fenómenos de violencia es alta, supera los planteos didácticos y genera un elevado nivel de deterioro en los vínculos personales.

Una de las barreras descritas por muchos pedagogos es la asimilación hegemónica de ciertos rituales o formas establecidas de “resolver” los conflictos violentos. Esto es parte del problema, en tanto se reproducen formas de conceptualizar y dirimir la violencia en las situaciones que se presentan. En este escrito pretendemos acercarnos a la comprensión de los orígenes de la violencia y de sus causas para coadyuvar en el diseño de las situaciones motrices propias del campo de la educación física y el deporte.

Las prácticas físicas de la educación física en un contexto político y violento

La educación física como pedagogía de las conductas motrices (Parlebás, 2001) tiene como propósito primordial el educar. Este abordaje aparentemente obvio se traduce en el desarrollo, mejoramiento y adaptación de las decisiones

de las acciones corporales del hombre a diferentes circunstancias y contextos. Las conductas motrices están integradas por capacidades motoras, sociales e intelectuales. Con Raúl Gómez (2002), sostenemos que la educación física escolar:

Procurará la transformación crítica por parte de los niños y las niñas de los saberes y haceres relativos al cuerpo y al movimiento socialmente organizados e históricamente construidos y que como tales forman parte del capital cultural del endogrupo donde el niño se desarrolla (2002, p. 4).

Indudablemente, en más de cien años de existencia disciplinar cambió la realidad dentro de la cual se desarrollan los niños y adolescentes. Autores como Ainsenstein (2000) y Scharagrodsky (2008) afirman que la práctica pedagógica de la educación física parece seguir entrampada en una red de tradiciones que obtura nuevas perspectivas; realidad que, por lo menos en Latinoamérica, requiere de un enfoque diferente de parte de sus educadores. Atentos a la historia de dependencia frente a poderes y sistemas político-económicos y sociales que no observan la diversidad y no sostienen la inclusión como política, es imprescindible analizar los caminos que recorren los aprendizajes en relación con una temática llamada transversal pero específica: la violencia motriz en contexto motriz.

En el campo de las prácticas físicas la violencia toma una connotación especial, porque el sentido común que guía nuestras formas de abordaje del problema, a la luz de nuevas teorías y conceptualizaciones, debe desandar un largo camino que se afirmó en el castigo físico o formas pedagógicas coercitivas. Abolido y sensiblemente rechazado a mediados del siglo XIX (Foucault, 2002, p. 21), en la actualidad continúa naturalizado el castigo físico y la vigilancia de un germen del mal supuestamente instalado en la genética del ser humano. En el campo de las prácticas físicas –y especialmente en las situaciones motrices de cooperación y oposición– se discute si promueven manifestaciones violentas y si los ambientes sociales donde se desarrollan ejercen una influencia decisiva sobre su tolerancia (Durand, 1988, p. 109-111). Parece inminente que entre nosotros, los profesionales de la conducta motriz, surja ese “grito del cuerpo que se rebela ante la vista o ante la imaginación de un exceso de crueldades” (Foucault, 2002, p. 95), como un impulso humanizador y de tratamiento humanizante sobre la violencia que a su vez no comete crimen.

Por un lado, desde una perspectiva etológica, para comprender la violencia identificamos que en las prácticas físicas en diferentes contextos “existen

verdaderas interacciones agonísticas, formación de jerarquías y territorios, amenazas, apaciguamientos y el esquema animal completo (Ferrari, 2006, s.p.). Por otro lado, desde la perspectiva de la neurociencia y la antropología avanzamos en la comprensión de la agresión y la violencia, para desenmarañar una raigambre reactiva frente a sucesos relacionados con la exclusión, la desigualdad y el apartamiento del grupo social de referencia.

Al comprender mejor las bases del fenómeno de la violencia y descartar solo la óptica “instintiva” y “natural” que la sostiene como algo inevitable, podríamos descartar también una mirada represiva y sancionadora a la hora de abordar el fenómeno dentro de nuestras prácticas pedagógicas de la educación física y el deporte.

¿Cuál es el origen de la violencia?

Un recorrido por las teorías y las conceptualizaciones

En la sociedad humana la violencia forma parte de todo su entramado de relaciones e incluye el medio físico. Se instala como el problema social más importante para el siglo XXI (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo). Esto se sostiene por el grado de significación que hoy se le atribuye, es decir, por el grado de sensibilidad que el hombre mismo ha desarrollado sobre el fenómeno de la violencia. Este aumento de sensibilidad a la violencia (De Felippis, 2004; Castro, 2008) se produce a partir de la identificación, conocimiento o reconocimiento de derechos que se materializan de diferentes maneras en culturas y situaciones. Desde siempre ha existido levantamiento y resistencia frente a las expresiones de violencia; así el hombre hace gala de una motivación que pugna por la vida, la libertad, la justicia, la paz y se rige con criterios de equidad.

El concepto de violencia es una construcción en permanente movimiento en los debates del campo de las ciencias sociales, y se constituye con muchos significados y sentidos. Esencialmente, es una práctica utilizada como forma de resolución de conflictos que quebranta al ser humano y sus relaciones, y genera daño como resultado. Desde nuestro punto de vista, la violencia implica una ruptura de acuerdos sociales en forma unilateral; en este último caso el daño se focaliza sobre construcciones sociales, o sea, sobre las formas de relacionamiento que se acuerdan democráticamente.

En línea con los análisis realizados por Bauer (2013), una de las primeras y más arraigadas comprensiones sobre los orígenes de la violencia radica en

el carácter instintivo con anclaje biológico. El etólogo Konrad Lorenz (1985), sobre la base de nociones ya bien difundidas de la teoría freudiana, establece el concepto del instinto agresivo como sustento para la comprensión de fenómenos violentos en los seres humanos.

Esta interpretación, que tiene un sustento biológico-instintivo, puede ser refutada a partir de los conocimientos que aportan algunos fundamentos neurobiológicos de la conducta. El criterio de frecuencia de este tipo de manifestaciones no da cuenta, según Bauer, de que tales fenómenos se constituyan teniendo como base un “instinto agresivo” (2013, p. 37). En otras palabras, que el modo preferencial de resolución de conflictos sea a través de la agresión no le da a esta la categoría de instinto con base biológica. Fue sin duda este criterio de la frecuencia lo que, al final de la Primera Guerra Mundial, llevó a Sigmund Freud a la errónea conclusión de que la agresividad era una necesidad humana

Ricardo Ferrari (2006), mediante estudios comparados entre sociedades humanas y animales, llegó a descubrir y difundir que en el instinto agresivo se sustentan procesos de individuación y formas más complejas de relación social. En su tesis establece las necesidades de filiación como producto de un mecanismo primario, la agresividad. Estos conceptos postulan que la agresividad se constituye como un sistema que sostiene la cohesión social y que se pone en funcionamiento cuando la unión y la pertenencia se ven amenazados. También afirma que se produce una importante disminución de las características vitales cuando se pierde la vinculación con los pares de la misma especie.

Estudios en neurociencia (Bauer, 2013) permiten observar la actividad en diferentes zonas del cerebro y demuestran que los humanos no recurren al comportamiento agresivo de infringir daño a otra persona si no media una provocación. La agresión no se encuentra dentro del sistema motivacional del ser humano. Sin embargo, constituiría un programa reactivo que, al igual que el miedo, requiere ser provocado, y cuya función biológica consistiría en dominar las circunstancias externas que lo han suscitado.

Vemos entonces que la agresividad comprendida como instinto o como función reactiva involucra y compone el sistema de relaciones. En el campo específico de las prácticas físicas existen muchas situaciones que funcionarían como disparadoras de esta lógica de la agresividad. Las motivaciones básicas del ser humano se concretan en la aceptación, la colaboración y el

trato solidario, y si estas se ven amenazadas se suscitará la violencia como reacción. El diseño esmerado de algunas situaciones motrices, especialmente las deportivas de cooperación y oposición, podrían evitar promover o potenciar estos fenómenos.

Raíces de la agresividad, motivaciones básicas del ser humano y prácticas físicas

Coincidimos con Bauer (2013) en que la agresividad es un sistema reactivo que, como el miedo, requiere ser disparado. No constituye el sistema motivacional del ser humano a modo de un instinto agresivo. Por el contrario, el deseo de un individuo de ser aceptado y de integrarse a una sociedad o grupo constituye una verdadera “meta instintiva”.

El juego y el deporte en sus formas originarias aportan especialmente este sentido de cohesión y de filiación. Organizar una práctica lúdica, reglamentarla y desarrollarla constituye una idea fuerte de acercamiento a un otro respetado y aceptado por el grupo de pares. Así, el jugar con otros podría estar dominado por este sentido de lo social en tanto significa una reproducción de la cultura adulta (Gómez, 2002). Sería como una forma de integrarse a un mundo adulto presente en la cultura, a un colectivo social que se quiere llegar a ser.

Asimismo, el sentido de justicia parece constituirse como una tendencia instintiva con anclaje biológico. Ya en los niños muy pequeños existen estas manifestaciones (Goleman, 2000), incluso de cooperación, cuando ayudan espontáneamente a otros niños en situación de desventaja frente a las complicaciones. Los niños pequeños son naturalmente empáticos, serviciales y generosos y les gusta informar a los demás (Michael Tomasello en Bauer, 2013).

Según estas revisiones, podemos aseverar que el sentido de justicia es una motivación básica en el ser humano. En línea con el mismo esquema de la exclusión social, el conocimiento neurocientífico de las últimas dos décadas aporta evidencia cuando se suscita un fenómeno que es significado como injusto: existe una reacción de aversión y rechazo en la cual echar mano a la violencia parece ser atractivo. Aceptación social y sentido de justicia son componentes que comparten el carácter de motivación básica instintiva.

Atentos a estas dos motivaciones básicas, podemos observar cómo se plasman en las prácticas físicas de niños y jóvenes. El niño pequeño evalúa su desempeño a partir del esfuerzo que realiza. Esforzarse al máximo por lograr un resultado es haber logrado el objetivo, y ser eficaz se constituye en

un triunfo (Durand, 1988). El hecho de que en nuestras prácticas “pedagógicas”¹ de la conducta motriz solo se premie a algunos y no a otros, podría ser sinónimo de injusticia. Ser excluido de una premiación o distinción social podría potenciar la agresividad. Sin temor a equivocarnos, podemos asegurar que el sistema meritocrático establecido y difundido en el diseño de algunas prácticas físicas no responde a las necesidades básicas y originarias del juego y el deporte como prácticas salvajes² tan convocantes en los niños y jóvenes.

Si los niños y jóvenes se ven impelidos a prácticas lúdicas y deportivas que derivan en placer, sentimiento emancipatorio y felicidad, podemos entender que ciertas formas de violencia devengan de un sistema de prácticas domesticadas y espectaculares propias de un sistema social competitivo que muy tempranamente se intenta desarrollar y en el que es necesario el establecimiento de jerarquías, la segregación del diferente y rezagado menos capaz.

Este aprendizaje social meritocrático se transforma en una “necesidad” para el desempeño eficaz dentro de una práctica física domesticada en la cual la bonhomía no tiene cabida. El hacer justicia desde el punto de vista de la equidad surge en algunos comportamientos caballerescos muy bien orientados y significados en el transcurso de los encuentros, pero que a la hora de determinar el triunfo o no, son erradicados del sistema de relaciones. En otras palabras: que cuando el comportamiento justo o gentil de un deportista puede volcar el resultado final de un encuentro a favor del adversario, seguramente será dejado de lado.

En el plano de las prácticas pedagógicas, citando a Le Boulch, Ruiz Pérez (1995) habla de una confrontación salvaje del niño o joven con las prácticas físicas y el deporte. Se refiere a planteos de los docentes y formas de llevar adelante las prácticas pedagógicas de la educación física en los cuales la comparación, la exposición social forzada y la valoración de los mejores rendi-

¹ El uso de comillas responde a la necesidad de destacar que las prácticas pedagógicas podrían generar efectos no deseados en relación con la violencia. El tercer nivel de efecto obtenido (Parlebás, 2001) es la transferencia a la vida diaria de la experiencia adquirida en las actividades motrices.

² Según Pierre Parlebás (2001), los juegos y deportes han sufrido un proceso de deportificación o domesticación en tanto sus reglamentaciones constituyen un encorsetamiento de los espacios, los tiempos, los elementos, la vestimenta y las formas de moverse. Este pasaje de salvaje a domesticado es un proceso de institucionalización progresivo que ha dejado de lado el sentido lúdico del encuentro deportivo.

mientos en desmedro de los esfuerzos de otros por alcanzarlos, se significan negativamente por parte del alumno y generan una gran carga de frustración que es aún más fuerte en los niños que tienen las características de aquellos orientados al rendimiento, a diferencia de los niños que valoran más sus progresos personales. Estas condiciones requeridas en el deporte institucionalizado no deberían tener representación dentro de las prácticas de una educación física emancipadora e inclusiva.

Lo que Bauer ha denominado “la ley del límite del dolor” constituye uno de los principales fundamentos para comprender la violencia en el ámbito de las prácticas físicas. El dolor físico en el hombre, al igual que en el resto de los mamíferos, dispara la reacción del sistema de la agresión. Cuánto dolor es necesario para desencadenar la reacción de la agresividad es aún un misterio, dado que se trata de un mecanismo muy complejo que involucra un gran universo de variables. Sin embargo, podemos establecer que existe un umbral que es mudable según la persona, la situación o el contexto, y que existe la posibilidad de un efecto acumulativo.

Es fundamental para nuestro trabajo considerar que los centros del dolor del cerebro reaccionan también cuando las personas se sienten socialmente excluidas o humilladas. Rechazo, desprecio, sometimiento, ultraje, vilipendio y/o descrédito son percibidos igualmente que el dolor físico desde el punto de vista de la activación cerebral.

Bauer afirma que la base evolutiva de dicha conformación cerebral se remonta a la prehistoria. La cohesión social y el desarrollo de la inteligencia a partir de la cooperación fueron, en gran parte, los factores determinantes de la conservación de la vida al ser presa de otras especies. La cooperación en estas circunstancias constituyó un factor decisivo para la supervivencia. La generación de coaliciones en las cuales confiar tenía un rédito importante para la obtención de beneficios. Además, la cooperación se configuró como un disparador de importantes funciones superiores en tanto significaba evaluar los beneficios grupales, el grado de colaboración o no de los compañeros, y compartir beneficios. La exclusión de los no colaboradores constituyó el detonante de la agresividad como un sistema emparentado con el sistema motivacional de permanecer unido al grupo. Ser apartado, marginado, o solo percibirlo, derivó en una amenaza que activa el sistema del miedo y la agresividad. Esta agresividad desarrolla estrategias para superar trastornos en el ámbito de lo social, por lo cual podemos afirmar que se concreta como un sistema comunicacional. La ob-

servación de este punto de vista es un elemento significativo para comprender la respuesta agresiva como un grito de necesidad de ser aceptado y valorado.

Quien sature el umbral de dolor, tanto “físico” como “social”, no debe esperar otra cosa que agresión y violencia como contraparte. En este sentido, en el campo de las prácticas físicas y especialmente en las prácticas de juegos y deportes en que se representa la oposición a otros, el dolor físico y el social tienen una alta probabilidad de acontecer. La experiencia nos pone de cara a la cercanía entre el dolor físico y el social en tanto algunas acciones motrices pueden determinar dolor corporal en el contrincante, y a su vez significar la pérdida de cierta imagen como jugador o equipo al no salir airoso de una determinada secuencia en el juego deportivo. La alta probabilidad de coincidencia entre las dos fuentes de dolor nos pone frente a la necesidad de revisar críticamente muchas situaciones motrices diseñadas por los docentes de educación física que podrían actuar como facilitadoras para superar el umbral de dolor.

El fenómeno de desplazamiento, descentración o corrimiento del foco de la acción violenta

La teoría de Dollar y Miller (citados por Durand, 1988) sobre el surgimiento de la violencia sostiene la hipótesis de que la dualidad frustración-agresividad, en la cual la agresividad es una consecuencia inmediata de un dolor o estado de frustración, puede ser refutada, dado que no siempre la agresión es la reacción inmediata a un dolor físico o frustración.

Otras teorías plantean que se pueden presentar fenómenos en los que se identifican dos tipos de desplazamientos de la acción violenta, uno temporal y otro objetual. En el primero la reacción agresiva es retenida y proyectada o expresada en otro tiempo y lugar. En el segundo, la acción agresiva se proyecta sobre terceros no involucrados. Al respecto Bauer expresa “cuando las acciones agresivas están doblemente desplazadas, es decir, en relación tanto al objeto como al tiempo, suelen dar la fatídica impresión de que provienen de la nada”. Además, explica la existencia de una memoria de la agresividad que se genera a partir de una cierta “huella emocional que conserva suficiente virtualidad agresiva para su eventual uso posterior, a la manera de un alimento en conserva” (Bauer, 2013, p. 86). Por consiguiente, rabia, enojo, ira, permiten grabar una reacción agresiva con fuerza, y, además, se asocian a una determinada cantidad de datos específicos que la enmarcan y que son memorizados en diferentes zonas del cerebro. En otras palabras, el cerebro mantendría más

allá de los sistemas corrientes un sistema de memoria especial de las situaciones que nos estremecen emocionalmente.

Estos fenómenos de desplazamiento explicarían la razón por la cual las personas reaccionan indebida e inexplicablemente contra otro participante en diversas situaciones de prácticas físicas. Por consiguiente, deberíamos preguntarnos si esa reacción indebida debe ser sancionada. La acción violenta nunca vendría disociada de alguna causa. El fenómeno de desplazamiento nos advierte a los profesores de educación física y líderes deportivos que cualquier acción violenta es una reacción, y por lo tanto, que indagar su raíz dentro de las tareas motrices que proponemos, en las lógicas externas a ellas o en cualquier otro indicio, es parte de nuestra tarea. No podemos quedarnos en el simplismo de que surge como una acción instintiva y por lo tanto castigable.

Violencia motriz

La praxiología motriz, ciencia social cuyo objeto de estudio es la acción motriz y cuyo campo es el de las prácticas físicas, define a la *acción motriz* como un proceso de realización de las conductas motrices de uno o varios sujetos que actúan en una situación motriz determinada (Parlebás, 2001, p. 41). Coincidimos con Hernández Moreno (2004, p. 15) en que a fin de diferenciar las acciones motrices de las que no lo son, podemos identificar que aquellas tienen un objetivo motriz, es decir, una intención expresa de poner en juego la motricidad

Otro concepto importante de la praxiología es el de *situación motriz*. Parlebás la define como el conjunto de elementos objetivos y subjetivos que caracterizan a la acción motriz de una o más personas que, en un medio físico determinado, realizan una tarea motriz. Para Hernández Moreno, la situación motriz es la estructura de datos que surgen de la realización de una tarea motriz. Sin contraponerse, estas conceptualizaciones dan cuenta de una determinada cantidad de información que es el insumo para determinar la acción que surge, la cual, según Gómez (2002), tiende a la eficiencia, a la eficacia y a la protección del individuo en el intento de alcanzar un objetivo.

Dentro de la información que el individuo procesa para su toma de decisiones en una situación motriz están los reglamentos, datos de compañeros, adversarios y medio físico, que determinan las posibles acciones a realizar. También, y en función del enfoque afectivo social de nuestros análisis, se procesa información generada desde una diversidad muy amplia de experiencias anteriores asentadas en la memoria emocional, que dan a la toma

de decisiones un carácter complejo e inexplicable en una gran cantidad de casos. De esta manera, un individuo que participa en una práctica deportiva por equipos podría generar acciones motrices violentas a partir de sus propias interpretaciones y significaciones con respecto a instancias inmediatas de la práctica, así como a partir de otras distantes en tiempo y objeto. De acuerdo a las conceptualizaciones de dolor social descritas, estas serían las más significativas en cuanto a ser disparadoras de violencia. Es decir, que la memoria emocional de situaciones pasadas sería el filtro principal de análisis y significación de situaciones presentes.

La violencia motriz constituye un conjunto de acciones que surgen en una situación motriz que puede tener diferentes finalidades. Una de ellas puede ser el éxito deportivo y otra la búsqueda del daño del eventual contrincante. Las acciones violentas son motrices en tanto se realizan con el fin de lograr una ventaja para alcanzar el objetivo motriz. Por exceder los límites del presente trabajo, no analizaremos fenómenos de violencia que se enmarcan fuera del sistema de interacción motriz.

En función de nuestro concepto amplio y prospectivo de violencia –en cuanto ruptura unilateral de acuerdos y cuyo resultado es un daño–, sin duda un ejemplo de violencia motriz serían las rupturas intencionales del reglamento deportivo establecido. El daño estaría en las emociones negativas que tal ruptura puede generar en el eventual adversario o bien en algún tipo de lesión. Destacamos especialmente el carácter motriz de este fenómeno de violencia en tanto son acciones que afectan el contrato lúdico y se encuentran dentro del sistema de interacción propio para la obtención o logro del objetivo motriz. Interacción especialmente incrementada que se da en las situaciones de cooperación y oposición, según expresamos, entre compañeros, adversarios y medio físico. Parlebás, citando a Rousseau en relación con el contrato lúdico, sostiene que:

Este acto de asociación crea un cuerpo moral y colectivo compuesto de tantos miembros como voces tiene la asamblea, el cual recibe de ese mismo acto su unidad, su yo común, su vida y su voluntad, (...) además que puede ser entendido como un modelo reducido de contrato social (2001, p. 95).

Es prácticamente indudable que la carga de emociones negativas, cuya raíz está en el desmembramiento del vínculo social por la ruptura del contra-

to lúdico, sería un gran generador de dolor social, y por lo tanto, potenciador de reacciones violentas.

Todo lo dicho anteriormente nos permite observar que el dolor propio de la fatiga muscular y/o lesiones, las lecturas e interpretaciones que se realizan sobre las acciones de compañeros y/o adversarios y la carga emocional que se acumula, pueden ser disparadores de los mecanismos de agresividad. Es inquestionable que en el contexto histórico actual la violencia motriz requiere una especial atención y tratamiento como contenido de la educación física. Al decir de Platero Méndez, nuestro estudio advierte que “cuando ponemos nombre a los fenómenos se vuelven visibles y surgen con fuerza porque los podemos distinguir, llaman nuestra atención y es más fácil poder actuar” (2007, p. 3).

El hecho de que en diferentes trabajos de investigación sobre el deporte con niños se hayan registrado mayores niveles de agresión en los defensores que en los atacantes; de que las acciones violentas se desarrollan con mayor frecuencia en los espacios del campo cercanos a la ubicación de los adultos, entrenadores, padres y público; de que las transgresiones deliberadas del reglamento y las acciones violentas se incrementen en cuanto aumenta la edad de los niños, habla a las claras de un aprendizaje social de la transgresión y la violencia como medio para lograr el triunfo (Durand, 1988). Dada la vulnerabilidad y permeabilidad de la niñez, los efectos de nuestra enseñanza deberían ser cuidados y controlados por una labor concienzuda y por políticas sistemáticas y perdurables que atiendan a la diversidad y a la inclusión.

Si en las prácticas físicas aparece el dolor físico y el dolor social de la exclusión y la marginación, cabe preguntarnos entonces: ¿cuáles son las formas de organización, tratamiento y diseño de situaciones motrices que deberíamos proponer para reducir las acciones violentas?

Algunas respuestas derivadas del campo de la práctica pedagógica en educación física son las siguientes:

- Evitar la organización de campeonatos entre bandos o equipos estables y diferenciables.
- Fortalecer las prácticas cooperativas frente a la primacía de las lógicas de oposición en juegos y deportes.
- Adecuar la complejidad de contenidos o prácticas para todos, que atiendan a la diversidad.

- Atender al enfoque de enseñanza democrático y contextualizado de los juegos y deportes descrito por Nidia Corrales (2010), que enfatiza la reflexión y análisis de los alumnos sobre su propia práctica.
- Favorecer un proceso de erradicación de similitudes con el mundo deportivo de rendimiento (meritocracia, establecimiento de jerarquías, espectáculo, premiación).
- Fortalecer las prácticas deportivas salvajes con mayor vivencia emancipadora, frente a las prácticas domesticadas e institucionalizadas.
- Vigorizar las prácticas lúdicas de juegos tradicionales y prácticas expresivas.
- Establecer la violencia motriz como un contenido propio de la educación física y no solo transversal.
- Dar un tratamiento especial de reflexión grupal de los acontecimientos violentos o de sus disparadores; hacer visible la cara del dolor.

Cuando basó su teoría de la redondez de la tierra en la desaparición de la vela de los barcos en el horizonte, Colón se lanzó a probarla. Confrontó con un conocimiento, con un orden instaurado. Estamos en un momento político crucial a escala mundial, en el cual los reclamos de la desigualdad buscan transformarse en política y ser atendidos desde el Estado. La educación física en cuanto educación, con nuevas miradas pedagógicas, podrá estar armónicamente comprometida con la inclusión, la equidad y la salvaguarda de los derechos de las personas, si evita potenciar el dolor social y la crispación que condicen con la exclusión y la marginalidad.

Bibliografía

- Aisenstein, A. (2000). *Repensando la educación Física escolar. Entre la educación integral y la competencia motriz*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bauer, J. (2013). *La violencia cotidiana y global*. Barcelona: Plataforma Actual.
- Castro, A. (2008). *Desaprender la violencia. Un nuevo desafío educativo*. Buenos Aires: Bonum.
- Corrales, N.; Ferrari, S.; Gomez, J.; Renzi, G. (2010). *La formación docente en Educación Física*. Buenos Aires: Noveduc.
- De Felippis, I. C. (2004). *Violencia en la Institución Educativa*. Buenos Aires: Espacio.

- Durand, M. (1988). *El niño y el deporte*. España: Paidós.
- Ferrari, H. R. (2006). *Antropología y etología, un enfoque transdisciplinario. La agresión como caso de estudio*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar, nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Argentina S.A.
- Gómez, R. H. (2002). *La enseñanza de la Educación Física*. Buenos Aires: Stadium.
- Hernández Moreno, J. y Ribas, J. P. (2004). *La Praxiología Motriz: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: Inde.
- Konrad Lorenz, P. L. (1985). *Biología del comportamiento: raíces instintivas de la agresión, el miedo y la libertad*. México: Siglo Veintiuno.
- Parlebás, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Platero Méndez, R. (2007). ¡Maricón el último! Docentes que actuamos ante el acoso escolar en el instituto. *Revista D'estudis de la Violència*, 3. Recuperado de: http://www.donesdenllac.org/revistes/icev_revista_violencia_3.htm
- Ruiz Pérez, L. (1995). *Competencia motriz*. Madrid: Gymnos.
- Scharagrodsky, P. (2008). *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo.

La educación física y los juegos, las gimnasias y los deportes como contenidos educativos: Posibilidades de intervención con adultos mayores

Débora Di Domizio

Introducción

La explicación de los temas que aquí trataremos está estructurada en dos grandes apartados que de ningún modo fueron pensados como propuestas finalizadas, sino que pueden perfeccionarse o completarse a partir de la incorporación de otras visiones interdisciplinarias que tensionen o interpelen algunas prácticas y discursos instalados en nuestro campo. Por un lado, trabajaremos cuestiones referidas a los conceptos de prácticas corporales y de contenido. Por otro lado, expondremos sucintamente algunas pautas de intervención pedagógica y didáctica con adultos mayores.

Actividad física, contenidos, prácticas corporales

Los estudios e investigaciones que se vienen realizando en América Latina en general, y en nuestro país en particular, siguen enfatizando (y consolidando) un campo de conocimientos (investigaciones y experiencias traducidas en artículos, publicaciones, disertaciones, tratados) que resaltan el concepto de actividad física para adultos mayores en detrimento de otras propuestas definidas en términos de contenidos o prácticas corporales, ya sean lúdicas, gímnicas o deportivas.

¿Qué entendemos por actividad física?

La actividad física se compone de todos los movimientos de la vida diaria, e incluye el trabajo, la recreación, el ejercicio y las actividades deportivas; va

más allá del deporte y, sobre todo, del deporte competitivo, según lo ha señalado la Organización Mundial de la Salud.

La actividad física es la energía que se consume por el movimiento del cuerpo de las personas durante las acciones realizadas en diferentes esferas de la vida diaria. La promoción de la actividad física considera la forma utilitaria (comprende las actividades que se realizan en las diferentes esferas de la vida para cumplir con las obligaciones diarias e implican movimiento en las tareas del hogar, el trabajo, la escuela, etc.) y la forma recreativa (se realiza durante el tiempo libre con fines de distracción y placer, por ejemplo, caminar, bailar, jugar, correr, patinar, etc.). Por último, la actividad física deportiva supone diferentes disciplinas regidas por un marcado componente técnico, está reglamentada y su fin primordial es la competición.

De igual manera, Carvalho sostiene que

el término actividad física engloba cualquier acción humana que comporte la idea de trabajo como concepto físico. Se realiza un trabajo cuando hay un gasto de energía. Y el gasto de energía tiene lugar cuando el individuo se mueve. Todo lo que exija movimiento humano, desde el sexo hasta caminar por un parque, es actividad física (1998, p. 48).

Por otra parte, se entiende por ejercicio físico una subcategoría de actividad corporal planificada, estructurada y repetitiva. Se ofrece como medio para mantener la salud, prevenir la enfermedad, para el entrenamiento corporal o el desarrollo motor y psíquico.

En contraposición a lo que venimos planteando, aquellos estudios e investigaciones que se diferencian de la postura anterior son, por ejemplo, los provenientes de Brasil; o algunos estudios de corte sociocrítico de la Península Ibérica y otros correspondientes a la educación física académica argentina. Estas pesquisas nos hablan indistintamente de prácticas corporales, o también de contenidos, para aludir a todo aquello que se enseña¹ en las intervenciones que se realizan desde la disciplina con adultos mayores.

Las prácticas corporales son comprendidas como “manifestaciones corporales”² para referirnos a complejos engranajes de acciones motoras, que ex-

¹ En los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires para Centros de Educación Física y Adultos se hace referencia al concepto de contenido.

² Tomo este sintagma de la definición de Ron (2013).

ceden la simple contemplación de la motricidad. En ellas se materializan los sentidos sociales de los sujetos y se enhebran deseos, frustraciones, angustias, satisfacciones (Cachorro, 2009). Son objetivadas como configuraciones particulares de movimientos, continuamente resignificadas por los procesos sociales y legitimadas por la cultura perteneciente a un tiempo histórico determinado. Las prácticas corporales son el resultado de las acciones de los sujetos que se modifican y cambian según las épocas, según un análisis diacrónico y sincrónico, en un contexto sellado por cuestiones sociales, políticas, económicas, culturales y también biológicas, que influyen en la construcción de subjetividades específicas.

Se impone señalar que, dentro del campo disciplinar, las propuestas de prácticas corporales siguen promoviendo una relación instrumental con el cuerpo. Esta se funda en el adiestramiento y en la repetición de movimientos, y entiende lo corporal como referencia central, desde una dimensión física u orgánica. Esas justificaciones no incorporan las perspectivas psicológica, social e incluso política, que inciden sobre los sujetos que se mueven. En ese entramado, el cuerpo altera su condición de sujeto para pasar a la de objeto (c.f. Silva, 2005).

Por otro lado, se entiende por contenido “el conjunto de saberes o formas culturales, cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización” (Coll, 1994). Para algunos autores, por ejemplo Gimeno Sacristán (citado en Candreva y Susacasa, 2015) por de alto impacto en la formación docente, los contenidos comprenden todos los aprendizajes que los estudiantes deben alcanzar para progresar en las direcciones marcadas por la educación en ciertas etapas de la escolarización, en cualquier área o fuera de ella, para lo que es preciso estimular comportamientos, así como la adquisición de valores, actitudes y habilidades de pensamiento, además de conocimientos. Los autores consultados afirman que el desafío de que el contenido se transforme en educativo requiere que su selección sea una construcción social de los actores; que sus dimensiones conceptuales, actitudinales y procedimentales se entremen y resulten el sostén de la interacción educando-educador; y que estén en función de la misión, social e individual, que cada contexto cultural demande.³

En esa línea, los estudios de Borrelli (2012); Puga Barbosa, Marques Mota y Bezerra (2003); Febrer de los Ríos y Soler Vila (1989); Carballo y cols. (2003-

³ Extracto del concepto “Contenido” (Candreva, A. y Susacasa, S., 2015, p. 89-92).

2005); Carballo y Crespo (2013), por ejemplo, aluden a este concepto. Puga Barbosa, Marques Mota y Bezerra (2003) afirman que la educación física (gerontológica) para adultos mayores sugiere adaptaciones de la original.⁴ Los contenidos continuarán siendo la gimnasia, los juegos, la recreación, la danza y los deportes.

Llegado este punto, es necesario aclarar que algunos autores (Bracht, 2003; Ron, 2013), por el contrario, cuestionan el uso del concepto de contenido por fuera del campo de la educación física escolar. Su planteo sería el siguiente: ¿por qué continuar hablando de contenidos, si este es un término que remite exclusivamente al ámbito escolar?⁵

Ron (2013, p. 3) hace referencia a un “coursé pedagógico” cuando se piensa a la educación física solamente como disciplina escolar, cuando ya no es una disciplina circunscripta a los modos escolares. En esa línea Bracht (2003), en su hipótesis de la diferenciación, plantea que la educación física se ha diseminado en una multiplicidad de prácticas de muy diverso carácter, más como respuesta a las necesidades de un mercado laboral complejo que a la reflexión epistemológica sobre una nueva identidad. En esa dispersión, el riesgo es la despedagogización de sus prácticas, en el sentido de que la legitimidad de muchas prácticas corporales no pasa centralmente por la intención o función pedagógica. Ellas son legítimas –a partir de sentidos y significados– por motivos que apenas tangencialmente tocan lo pedagógico. Si bajo este paradigma el alumno era considerado como tal en la escuela, en el club y en el gimnasio, hoy es considerado alumno en la escuela, cliente en el gimnasio y atleta en el club.

En línea con las ideas de Ron (2013), ¿son contenidos escolares los deportes, los juegos o las gimnasias cuando los utilizamos con adultos mayores en aquellas instituciones donde somos demandados: la organización vecinal, el club, el centro de jubilados, las residencias de larga estadía, las colonias de vacaciones, las obras sociales, los natatorios, los programas universitarios, etc.? ¿O tendríamos que hablar de prácticas corporales, de recortes de la cultura o, cuando menos, podríamos verlos como formas de relación diferentes a las que norman o pautan la escuela y el currículo?

⁴ Cuando las autoras hacen referencia a una “Educación Física original”, tiene que interpretarse como educación física escolar.

⁵ La Educación Física es una asignatura escolar del currículo de la escuela moderna, de la escuela de masas, obligatoria, gratuita y laica; uno podría decir “masiva”, que se crea y se expande justamente en todos aquellos países que están llevando adelante procesos de modernización y de organización como Estados-democracias capitalistas (Aisenstein, 2007).

Sin ánimo de cerrar un análisis, pero sí aproximando una reflexión, podemos decir que los discursos de la formación docente –aquellos que construimos en la relación e interacción con otros– los llevamos inscriptos en el cuerpo más allá de los marcos institucionales convencionales, y los extrapolamos muchas veces irreflexivamente a una diversidad de contextos de intervención-actuación profesional.

Propuestas de prácticas corporales con adultos mayores

Por lo general, gran parte de las propuestas dirigidas a los mayores son caracterizadas como educación sistemática no formal. Este calificativo opera como criterio de demarcación respecto de otras alternativas educativas formales, como por ejemplo el caso de los Centros de Educación Física de la provincia de Buenos Aires o los Programas Universitarios de Adultos Mayores. Yuni sostiene que apelar al carácter sistemático de la educación remite a las modalidades “educativas-escolarizadas” (2008, p. 204-205), ya que lo que define a las prácticas educativas realizadas desde y a través del dispositivo escolar es la sistematicidad del conocimiento, lo que implica a su vez criterios respecto de la progresión, la secuencialidad, la jerarquización y la organización de los saberes y destrezas de los adquirentes.

A partir de los supuestos anteriores, vamos a hacer un recorrido sobre marcos teóricos, estudios e investigaciones y algunas indicaciones o pautas –producto de nuestra experiencia personal– que nos ofrezcan formas diferentes de pensar la docencia con adultos mayores desde las prácticas de la educación física. Los postulados que se describen a continuación no son exhaustivos, ni se pretende que sean entendidos como una idea concluida, sino que invitamos a seguir avanzando en reflexiones que discutan algunas nociones instaladas en el imaginario social respecto de la temática.

Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores

Recientemente, el 15 de junio de 2015, en sesiones de la Organización de los Estados Americanos, se aprobó la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores. Este documento es el primer instrumento regional de su tipo en el mundo y contiene más de cuarenta artículos específicos para asegurar el reconocimiento y el ejercicio pleno de todos los derechos y libertades fundamentales de las personas mayores. En su artículo primero explicita el objeto de la Convención,

que es “promover, proteger y asegurar el reconocimiento y el pleno goce y ejercicio, en condiciones de igualdad, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de los mayores, a fin de contribuir a su plena inclusión, integración y participación en la sociedad” (2015, p. 3).

En ella podemos encontrar artículos referidos a la participación e integración comunitaria de los adultos mayores, así como los concernientes al derecho a la salud, a la educación, a la cultura, a la recreación, al esparcimiento y al deporte, como también a la accesibilidad y movilidad personal, entre otros. La elección de los anteriores no es azarosa, sino que nos interesan por las vinculaciones posibles con el campo de las prácticas corporales en general, y de la educación física en particular.

Carta sobre Género y Envejecimiento

En línea similar, durante el mes de julio de 2015 se presentó en nuestro país la Carta sobre Género y Envejecimiento, bajo el lema “Equidad de Género en un Mundo que Envejece”.⁶ Este documento focaliza en la experiencia del envejecer –según la perspectiva de género– y en cómo se conjugan en ella ciertas discrepancias en relación con la participación de hombres y mujeres mayores dentro de las áreas económica, social, cultural, educativa, política u otras. Un ítem relevante de la Carta para tener en cuenta es el referido a las instancias de aprendizaje durante toda la vida, logrado a través de la educación formal o informal, voluntariado u otros medios: defiende el derecho de mujeres y hombres de todas las edades al acceso a entornos propicios para la expresión y crecimiento personal. Una vez más, cabría pensar aquí cómo adherir con nuestras intervenciones (prácticas y discursos) para facilitar dichos accesos.

Con estos avances en materia de derecho internacional, ¿tenemos que seguir discutiendo si los viejos aprenden, si son educables, si podemos enseñarles contenidos, prácticas gímnicas, lúdicas y deportivas, o cuestiones relativas al cuerpo y al movimiento?

Si solo se considera la edad cronológica, muchas veces esta funciona

⁶ Adoptada en el 2do. Foro Internacional sobre Longevidad (Río de Janeiro, 16 y 17 octubre de 2014). Es una iniciativa del Centro Internacional de Longevidad de Brasil (ILC-BR), co-organizado por Bradesco Seguros y la Universidade Corporativa do Seguro, junto con el Centro de Estudo e Pesquisa do Envelhecimento, afiliado al Instituto Vital Brazil, y representantes de las universidades, gobierno, organizaciones de la sociedad civil y agencias de las Naciones Unidas.

como un factor diferenciador, ya que es usada naturalmente como regulatoria o demarcatoria de comportamientos sociales. Desdibujamos su individualidad, afectamos su identidad y los obligamos a comportarse de acuerdo con lo que la sociedad identifica como propio de esa etapa (Márquez Herrera, 2006). Los etiquetamos erróneamente; esta edad no alcanza para predecir de manera general la forma de vida ni las necesidades de las personas mayores.

Representaciones sociales

Un punto que debería ser desnaturalizado es el de las representaciones sociales. Así como dentro del imaginario social es recurrente la idea de que muchos adultos mayores “son como chicos”, también es frecuente escuchar esta opinión en las prácticas de enseñanza de la educación física con alumnos adultos mayores, lo que podría conducir también a reflexionar acerca de cómo se construyen ciertas representaciones sociales y conocimientos sobre este particular grupo etario en el campo disciplinar. En relación con esas nociones que se naturalizan acríticamente, Márquez Herrera denomina

infantilismo a aquellas actitudes, modos, discursos y prácticas que poseen ciertos agentes sociales en su trato con adultos mayores, a quienes se dirigen como si se tratase de niños. La infantilización ubica a hombres y mujeres de edad avanzada en la categoría de niños incapaces, afectando su autodefinición y su libertad. Se piensa que, en la etapa de la vejez, los sujetos vuelven a ser infantes y, por lo tanto, reclaman cuidados, vigilancia y toma de decisiones. Esto crea una situación de dependencia absoluta, ya que las personas de edad avanzada asumen esas actitudes como normales, propias, a modo de una verdad irrefutablemente internalizada (2006, p. 31).

La autora ubica este tema en la perspectiva de los derechos humanos: “Sostener la idea equivocada de que vuelven a ser como niños implica la pérdida de su condición de sujetos, y por lo tanto, la posibilidad del disfrute de sus derechos” (Márquez, 2006, p. 32). Asimismo, agrega que esta forma de representación social, más allá de su carácter discriminatorio, niega la individualidad y el derecho a la diferencia.

La educación física como institución

Según Yuni (2015), el campo de las instituciones de atención a las personas mayores puede entenderse como un ámbito de prácticas y discursos

sociales, constituido por un conjunto variado de organizaciones que atienden diferentes dimensiones y situaciones específicas de la población de mayor edad considerada saludable y autoválida. Así, es posible encontrar organizaciones sociales que han recibido el encargo de atender diferentes tipos de urgencias, correspondientes a categorías diferenciadas de adultos mayores, focalizadas en la atención de necesidades particulares de salud, educación, promoción de la calidad de vida, compensación de déficits en el acceso a recursos materiales, etc. Cada dispositivo se estructura en torno a una función social diferente y es portador de un imaginario institucional singular respecto a la vejez, el envejecimiento y sus potencialidades. En línea con las ideas de Yuni, y desde la concepción de la educación física como institución, habría que analizar qué postura viene tomando nuestra disciplina al respecto.

En un ensayo proveniente del Brasil, las autoras Eiras, Vendruscolo y Souza (2008), se proponen identificar los aspectos teórico-metodológicos de los programas de actividad física para adultos mayores. Encuentran tres perspectivas instaladas en este campo: tradicional, asistencialista y socioeducativa. Estas podrían tener correlato en la realidad de nuestro país.

En la perspectiva de la educación física tradicional (caracterizada por ser biomédica, higienista o biologizante), se indican determinados tipos de ejercicios cuya frecuencia, duración e intensidad destacan los posibles beneficios para los diversos sistemas del organismo humano (respiratorio, osteomuscular, metabólico, cardíaco, etc.), pero invisibilizan otras esferas de la existencia humana (dimensión subjetiva, emocional, espiritual, social, cultural). En esta línea, la gimnasia es la actividad física por excelencia para contribuir con el desarrollo de la aptitud física, restablecer habilidades y capacidades “perdidas”. Lo mismo podría pensarse de los juegos como actividades terapéuticas destinadas a compensar ciertos déficits.

En la educación física asistencialista, los adultos mayores son vistos como sujetos carentes de derecho. Las propuestas, básicamente recreativas, de entretenimiento y contacto social, persiguen como objetivo proteger una vejez dependiente, infantilizada, frágil, y refuerzan solo los aspectos negativos. Al respecto, Márquez Herrera (2006) define al asistencialismo como una forma disfrazada de caridad, en la que el sujeto se convierte en receptor de ayudas de buena voluntad, por lo cual no puede ni debe exigir; simplemente debe aceptar lo que le quieran ofrecer –y la persona asume que esa es su única realidad posible. En nuestro país, podemos observar algunas políticas públi-

cas implementadas por el PAMI en dispositivos de salud y recreación para adultos mayores que concuerdan con una educación física asistencialista.

Por último, en la perspectiva de la educación física socioeducativa, las prácticas corporales se enmarcan en el concepto de educación permanente, entendido como un proceso continuo que se realiza durante toda la vida. Además, los adultos mayores son estimulados a desarrollar un mayor grado de autonomía para luchar por sus derechos, para tomar conciencia de ellos, para relacionarse mejor con diferentes generaciones y sentirse miembros activos de la sociedad. Otro concepto de la perspectiva socioeducativa es el de salud, que supera la concepción organicista y se sitúa como construcción social, y en el que se reconoce su interdependencia no solo de factores individuales, sino también políticos, económicos, educativos y culturales.

Desde la perspectiva de los estudios sociales, ya no es posible hablar de vejez sin soslayar la diversidad y heterogeneidad de vejezes con capacidades y condiciones diferenciadas de portar y disputar significados y espacios dentro de la vida social (Yuni, 2015).

Diversidad y envejecimiento

Tal como lo afirma Oddone (2005), dar cuenta de la diversidad en el envejecimiento implica ir más allá de la consideración de aquellas características individuales que generan diferencias. Supone llegar hasta las estructuras fundamentales que organizan la vida social en un sistema jerárquico para poder así estudiar las formas de regulación mediante las cuales los grupos dominantes mantienen el control en la sociedad moderna. Quienes promueven la investigación de la diversidad en la vejez la enmarcan dentro del contexto de las diferencias estructurales que sistemáticamente producen desigualdad en nuestra sociedad. La falta de equidad en las posibilidades y oportunidades de las personas depende en gran medida de ciertos atributos, tales como el sexo y la clase social, entre otros. Ser hombre o ser mujer, y la pertenencia a determinado estrato socioeconómico, conllevan ventajas y/o desventajas acumulativas durante todo el curso de la vida, que repercuten en la forma de envejecer (Oddone, 2005). Estos postulados suponen que los profesionales de la educación física tendrán que considerar estas formas diferentes de envejecer, ya que siguen siendo la clave para comprender un fenómeno que está muy lejos de ser universalmente homogéneo.

Otra autora brasileña, Vilodre (2008), afirma que la biología no puede pasar a funcionar como causa y explicación de diferenciaciones y posicionamientos

sociales; asimismo, tampoco puede ordenar los comportamientos de los sujetos en la sociedad. Esa afirmación se complementa con que “las habilidades deportivas y las capacidades físicas no son innatas, sino adquiridas, y se logran mediante procesos de entrenamiento y preparación, tanto para hombres como para mujeres” (2008, p. 141); a lo que podemos agregar que también estos procesos acontecen a cualquier edad. Ciertas representaciones, construidas en torno a la perspectiva biologicista, interpretan el atravesamiento del tiempo como una flecha lineal que traza un recorrido ineludible de crecimiento, desarrollo, madurez y muerte. Esta linealidad, depositada en la temporalidad de los procesos vitales, conduce hacia lo inexorable de la finitud de la vida, mediante una sucesión regresiva connotada por la pérdida de autovalidez, la declinación, la minusvalía, el deterioro y el desapego (Yuni, 2015). En otras palabras, es la concreción de la idea de “involución”, en la que continúan insistiendo algunas teorías que aún circulan dentro del campo de la educación física.

Actividades para viejos

La intervención pedagógica y didáctica con adultos mayores debe considerar que, para la enseñanza de prácticas corporales o juegos, deportes y gimnasias, no recurrimos al uso de tareas con sesgo evolutivo. Las ejercitaciones no deben estar diseñadas especialmente para viejos: solo deberán ser adaptadas de antemano para aquellos casos en que la vejez vaya acompañada de patologías. Febrer de los Ríos y Soler Vila (1989) expresan su negativa a actividades especiales y defienden unos planteamientos didácticos que le permitan a cada adulto mayor adecuar los ejercicios a su propia realidad. Las autoras agregan que lo importante, sea cual sea la actividad que proponamos, es que esté debidamente adaptada a las posibilidades del grupo, se presente de forma adecuada, ocupe en la programación un lugar oportuno y reciba un tratamiento didáctico tal que permita a todos los participantes realizarla con éxito.

En uno de sus interesantes trabajos, la colega Eliane Jost Blessmann (2007) propone desarrollar una reflexión sobre los juegos deportivos adaptados para adultos mayores, incorporados al contexto deportivo, que evidencie el carácter lúdico de la actividad y enfatice el espacio de sociabilidad en que pueden constituirse. La autora, en un intento de apartarse de la visión hegemónica del deporte, se pregunta: ¿es posible pensar en juegos deportivos adaptados para adultos mayores?; ¿es posible pensar en el deporte como

actividad lúdica y espacio de sociabilidad? Para desarrollar esta reflexión, argumenta que en los momentos de recreación, la práctica deportiva puede adquirir características propias que no reproducen la misma lógica del deporte moderno (victoria a cualquier precio, cuerpo técnico especializado, espectáculo como consumo pasivo, organización en federaciones, etc.), sino que es factible que dicha práctica pueda ser apropiada con sentidos diferentes de aquellos relacionados con el deporte de rendimiento. En los juegos deportivos adaptados confluye el principio de inclusión, ya que permite el acceso a una actividad deportiva y también sitúa al adulto mayor como beneficiario de una política pública de deporte y recreación. Por encima de todo, la actividad debe ser placentera, y la dinámica social que se establezca en torno a lo lúdico debe sobreponerse a los aspectos que puedan mostrar o poner en evidencia mejores desempeños individuales en detrimento de los demás. El calificativo de “adaptado” se utiliza para referir a prácticas institucionalizadas, estructuradas en reglas, que derivan de modalidades desarrolladas en ligas, campeonatos, juegos olímpicos o panamericanos, etc. Por ejemplo, para el caso del voleibol, se presenta el juego adaptado denominado *newcom*. El ajuste objetivo de sus reglas favorece posibilidades concretas de participación, independientemente de haber practicado el o los deportes en otras etapas de la vida. Estas prácticas “adaptadas” son poco difundidas, ya que los mismos adultos mayores tienen preconceptos respecto de ellas. El paradigma biomédico proclama los beneficios de otras actividades –por ejemplo, las relacionadas con la gimnasia–, que solo apuntalan el desarrollo de mejoras orgánicas, con sentidos vinculados a la perspectiva utilitaria, en detrimento de otros, como divertirse, relajarse y a la vez relacionarse con los demás.

En otro orden, la ludicidad a la que refiere Blessman (2007) puede ser comprendida como una construcción que se efectiviza a partir de las relaciones sociales, ampliada a otros espacios, más allá del contexto en el que se vive, de la familia, del barrio, etc. A través del juego, los participantes establecen una relación despojada de intereses que se expresa de diferentes formas: alegría, placer y diversión. En nuestro país, podríamos encontrar un correlato de estos juegos deportivos adaptados en los Juegos Nacionales Evita para adultos mayores,⁷ implementados a partir del año 2008 por la Secretaría de

⁷ Disciplinas deportivas: fútbol-tenis; pentatlón: penales de fútbol-lanzamientos libres en básquet- *bowling*- *hockey*-penales de *handball*; sapo; tejo; tenis de mesa; voleibol adaptado.

Deporte de la Nación, y entendidos como un hecho completamente nuevo en las políticas públicas de promoción del deporte de nuestro país. O, en la misma línea, los Juegos Deportivos Buenos Aires, la Provincia⁸ (Secretaría de Deportes de la Provincia), en los que se convoca a todos los municipios provinciales para que participen en la organización de actividades para personas de la tercera edad, con el objeto de brindar a este sector la posibilidad de practicar manifestaciones artísticas, deportivas y recreativas.⁹

Para el caso de la gimnasia y el deporte, según Tulle (citado en Rey Cao, 2013) afirma que en la sociedad moderna el ejercicio físico y el deporte son considerados estrategias antienvjecimiento. Son los medios empleados para alcanzar la eterna juventud. A su vez, esta idea es perversa cuando legitima exclusivamente la percepción de que la actividad física sirve como una defensa para evitar una temida vejez. Según Becerril (2011), la lógica del deporte en la sociedad contemporánea excluye a las personas mayores, excepto cuando se transforman en jóvenes héroes. En ese mismo orden de ideas, Graciela Scheines decía:

Hoy los deportes los practica cualquiera, pero con un espíritu nuevo: predominio de la imagen, cultura del shopping y la pasarela, política de mascarada [...] El deporte forma parte de la cultura del ciudadano políticamente correcto. Si hace casi un siglo atrás Pierre de Coubertin lo definió como “ir más rápido, más lejos, más alto y más fuerte”, ahora habría que explicarlo como un viaje a ninguna parte, movimiento perpetuo para quedarse en el mismo sitio (en la misma edad), ya que se lo practica fundamentalmente para parecer más joven. Si en la Edad Media se buscaba el elixir de la eterna juventud, hoy también se aspira a alcanzar esa imagen: parecer eternamente joven es la utopía. Y en esta utopía del fin de la historia personal (no cumplir años o, al menos, que parezca que los años no pasan para uno) los deportes forman parte del mismo paquete, junto a la gimnasia, los regímenes feroces, el *lifting*, la cirugía, los *spa*, etc. La exacerbación de la imagen lleva al culto del cuerpo y al auge de los deportes” (1998, p. 100-101).

Otros autores que han teorizado sobre el juego entre los adultos mayores (Giraldes, 2001) sostienen que en ciertos contextos puede ser resistido.

⁸ Disciplinas deportivas: ajedrez; tejo; tenis de mesa; sapo; *newcom*.

⁹ Reglamento de los Juegos 2009. Secretaría de Deportes de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.juegosdeportivos.gba.gov.ar/index.asp>

Mucha gente adulta se ha olvidado de jugar y, al participar de una clase, si se propone un juego, es frecuente que digan que fueron a hacer una clase en serio, no a jugar como los chicos. Según el momento en que se desarrolle la clase, este autor propone juegos con el propio cuerpo, con el otro, con los objetos; de atención, de expresión; más dinámicos o más pasivos, entre otros.

Por su parte, Mantilla (2000) postula que la mayoría de la población adulta no participa de manera directa de los juegos de reglas explícitas, ya que lo hacen desde su silla de espectadores en el propio terreno o a través de la televisión y, según su opinión, también como espectadores de este tipo de programas, los adultos acceden a la experiencia de jugar. En el texto de Mantilla comprendemos que la práctica lúdica de los adultos, además de admitir los juegos reglamentados de modo explícito, plantea la sobrevivencia marginal de los llamados “juegos simbólicos” (2000, p. 16-17) cuando se establece una ruptura con la realidad, se disfruta, se sufre o se vive con emoción el desarrollo de los juegos reglamentados, similar a los espectadores que se emocionan con los acontecimientos desarrollados en las series, telenovelas y películas, y con el destino de tal o cual personaje.

Conclusiones

Con las premisas anteriores, hemos argumentado algunas pautas que sugerimos que los profesores de educación física tengan en cuenta en sus intervenciones con los adultos mayores.

Nuestra intención no fue agotar el tema, sino exponer algunos elementos que pueden ser retomados en discusiones o análisis posteriores, y que implican pensar en las complejidades que encierra el trabajo con este particular grupo etario.

Consideramos que lo prioritario es, por un lado, deconstruir ciertas categorías que “por tradición” asocian educación física únicamente con el ámbito escolar, y así poder pensar las intervenciones más allá de los saberes sobre la niñez que nos proporciona la formación docente. Por otro lado, pensamos que es importante comprender y conocer un entramado de representaciones erróneas respecto de la vejez, que muchas veces obstruyen la capacidad de imaginar alternativas que apuesten por una verdadera sociedad para todas las edades.

Bibliografía

Becerril, G. R. (2011). Cuerpo, Cultura y Envejecimiento. Análisis de la imagen corporal en la publicación 60 y más (Imsero). *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13(2), 139-164. Recuperado de: http://www5.uva.es/agora/revista/13_2/agora13_2a_becerril.

- Blessmann, E. (2007). A sociabilidade e a ludicidade nos jogos esportivos adaptados para idosos. En M. P. Stigger, F. J. González & R. Silveira (org.), *Esporte na cidade: estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos* (pp. 147-160). Porto Alegre: Editora de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Borrelli, B. (2012). *Los contenidos de la Educación Física en las clases de adultos mayores (Proyecto de investigación inédito)*. Facultad de Educación Física y Deporte, Universidad de Flores - Subsede Comahue, Neuquén.
- Bracht, V. y Crisorio, R. (Coords.), (2003). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Al Margen.
- Cachorro, G. (2009). Deporte, prácticas corporales y subjetividad. *Revista Artefacto. Pensamiento sobre la técnica*, 27.
- Candrea, A. y Susacasa, S. (2015). Contenido. En C. Carballo (Ed.), *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. La Plata: UNLP/ Prometeo, pp. 89-92.
- Carballo, C. (2013). *La Educación Física de los otros*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Carvalho, Y. (1998). *El mito de la actividad física y salud*. Buenos Aires: Lugar.
- Centro Internacional de Longevidad. (16 de octubre de 2014). *Carta sobre Género y Envejecimiento: Equidad de Género en un Mundo que Envejece*. Río de Janeiro. Recuperado de: <http://fiapam.org/wp-content/uploads/2015/08/Carta-sobre-Genero-y-Envejecimiento.pdf>
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. (Comps.). (1994). *Los contenidos en la Reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Buenos Aires: Santillana.
- Eiras, S. B., Vendruscolo, R. & Souza, D. (septiembre, 2008). O trábalo com o idoso: aspectos teóricos e metodológicos. *Anais do IV Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte*. Brasil, 19 al 21 de septiembre de 2008.
- Febrer de los Ríos, A. D. y Soler Vila, A. (1989). *Cuerpo, dinamismo y vejez*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Giraldes, M. (2001). *Gimnasia. El futuro anterior, de rechazos, retornos y renovaciones*. Buenos Aires: Stadium
- Mantilla, L. (2000). De juegos a juegos: los juegos y la experiencia del jugar. En J. Martínez, y J. Ramos (Eds.), *Diversas miradas sobre el juego*. México: Editorial Tierra Firme.

- Márquez Herrera, A. M. (2006). Violencia y vejez. Reflexiones para la vida cotidiana y la educación. *Revista Decisio. Educación de adultos mayores*, 15. Recuperado de: <http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/>.
- Oddone, M. J., y Aguirre, M. B. (2005). Impacto de la diversidad en el envejecimiento. *Psico Logos: Revista de Psicología*, 15, 49-66.
- Organización de Estados Americanos. (2015). Convención Interamericana sobre la Protección de los derechos humanos de las personas mayores.
- Puga Barbosa, R. M. (Org.), (2003). *Educacao Física Gerontológica: construaçao sistemáticamente vivenciada e desenvolvida*. Manaus: EDUA.
- Rey-Cao, A., Táboas-Pais, M. I., y Canales-Lacruz, I. (2013). La representación de las personas mayores en los libros de texto de educación física. *Revista de educación*, 362, 129-153. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-educacion/articulosre2013/re201306.pdf?documentId=0901e72b8176d62a>
- Ron, O. (2013). ¡Qué de la educación física: características, lógicas y prácticas! En G. Cachorro y E. Camblor (Coords.), *Educación Física y Ciencias. Abordajes desde la pluralidad*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba.
- Silva, A., y Damiani, I. R. (2005). As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social. En A. Silva, I. R. Damiani (Orgs.), *Práticas Corporais: gênese de um movimento investigativo em educação física. Naemblu Ciência & Arte* (vol. 1, pp. 17-27). Florianópolis: Ed Naemblu.
- Vilodre Goellner, S. (2008). El deporte y la cultura fitness como espacio de generificación de los cuerpos. En P. Scharagrodsky (Comp.), *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo.
- Yuni, J. (2008). El mito del eterno retorno. Educación, subjetividad y adultos mayores. En S. Duschatzky et ál. (Comps.), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad* (pp. 187-237). Buenos Aires: Paidós.
- Yuni, J. (2015). Perspectivas críticas acerca de la construcción social de la vejez y las intervenciones socio-culturales. En J. Paola, N. Tordo, y P. Danel (Comps.), *Más mayores, más derechos. Diálogos interdisciplinarios sobre vejez*. La Plata: EDULP.

La discapacidad: ¿Un recorte social para tematizar o un tema para transversalizar?

Sandra Katz

La propuesta de esta presentación es poder compartir algunas reflexiones sobre cómo pensar la discapacidad en la educación superior, en este caso como contenido a ser aprehendido, estudiado y analizado.

Frente a las reformulaciones de los planes de estudio, en este caso en la carrera de educación física, surge la pregunta sobre si la discapacidad debe figurar como materia.

Hoy está en quinto año bajo el título Didáctica para la integración en Educación Física y los alumnos refieren: “recién en quinto año tenemos una sola materia”; esto refleja la sensación de incompletud que produce, ya que una materia no alcanza para cubrir las necesidades del estudiantado.

Ante experiencias de transversalización, abrimos el debate acerca de si esta como otras cuestiones (géneros, culturas, poblaciones vulnerables, grupos etarios, etc.) deberían ser objeto de estudio o temas a transversalizar en la formación de los diferentes agentes sociales y perspectivas sociales teóricas.

Para abordar esta temática haremos un breve recorrido sobre los debates iniciados en los congresos anteriores y las proyecciones por las cuales seguimos buscando nuevas preguntas.

Es interesante analizar que, mientras podríamos evaluar desde un análisis histórico los avances en la temática y las políticas vinculadas a la discapacidad y la conquista que significó hace más de diez años la incorporación de la materia, hoy estamos debatiendo y evaluando qué formas serían las más convenientes y necesarias para las urgencias sociales que nos convocan, ya que no podemos seguir admitiendo como argumento que algunos docentes

de muchas organizaciones sociales –ya sea escuelas, clubes, gimnasios, etc.– digan: “yo no estoy preparado/a para trabajar con esta gente”.

En estas últimas décadas fueron muchos y significativos los cambios ocurridos; la formación universitaria no está exenta de sus efectos. Hoy contamos con el marco legal dado por la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), ratificada en Argentina con la ley 26.378, y sus posteriores instrumentaciones para intervenir, modificar, denunciar. En diálogo con la Convención, en varias oportunidades fuimos convocados desde la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos (Katz, Fernández y Pérez, 2013) para participar y aportar, como investigadores y docentes universitarios en reciprocidad con las organizaciones sociales, por ejemplo, en la propuesta de modificación del artículo 12 de la Convención a fines de febrero de 2014 (cf. ONU, 2014). Asimismo, en nuestro país contamos con la Ley de Educación Superior N.º 24.521 que hace referencia a los apoyos que se deben otorgar a las personas con discapacidad.

En este contexto podemos compartir que la Universidad Nacional de La Plata es una de las universidades pioneras en la formulación de políticas institucionales vinculadas a la discapacidad (Mareño, 2011), y mientras hoy seguimos debatiendo, presentando a los estudiantes otra forma de vincularse con las personas y corriendo el velo ante tanto prejuicio y desinformación, la realidad va demostrando nuevos escenarios: la nueva Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación es accesible, cuenta con baños y espacios libres de barreras para acceder y transitar; con materiales digitalizados para aquellas personas que lo requieran; diferentes apoyos económicos a través de becas y entrega de materiales tecnológicos, y en este último año se sumó la presencia de intérpretes de la lengua de señas argentina para aquellos estudiantes sordos que lo necesiten como apoyo para su accesibilidad académica (el estudiante sordo que en el año 2016 ingresó a la carrera de educación física, se comunica con lengua de señas). Esto nos pone de cara a acelerar las disputas, ya que mientras continuamos las discusiones sobre la formación en relación con la discapacidad, hoy quienes están presentes en el debate son personas con discapacidad que eligieron esta profesión.

El ejercicio que nos ofrece la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata en la participación cada dos años en los congresos argentinos y latinoamericanos de Educación Física y

Ciencias para que profundicemos, revisemos nuestras prácticas y conceptualizaciones, nos permite ver, en nuestro caso, que la discusión nos está quedando atrasada, que está por detrás de los acontecimientos: algunos niños y niñas con discapacidad están en las escuelas, participan de eventos deportivos, terminan sus estudios secundarios y también acceden a la universidad. Esto es un hecho, por supuesto que con muchos obstáculos, dificultades y con el apoyo incondicional de las familias. Hoy tenemos la convicción de que ese apoyo lo debe dar el Estado y vamos en ese camino. La posibilidad de acceder a los estudios superiores de cualquier persona con discapacidad que quiera hacerlo y cuente con los requisitos necesarios es un derecho¹, pero no podemos dejar de mencionar que el accionar de muchos profesionales que siguen viejos modelos biologicistas, sus decisiones, generan que algunas no puedan elegir libremente qué hacer, dónde hacerlo y con quién hacerlo.

Hoy se siguen viviendo muchos hechos de injusticia e inequidad: muchos niños, niñas y jóvenes con discapacidad no reciben las prestaciones que necesitan, ni consiguen escuelas que los reciban y eduquen, no logran acceder al transporte porque muchos no son accesibles, y los adultos no logran conseguir puestos de trabajo estables. Ante esta injusta realidad es verdad que hay que seguir debatiendo y trabajando para que los profesionales se formen con nuevos conocimientos, pero esto no solo en educación física, sino en todas las profesiones que tengan impacto y efectos sociales: los profesores, arquitectos, diseñadores, abogados, informáticos, médicos, etc. Esta situación también conlleva una particularidad: la única carrera por fuera de las ciencias médicas que en su currículum tiene una materia sobre discapacidad es el profesorado de educación física y esto está presente en todas las universidades públicas argentinas que cuentan con dicha carrera. Con diferentes nombres y programas, pero todas cuentan con una materia sobre discapacidad.

Con respecto a la pregunta sobre cuál sería la mejor forma o la más pertinente de instalar el tema, este debate lo estamos dando en todo el ámbito latinoamericano.

Se ven avances en la visibilización de espacios en la educación superior que procuran generar políticas institucionales, pero a partir de voluntades individuales y desde la lucha por conquistar derechos. En todo este proceso lo que

¹ Cf. Con los fundamentos y sentencias Caso Naranjo, Emiliano: sentencia de la Corte que le permite cursar en la UNLM, <http://adc.org.ar/events/donate-for-heal-foundation/>

observamos es que se arrastran prejuicios y una imagen de la discapacidad vinculada a la enfermedad, al sufrimiento, la incapacidad y la falta de autonomía.

En la materia Didáctica para la integración en Educación Física, una de las propuestas es la participación de personas con discapacidad; que la discapacidad deje de ser un tema a investigar, un contenido a leer, un objeto de estudio, junto a otras experiencias de transversalización. Se pone el foco en la producción de subjetividades, en los efectos del encuentro, del acontecimiento pedagógico y de la imperiosa necesidad de que los supuestos especialistas, cada uno desde su recorte arbitrario de la realidad, trabaje en conjunto buscando nuevas formas de conocer, aprehender e intervenir junto con sujetos sociales inmersos en una cultura, y no con cuerpos diagnosticados, que parecerían contar con únicas marcas y huellas identitarias porque se los relata solo como diagnósticos y no como sujetos deseantes. Ante la presencia de personas con diferentes diagnósticos, pero con nombre propio, historia, familias, deseos, vocaciones, fanatismos, dudas, esperanzas, el estudiantado logra ver que el diagnóstico es solo una característica, un rasgo, que tienen más cosas en común de lo que creían; también logran conmoverse y entender, como futuros profesores, que cada mirada, cada gesto, cada actitud genera conductas que por lo general discriminan, marcan habilitaciones tales como *este lugar es para vos, acá sos bienvenido*, o, por el contrario, *este no es un lugar en el que sos bien recibido*.

En el 9^{no}. Congreso trabajamos la temática bajo el título “¿De qué te especializas cuando trabajas con personas con discapacidad?” Analizábamos los dispositivos que refuerzan la idea de que debe haber ámbitos exclusivos y diferenciados para las personas con discapacidad, y a su vez fragmentados por patologías, con la consecuente ilusión de que están a cargo de profesionales especialistas en cada uno de esos recortes artificiales, y siempre con un fin terapéutico. Así se reduce el sujeto al déficit, con su consecuente registro de actividades que se traducen en equinoterapia, musicoterapia, ludoterapia, etc., en las cuales ya no es el niño, niña, joven y/o adulto el que *quiere* realizar una actividad lúdica y/o deportiva –como sería en muchos otros casos, con nuestros hijos, nuestros alumnos, nosotros mismos–, sino que *debe* hacerla porque lo convoca un diagnóstico, algo a rehabilitar, y compartirla con otros sujetos con diagnósticos similares: hermanos de diagnósticos. En ese encuentro invitamos a reflexionar sobre qué pasaría si los docentes empezamos a dejar de sostenernos conceptual e ilusoriamente en la biología y aportamos

una mirada social; en todo caso, si hay que inventar clasificaciones, que sean a partir de otros valores: personas solidarias, optimistas, generosas, honestas (o egoístas, mentirosas, etc.), y poner nuestro conocimiento y creatividad para tratar de tensionar esas falsas dicotomías para generar nuevas relaciones sociales.

En el 10^{mo}. Congreso trabajamos sobre el cuestionamiento del concepto de *deporte adaptado*, siguiendo la lógica de la ideología de la normalidad (Rosato, 2009). Analizamos la necesidad de que exista un espacio donde se lo “hable”, se lo “describa”, pero igualmente se escucha que esto no es suficiente para “saber de discapacidad”. Como dijimos anteriormente, en la Universidad Nacional de La Plata fuimos viviendo un proceso de transformación. Pero en lo personal sigo en la búsqueda de cuál sería el camino coherente para pensar las prácticas docentes y la formación de futuros profesionales en clave de derechos humanos.

Tuve la oportunidad de proponer –y de que sea bien recibida– otra forma de hacer presente la diferencia en los estudiantes del Profesorado y Licenciatura de Educación Física, que es desde la transversalización. El proceso histórico de la misma, en un breve relato, empieza en la Universidad Nacional de La Plata, donde había una materia llamada Pedagogía Diferenciada, que, como su nombre lo indica, respondía a una ideología: allí se enseñaba, entre otras cosas, que los *leves* son educables, los *moderados* adiestrables y los *severos*, custodiables (Katz, 2010). En 1988 comenzamos a dictar un seminario optativo que continuó ininterrumpidamente hasta 2002; luego, a partir de la reforma del plan de estudios, se logró incluir la asignatura Didáctica para la integración en Educación Física, con carácter obligatorio. En esos momentos se hablaba de integración, y seguía la línea pedagógica de las didácticas. Hoy entendemos que no se puede hablar de una didáctica para integrar, pero que en su momento fue oportuno poner ese nombre. Pero también fuimos reflexionando que en la medida que legitimamos un espacio donde exclusivamente se habla de la discapacidad, se genera una lógica del diferencialismo que concibe que el resto de los docentes no se sienten interpelados por nombrar y hacer presente la diferencia en sus clases. Entonces aparece esta lógica del indulto: si yo no hice ninguno de los cursos que hay sobre discapacidad, ni participo de los dispositivos de lo especial o lo adaptado, si demuestro que no sé de eso, estoy avalado para rehusarme a trabajar con personas con. Y en la formación universitaria se reduce a un único espacio: “recién en el último año”, como refieren los estudiantes.

En la medida en que se pueda pensar en la diferencia como algo constitutivo de lo humano, y también que todo sujeto tiene derecho a realizar actividades, será posible pensar que no hay un modelo de lo normal, y las actividades dejarán de considerarse adaptadas o especiales. Desde esta perspectiva, la práctica de la educación física será con cada sujeto singular o con el grupo que se constituya con todas las diferencias, y no remitiendo a la persona con discapacidad, ni al grupo homogéneo más la persona portadora de un diagnóstico y/o déficit (esto se refleja cuando se dice: *tengo treinta más un integrado*). Esta propuesta fue muy bien recibida por los participantes y nos permitió instalar la discusión en torno a “¿de qué te especializas si trabajas con personas con discapacidad, si son todos diferentes?”. Entonces se hizo una convocatoria abierta a todos los docentes y fueron varias las respuestas. Por ejemplo, en la cátedra de básquet se propuso que en una de las clases se realice básquet en silla de ruedas y se invitó a un equipo de la ciudad; esto se fue repitiendo durante tres años hasta la actualidad: ya es parte de la cursada y los estudiantes preguntan por esa clase.

En otras materias tales como recreación, vida en la naturaleza, natación, etc., la metodología fue diferente: acordamos no modificar el contenido de la clase prevista, solo incorporamos que algún estudiante se siente sobre una silla de ruedas, o le tapamos los ojos, anulamos el movimiento de un brazo y/o pierna, sin olvidar que no es lo mismo vivir con una discapacidad que simularla por un rato. También es importante aclarar –aunque no hemos encontrado otra alternativa mejor– que ninguna persona que adquiere una discapacidad se sube a una silla de ruedas de un día para otro, ni alguien que queda ciego sale a la calle sin saber usar un bastón; entonces, esto de ponerse en el lugar del otro es una falacia y puede tener también efectos negativos, ya que la sensación de impotencia, de angustia y de querer que eso termine pronto en la realidad no sucede. Hecha esta salvedad, también sabemos que permite registrar los obstáculos, las barreras así como visualizar que muchas veces la dificultad está dada por la forma de dar las consignas o la didáctica utilizada en esa actividad, o bien el fin (en el caso que sea competitivo). Pero por ahora entendemos que esta estrategia permite abrir la posibilidad de preguntarse y de animarse; muestra que es posible llevar a cabo una clase donde se hace explícita la heterogeneidad.

Al incluir la diferencia en ámbitos más cotidianos, como se supone que después se da en la realidad, se enseña a enseñar con grupos heterogéneos y

allí la discapacidad está presente, con todas las dudas y debates que puede generar. Pero la conclusión a la que se llega en las reflexiones finales después de cada una de esas clases, es que tiene mucho más que ver la actitud y creatividad del docente y las particularidades del grupo, que la discapacidad de la persona.

Mi preocupación está focalizada en cómo presentar a los estudiantes universitarios una realidad similar a aquella que van a encontrar, ya que en la actualidad parecería que se les enseña *como mirando por una ventana*, donde solo se puede ver un recorte social, sin tener en cuenta la complejidad de lo humano y de las relaciones sociales.

Debemos aprovechar el momento histórico democrático y participativo para revisar los programas de estudios, y una de mis propuestas es generar el encuentro de saberes. Si la realidad es un entramado de situaciones y propiciamos el trabajo interdisciplinario, sería pertinente hacerlo desde la misma formación. Por ejemplo, una clase del profesor de atletismo con un docente de adultos mayores para conocer la práctica de atletismo para veteranos; otra que cruce recreación y jóvenes institucionalizados, o deporte y sujetos privados de la libertad; de esta manera formamos docentes y profesionales con una lectura más acorde a la realidad.

Ser docente tiene que ver con poder implicarse y producir efectos en el encuentro con el otro, donde los dos (o quienes participen) salen modificados, donde hay deseo de estar ahí y se tiene la capacidad y creatividad para poder escuchar y mirar al otro, darse el tiempo para conocerlo y ver qué se puede decir de cada uno de ellos, desde su constitución subjetiva, desde el nombre propio que lo denomina y no desde la descripción de un diagnóstico. Retomar el sentido de la educación como acontecimiento pedagógico. Como se refleja en el *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica* (2015), al hablar de integración-inclusión se hace referencia a que así como fue necesario sumar agregados argumentativos a la palabra educación, con las palabras integración e inclusión habría que retomar el sentido de la educación como acontecimiento pedagógico en el cual ponemos en tensión la dicotomía del nosotros y los otros, y reflexionar sobre quiénes habitan la escuela; considerar que, más allá de la posición crítica, a cada uno de los términos habría que pensarlos en una situación relacional. En ese habitar habría que preguntarse si la escuela aloja a las diferencias o las ubica como invitados extranjeros.

Cuando hablamos de la presencia de un estudiante con discapacidad en el sistema educativo, es importante tener presente que un niño no nace como

buen o mal alumno; que un niño que ingresa a la escuela o a cualquier institución deberá devenir estudiante y que esto dependerá del vínculo que pueda establecer con su docente, en tanto este posibilitará en el niño, el despliegue de su deseo de aprender, de sus ganas de crecer, lo cual quedaría obturado con un diagnóstico inamovible (Dueñas, 2013).

Por último, pero dejando abierta la posibilidad de nuevas reflexiones sobre los contenidos que podrían estar en la formación universitaria, incorporo el concepto de interseccionalidad como una forma de abordar la complejidad de las desigualdades. Las perspectivas de análisis interseccionales tuvieron origen en la articulación de la producción teórica feminista. Permiten ampliar y tornar más compleja la mirada sobre la producción de desigualdades en contextos específicos y hacer un análisis más consecuente con la realidad: por ejemplo, captar las relaciones de poder en la vida social y sus impactos en las experiencias cotidianas de los sujetos. Algunas autoras de esa vertiente fueron referencias importantes para la construcción del sistema de indicadores interseccionales de MISEAL (Medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina); entre ellas se destacan Leslie McCall y Ann Phoenix.²

El análisis interseccional representa un cambio de postura analítico con respecto al pensamiento dicotómico y binario que suele prevalecer acerca del poder. Junto a la interseccionalidad, que permitirá abordar cuestiones de género, pueblos originarios, discapacidad y otras minorías, considero que es importante trabajar en clave de decolonialidad como compromiso ético para la reciprocidad.

En diálogo con los estudiantes al terminar sus cursadas, compartimos que a corto y mediano plazo sigue siendo necesario un espacio donde cada estudiante pueda contar con la información necesaria que le permita procesar el material con vivencias reales de personas con discapacidad y, en forma paralela, ir acompañando e interviniendo en otras materias y vivenciar prácticas con participación de situaciones vinculadas a la discapacidad.

La propuesta es que, en esa estela de ideas, cada uno pueda registrar que su presente junto a otro puede significar la posibilidad de encuentro. Encuentro de subjetividades, encuentro de diferencias, único e irrepetible, en el que cada uno se implique y permita que nos transformemos sin entender muy

² Puede leerse este apartado en MISEAL: <http://www.oie-miseal.ifch.unicamp.br/es/que-es-interseccionalidad>

bien qué fue lo que pasó y en qué aspecto se materializó esa transformación, pero que, aun sin saber muy bien por qué, nos haga seguir eligiendo trabajar con personas con discapacidad.

Bibliografía

- Argentina. (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo - Ley 26. 378*. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=141317>
- Cachorro, G. y Salazar, C. (Coords.). (2010). *Educación Física Argemex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Carballo, C. (Coord.). (2015). *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Dueñas, G. (2013). *La Patologización de la infancia. Problemas e intervenciones en las aulas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Katz, S. (2010). Cuando la mirada y sus efectos están más allá (o más acá) de la discapacidad. En G. Cachorro y C. Salazar (Coords.). *Educación física Argemex: Temas y posiciones*. La Plata: UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Katz, S., Pérez, L., y Fernández, A. (2013). *Discapacidad en Latinoamérica: voces y experiencias*. Mar del Plata: EDULP.
- Katz, S. y Danel, P. (2011). *Hacia una Universidad Accesible: construcciones colectivas por la discapacidad*. La Plata: EDULP.
- Larrosa, J. (2003). *¿Y tú qué piensas? Experiencias y aprendizaje*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Mareño, M. y Katz, S. (Comps.). (2011). *Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- MISEAL. *Medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de Educación Superior en América Latina*. Brasil: Universidad Estadual de Campinas. Recuperado de <http://www.miseal.net/>
- ONU. (2014). Committee on the Rights of Persons with Disabilities: Draft General Comment on Article 12 of the Convention - Equal Recognition before the Law & Draft General Comment on Article 9 of the Convention –

La discapacidad: ¿un recorte social para tematizar o un tema para transversalizar?

Accessibility. En *Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad 2006*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/DGCArticles12And9.aspx>

Rosato, A. y Angelino, A. (Coords.). (2009). *Discapacidad e ideología de la Normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.

Análisis de los planes de estudios a la luz de la formación universitaria. Alcances, funciones y potencialidades

Silvana Simoy

Introducción

Analizar los planes de estudios de la formación disciplinar supone no solo una reflexión sobre la configuración del campo de saber, sino que además conlleva una mirada sobre el ámbito en que se han producido y se implementan. Es por ello que el capítulo tiene la intención de revisar las palabras universidad, planes de estudios y educación física, al tiempo que reflexionar sobre las posibles relaciones y sus alcances.

En lo que se refiere a la universidad, se consideran sus funciones, el modo de enseñanza que esta exige, las prácticas que requiere una disciplina universitaria, y a su vez, las prácticas que produce. Al analizar la educación física se pone la atención en su ingreso al ámbito universitario: se indaga qué efectos tuvo sobre el campo disciplinar la inserción de la educación física en este escenario; cómo y de qué manera las prácticas universitarias posibilitan conformar y delimitar el campo disciplinar. Finalmente, al indagar los planes de estudios se reflexiona sobre cómo los dispositivos universitarios otorgan a estos cierta potencialidad, no solo como un currículo que prescribe sino como una práctica que se problematiza y se interpela; a su vez, se pretende mostrar cómo la configuración del campo de saber tiene efecto sobre los planes de estudios. En este último punto se reflexiona sobre cómo la configuración del campo determina la inclusión de ciertos contenidos en los planes de estudios que se consideran cruciales para la formación del profesor o licenciado

en educación física en un contexto histórico particular. Se trata de pensar qué saberes, qué contenidos, qué discusiones y qué preguntas se incluyeron y se incluyen en los planes de estudios –es decir, en la formación profesional en educación física de la Universidad Nacional de La Plata– a partir de mirar los cambios curriculares que en cierto sentido hicieron posible la formación actual.

Desarrollo

El campo de la formación en educación física se conforma en la actualidad por instituciones universitarias y no universitarias que establecen distintas lógicas, prácticas y tradiciones. No obstante, ellas tienen una especificidad que las diferencia de los demás niveles educativos y que la establece la Ley de Educación Superior; a su vez, las instituciones universitarias determinan y configuran sus prácticas teniendo en cuenta también sus propios reglamentos. Así, para pensar la formación es necesario revisar la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, la Ley de Educación Superior N.º 24.521 y el Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata, debido a que son normas cruciales en el dispositivo universitario que configuran las prácticas de los que forman parte de ella.

La primera normativa a considerar es entonces la Ley N.º 26.206 proclamada en el año 2006, que engloba en el sistema de educación superior a las instituciones universitarias y a los institutos de educación superior y explicita que se regirá a su vez por la Ley de Educación Superior N.º 24.521 y por la Ley de Educación Técnico profesional N.º 26.058.

La Ley N.º 24.521 proclamada en 1995 establece que

la educación superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida. (1995, Artículo 3).

En consonancia con los objetivos de la ley, el estatuto de la Universidad Nacional de La Plata, norma máxima de la institución, reconoce como funciones primordiales el desarrollo y fomento de la enseñanza, la investigación y la extensión. En relación con la enseñanza se propone desarrollar “la aptitud de observar, analizar y razonar” persiguiendo que tanto los estudiantes como los docentes “tengan juicio propio, espíritu crítico, curiosidad científica, iniciativa

y responsabilidad”. En cuanto a la investigación, se fomenta “la investigación básica, humanística, artística y aplicada, así como el desarrollo, la innovación y la vinculación tecnológica” procurando alcanzar con su desarrollo la excelencia, la pertinencia y la calidad (UNLP, 2008, p. 1).

Podemos decir entonces que la especificidad de las prácticas universitarias es “producir saber, enseñarlo y difundirlo, de acuerdo con ciertas reglas, usos, métodos y técnicas” (Crisorio, 2014, p. 170). Dichas prácticas deben no solo configurarse a partir de la articulación entre la investigación, la enseñanza y la extensión; sino también dar cuenta de dicha articulación. Esto supone un desafío permanente ya que estos pilares de la universidad generan al mismo tiempo prácticas particulares que a veces parecen desvincularse de las otras; el desafío mayor es que dicha articulación pueda reflejarse en un plan de estudios. Además, si consideramos la idea humboldtiana de que la propiedad de las instituciones científicas es tratar siempre a la ciencia como un problema todavía no resuelto y por ello la necesidad investigar permanentemente, son pertinentes estas preguntas: ¿alcanza la universidad su máximo propósito si cada pilar hace su propio camino?, ¿pueden pensarse en el ámbito de la formación superior universitaria los planes de estudios como prácticas vinculadas solo a la enseñanza?, ¿no será que precisamente la lógica de la práctica de este nivel hace necesaria la articulación continua de al menos la investigación y la enseñanza? (Humboldt, 2005).

Si partimos de la idea de que la investigación es “un componente insoslayable de la enseñanza superior” (Arocena, 2011, p. 7) y de que justamente la producción de conocimiento es lo que distingue a este nivel del resto de los que conforman el sistema educativo, podemos pensar los alcances de los planes de estudios en cuanto prácticas universitarias. Estos dispositivos de la formación universitaria encuentran su potencialidad en la especial relación con la conformación del campo disciplinar, en el sentido de que deben poder plasmar lo que se está investigando y ponerlo a prueba en la enseñanza y en la extensión; es por este camino que pueden dar cuenta de su constitución como práctica universitaria.

Entonces, lo que se postula es que los planes de estudios son los elementos del dispositivo universitario que tienen la posibilidad de reconfiguración del campo disciplinar, y seguramente esta reconfiguración exija nuevamente la revisión de los saberes que se consideran relevantes o fundamentales para la formación de un profesional de la educación física. Estos elementos dan

cuenta del funcionamiento del campo de la educación del cuerpo en un momento histórico-político determinado; no son un simple listado de asignaturas, sino que muestran los límites del campo de saber: la enseñanza universitaria en su máximo sentido fue la que me llevó a considerarlos de este modo.

El ejercicio de la docencia universitaria me permitió dimensionar la función de los planes de estudios, que hoy constituye uno de los elementos fundamentales de mi objeto de investigación. Fueron las preocupaciones de los estudiantes, sus preguntas, los debates generados en cada clase en torno a la formación actual los que contribuyeron a problematizar la formación disciplinar; no el intento de poder responder algunas de sus inquietudes, sino más bien el de tratar de comprender el porqué de esos interrogantes y de su modo de pensar. Lo que siempre aparecía era el porqué de su pensamiento, de sus preocupaciones y también de sus elecciones; y en el camino de interrogación de sus prácticas estaba el saber ofrecido en su formación como uno de los elementos constituyentes de su pensamiento. Es decir, los estudiantes piensan de determinada manera porque se les ofrece determinado saber, porque se decidió incluir en el plan de estudios actual determinados contenidos y se propuso formar estudiantes con actitud investigativa. Podemos decir que se ofrecen esos contenidos y se presenta ese propósito porque el plan de estudios vigente ha logrado dar cuenta de lo que en ese momento era la conformación del campo; más aún, en sus fundamentos se reflejan los debates instalados en esta comunidad académica. He aquí la articulación insoslayable entre la investigación y la enseñanza que pretendía mostrar.

Quizá cabe preguntarse entonces por las condiciones de posibilidad de este presente que tiene investigadores inquietos y estudiantes que ponen en jaque continuamente a la formación. Para responder a esta pregunta lógicamente es necesario remitirse al pasado, al menos preguntarnos sobre nuestra historia, o sobre la historia de los planes de estudios. Claramente hay dos caminos para revisar la historia: el primero puede ser describir la totalidad de los planes de estudios desde el año 1953, momento en que se crea el Profesorado Superior Universitario de Educación Física, hasta el presente; el segundo consiste en desplazar lo cronológico y priorizar las rupturas discursivas. Tomaré la segunda opción, ya que nos dará mayores herramientas para pensar el presente, y me centraré solamente en los momentos que han constituido acontecimientos históricos y discursivos, que han marcado una ruptura en el modo de pensar la educación física y han

instaurado nuevas regularidades configurando “un modo particular de pensarla y de practicarla” (Giles, 2003, p. 212).

El momento de la creación de la carrera –el 6 de julio de 1953–, con su plan de estudios inicial, es el primer acontecimiento que quisiera resaltar; quizá la creación de la Dirección de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata constituye también un acontecimiento, pero no será desarrollado en este texto. Entonces, el primer plan de estudios de la carrera es un acontecimiento que rompe con una formación disciplinar cuya base era la fisiología, la pedagogía y la higiene, y ubica a la educación física en el ámbito de la educación y de las humanidades con la propuesta de “preparar educadores especializados que tengan un acertado conocimiento de las materias pedagógicas, científicas y culturales indispensables en el arte de enseñar” (Acta Consejo Superior, 1953, p. 9). Para ello se implementa un plan de estudios de cuatro años, que para la formación disciplinar del momento presenta algunas peculiaridades tales como instalarla en el ámbito de la educación y no en el de la medicina, otorgarle un peso importante a la cultura general incluyendo “una formación filosófica y pedagógica perfectamente aunadas con el aspecto psicológico y biológico” (Acta Consejo Superior, 1953, p. 10), albergar en las asignaturas denominadas “Gimnásticas” al conjunto de deportes, gimnasia y juegos, decisión que se conserva en nuestra formación hasta el presente, no con el mismo nombre pero sí con esta idea de no enseñar prácticas aisladas sino transmitir un saber disciplinar.

Algunas de las asignaturas que conformaron el plan fueron Introducción a la Filosofía, Anatomía, Historia de la Educación, Gimnástica, Antropología, Ética, Psicología de la niñez, Didáctica General, Historia del Pensamiento, entre otras.

Los reformas curriculares que se efectivizaron con los planes de estudios de los años 1964, 1970, 1978 y 1984 significaron para el campo disciplinar cambios superficiales, por lo que constituyen acontecimientos históricos pero no discursivos. En todos los casos se evidencia la necesidad de ubicar a la educación física en la educación: los objetivos o el perfil del graduado que se pretende formar dan cuenta de ello. Por ejemplo el plan de 1970 propone “preparar no solo profesores e investigadores en los dominios de la Educación Física, sino también futuros educadores”; “Los graduados constituyen idóneos para la participación en la solución de los problemas en la educación del país”. En el mismo sentido, en el plan de 1978 se expone “Afirmar la carrera transformándola en una especialidad educativa auténtica”, procurando “mantener proximidad

con el plan del Profesorado en Ciencias de la Educación para lograr una sólida formación pedagógica”. Culmina con la continuidad discursiva en los documentos referidos al plan de 1984, en los que se argumenta:

Vemos así que cada una de las áreas, está integrada por materias que hacen a la formación del docente, capacitándolo de modo íntegro para que en su cometido como educador se convierta en un criterioso profesional que analiza y replantea constantemente las pautas educativas, al investigar y crear los métodos del proceso de enseñanza-aprendizaje, transformando a la Educación Física en base de toda educación posible. (1983, p. 2).

Este acontecimiento en el campo de formación profesional –incluir a la educación física en la universidad y más precisamente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación– da cuenta de la posibilidad de pensar distinto de lo que se nos ha pensado. Este pensar distinto que se da por preguntas antes no formuladas establece una ruptura, amplía los límites del campo y cambia por completo el modo de considerar la educación del cuerpo.

Alejandro Amavet, mentor de la educación física universitaria, buscó en la filosofía el pilar de lo que él denominó “Educación Física Renovada”; a su vez, con sus investigaciones poco comunes en el campo, tensionó el concepto de cuerpo presente en la formación y lo tomó como “problema teórico-científico” que era necesario considerar en la educación del hombre (1969, p. 9). No obstante, los planes de estudios de los años 1964, 1970, 1978, son el reflejo de que claramente no cierra su pregunta por el cuerpo, sino que arriba a la postulación “soy en el cuerpo que pretendo mío” y deja abierto un cúmulo de interrogantes, los cuales sirvieron para instaurar este debate en la comunidad académica. Esto constituye precisamente una condición de posibilidad para las investigaciones posteriores y, en consecuencia, para el plan de estudios actual.

Pero además, no fueron solo sus indagaciones sobre el hombre, el cuerpo y la educación las que produjeron nuevas prácticas, sino que el modo en que Amavet planteó la enseñanza para el profesorado fue crucial para la elaboración de los planes de estudios posteriores así como para poder pertenecer a la universidad y posicionarse como disciplina académica. En relación con esto sostuvo “es necesario estimular el planteamiento lógico y crítico de los alumnos de este profesorado frente a la vastedad del campo problemático educacional a explorar” (1957, p. 9), y volviendo a la relación entre constitución del campo, ampliación de límites y planes de estudios que se presentó

anteriormente, es importante resaltar que al final de cada uno de sus *Cuadernos de Educación Física Renovada* se presenta un plan de estudios con posibles modificaciones que muestran las problemáticas abordadas y sus eventuales efectos en el campo:

Es precisamente a esta Cultura de la Educación Física, y a su expansión problemática y crítica, que nuestra disciplina ve abrirse el campo de una nueva dimensión, que no es la que geoméricamente hasta ahora parecía reducirse al gimnasio o al campo de deportes. Esta nueva dimensión abarca todas las relaciones que en el mundo de hoy establece el hombre por intermedio de su progreso tecnológico. (Amavet, 1957, p. 109).

Resulta claro que no es la adhesión a la teoría amavetiana lo que hizo posible el plan de estudios actual sino más bien la actitud de problematización frente al saber instaurado, actitud que él busca en todo momento desde el ingreso a la universidad. Su modo de ver la educación superior nos invita a reflexionar sobre la especificidad de las prácticas de este nivel, nos da principios orientadores de cómo plantear la enseñanza, que, según Amavet, debe ser una enseñanza por problemas y no por soluciones. Así propone

la enseñanza superior exige una diferencia entre razonar investigando (o investigar razonando) y el simple acto de aprender lecciones. [...]. En consecuencia lo dado en una universidad, es una condensación de magnos problemas que se suponen resueltos hasta el momento en que una nueva concepción, una nueva fórmula para enfrentarlos se avecina, ya para confirmarlos, ya para re-orientarlos con constantes soluciones. (Amavet, 1957, p. 9).

Se han presentado aquí ciertos elementos que hicieron posible la formación universitaria en educación física, que generaron decididamente nuevas regularidades en la educación del cuerpo y que permitieron la constitución de los primeros grupos de investigación. Los resultados de estos inicios de las investigaciones en educación física los podemos ver en los saberes que fundamentan el plan de estudios actual, que constituye el segundo acontecimiento discursivo de la formación universitaria platense en educación física.

El plan de estudios vigente se implementa en el año 2000, aunque comienza a pensarse bastante antes –en el año 1992– y es tomado como acontecimiento histórico y discursivo ya que, sintéticamente, irrumpe nuevamente sobre la concepción de la educación física, el modo de abordar el cuerpo y la

relación entre la teoría y la práctica. A su vez redobla la apuesta de formación en investigación, proponiendo un tronco de formación dedicado a la misma; ofrece dos carreras –profesorado y licenciatura– y consolida con esto el propósito de formar no solo educadores sino también investigadores, tal como se explicita en los planes de estudios del 64 al 84.

No se pretende aquí hacer una descripción de la totalidad del plan, sino mostrar algunos puntos que dan cuenta de un cambio en el modo de pensar la educación del cuerpo y consecuentemente la formación.

La fundamentación de esta malla curricular refleja claramente las discusiones de la comunidad académica en ese momento; la necesidad de definir a la educación física y de pensar un concepto de cuerpo para la misma forma parte de los interrogantes de los primeros proyectos de investigación que desarrollan los docentes de esta casa de estudios. En este sentido, los saberes que se incluyen en el plan en relación con las asignaturas, aunque también los nuevos espacios de formación, están íntimamente vinculados con la reconfiguración del campo disciplinar.

Consecuentemente se considera a la disciplina como “práctica social educativa”, “campo cruzado por teorías y prácticas originados en otros campos de conocimientos”, y se enfatiza la necesidad de revisar estos saberes generados en otros campos en espacios de reflexión propios a través de una estrecha relación entre la teoría y la práctica que “posibilite la reflexión sobre la identidad y la superación de la dimensión puramente tecnocrática con que habitualmente se la considera” (FAHCE, 2000, p. 47). En este punto el plan 2000 ubica a la educación física como objeto de saber, “como eje central con el cual debían articularse los demás saberes, es decir, promover una teoría a partir de la práctica que no santificara otros discursos, ni los desdeñara por ignorancia” (Giles, 2011, p. 6). El cuerpo se concibe en cuanto construcción social, entendido como “más que el mero soporte orgánico de la existencia, una dimensión construida en la intersección de lo real y lo simbólico cuyo conocimiento, y no solo su entrenamiento, deviene crucial a la emergencia del sujeto” (2000, p. 48).

En relación con el modo de pensar la disciplina hay dos cuestiones a resaltar: por un lado, se establece una continuidad al mantener en una sola asignatura a los contenidos de la educación física –los juegos, los deportes, la gimnasia y demás configuraciones de movimiento. Esta organización que se sostiene desde el primer plan de estudios del Profesorado Universitario en Educación Física es fruto de sustentar que es necesario transmitir un saber disciplinar y no

prácticas aisladas. Se reemplaza el término Gimnástica por “Educación Física”, hecho que marca una ruptura conceptual y no un mero cambio de denominación. En consonancia con ello se incluyen las asignaturas denominadas Teoría de la Educación Física, que atraviesan de manera transversal al plan de estudios junto con las de Educación Física. Por otro lado, la formación innova con la inclusión de espacios curriculares denominados seminarios, que en los últimos años adquieren el carácter de optativos. Efecto de concebir a la disciplina como práctica histórica, cuyo saber no está dado ni es natural, no se piensa en un rasgo, sino que es el resultado de un modo particular de entender la educación del cuerpo en un momento histórico determinado.

Esta reforma curricular se realizó en un momento en el que las principales leyes que regulan el sistema educativo en general se habían modificado, específicamente se había aprobado, como dijimos, la Ley N.º 24.521 referida a la Educación Superior y también la Ley Federal de Educación N.º 24.195. Esta última modificó el sistema educativo nacional y estableció nuevos niveles: educación inicial para los niños de tres a cinco años; la educación general básica con una duración de nueve años, destinada a los niños a partir de los seis años de edad, y el polimodal de tres años de duración, una vez cumplido el nivel anterior. El plan de estudios organiza los contenidos de las asignaturas Educación Física y de algunas materias del tronco de Formación Pedagógica según los niveles del sistema educativo. Con esto la formación se repliega a una lógica evolucionista que elabora teorías del aprendizaje fundamentadas a partir de un concepto de cuerpo, de educación y sujeto que actualmente son problematizados en esta comunidad académica. Cabe advertir que una educación pensada desde el criterio evolucionista no hace más que plantear la estandarización del saber, estandarización que puede considerarse opuesta al modo de pensar la disciplina en la actualidad.

Como este último punto, se podrían mostrar otros que están siendo hoy revisados y problematizados en la formación de grado, producto de las investigaciones que de modo ininterrumpido se realizan en esta comunidad académica desde el año 1994. Dichas investigaciones y los avances en la consolidación de la disciplina dentro de la universidad sirven de herramientas para tensionar ciertos conceptos en la reforma curricular que se está desarrollando desde el año 2012. No obstante, la intención del capítulo fue señalar los puntos que hacen a la relación entre planes de estudios y configuración del campo como prácticas universitarias.

A modo de cierre

En el desarrollo del capítulo se han mostrado las preguntas del presente que remitieron al pasado; por ello hemos analizado los elementos históricos que hicieron posible la formación actual. La concepción de educación superior con la que se gestó el Profesorado Superior Universitario de Educación Física es sin duda el elemento fundamental que nos permite analizar el presente. Naturalmente, no podemos excluir la problemática en torno al cuerpo que se desarrolla en los inicios de la formación, ya que este concepto es fundamental para la disciplina.

Pero quizá sea momento de preguntar por la formación actual, no tanto en lo que propuso sino en las prácticas que ha producido; a su vez, resulta pertinente la pregunta por lo que viene, con vistas a un nuevo plan de estudios. En este punto existen más preguntas que respuestas, interrogantes del presente tales como: ¿ha conseguido el plan 2000 efectivizar la novedad histórica?; ¿se ha establecido cierta homogeneidad en las prácticas, ha generado nuevas prácticas?; ¿ha podido desprenderse de los saberes que fundamentaron a la educación física como disciplina, los saberes estrictamente fisiológicos?, entre otros que se pueden presentar si recorremos página a página el documento del plan 2000.

Podemos adelantar algunas respuestas, producto de las investigaciones y también del trabajo de evaluación del plan, como por ejemplo que por momentos vuelve sobre un cuerpo biológico, del que propone alejarse una y otra vez en los fundamentos del documento. Sin embargo, me aventuro a decir que el plan 2000 y la posibilidad del cambio curricular ratifican la condición de la educación física universitaria, las ansias de abrir nuevos caminos reafirmando en el campo de la educación pero con fuertes críticas a “lo físico”, y estableciendo nuevamente las condiciones de posibilidad para pensar la educación del cuerpo bajo las regularidades de otra episteme, condición que posibilita la emergencia de una educación corporal; sin olvidar que siempre un plan de estudios, un currículo, es un campo de lucha continua por la verdad y es el efecto de la verdad discursiva en un momento particular.

Bibliografía

- Amavet, A. (1957). *Apuntes para una introducción al estudio de la Educación Física*. La Plata: UNLP
- Amavet, A. (1969). *Cuaderno de Educación Física Renovada*, 3. Sección Educación Física. La Plata: FAHCE- UNLP.

- Argentina. (1993). *Ley Federal de Educación, Ley 24.194*. Recuperado en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>
- Argentina. (1995). *Ley de Educación Superior, Ley 24.521*. Recuperado en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional, Ley 26.206*. Recuperado en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Argentina. (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo - Ley 26. 378*.
- Arocena, R. (2011). Prólogo. En L. Behares (Ed.). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. (pp. 8-14). Montevideo: Editorial Universidad de la Republica.
- Crisorio, R. (2014). Prácticas de la Educación Física Académica, Políticas de desarrollo académico en Educación Física. La Educación Física en la Universidad. En C. Carballo (Coord.). *Educación Física escolar, académica y profesional*. La Plata: UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Colectiva y monográfica; 1). Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/46>
- FAHCE. (1964). Planes de Estudios de Educación Física FAHCE-UNLP.
- FAHCE. (1970). Planes de Estudios de Educación Física FAHCE-UNLP.
- FAHCE. (1978). Planes de Estudios de Educación Física FAHCE-UNLP.
- FAHCE. (1984). Planes de Estudios de Educación Física FAHCE-UNLP.
- FAHCE. (2000). Planes de Estudios de las carreras Profesorado y Licenciatura en Educación Física. Departamento de Educación Física. FAHCE-UNLP.
- Giles, M. (2003). Educación Física y Formación Profesional. En R. Crisorio, y V. Bracht (Eds.). *La Educación Física en Argentina y en Brasil*. La Plata: Al Margen.
- Giles, M. (2011). *Educación Corporal: Cuerpo, Movimiento y sujeto. Una mirada sobre el Plan 2000 (UNLP), las prácticas y sus imposibles cambios*. Trabajo presentado en IX Congreso Argentino y IV Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física, La Plata. Recuperado en http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/33705/Documento_completo.pdf?sequence=1

- Humboldt, W von. (2005). Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín, LOGOS. *Anales del Seminario de Metafísica*, (38), 283-291.
- UNLP (2008). *Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata 2008*. La Plata. Recuperado de http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/estatuto_2008_final.pdf
- UNLP. *Acta Consejo Superior*. 1953.

Educación física, gimnasia y deporte

Sergio Lugüercho

Para analizar esta temática examinaré tres ejes: a) ¿qué “está siendo” la gimnasia?; b) los discursos de la gimnasia y la formación inicial en educación física; y c) la gimnasia en la clase de educación física, su relación con el deporte.

¿Qué “está siendo” la gimnasia?

La gimnasia es una práctica que comenzó a construirse durante las últimas décadas del siglo XVIII en Alemania, como parte del dispositivo pedagógico-disciplinario. Las prácticas corporales que integraban la gimnasia de la Grecia clásica “comprendían carreras, lanzamientos, saltos, luchas, etc.; en resumen, todos los ejercicios denominados en la actualidad atletismo o deportes” (Langade y Langlad Rey, 1986, p. 21) sin llegar a ser propiamente deportes, porque no existía una institución que los rigiera.

Para nosotros la gimnasia es un conjunto de técnicas tendientes a establecer una relación de saber del sujeto con su cuerpo, las acciones del cuerpo y los demás que vuelven significativas a tales acciones. Se caracterizan por tener una intención que determina qué gimnasia/s se va/n a realizar, en función, por ejemplo, del mejoramiento de otras prácticas como los deportes, los juegos, la danza, etc. Asimismo, otra característica es la sistematicidad, que implica que esta práctica corporal se ajusta a un sistema, a un conjunto de elementos relacionados entre sí armónicamente.

Para la gimnasia estos elementos relacionados entre sí son la intensidad, la duración, la densidad, el volumen y la frecuencia.

A fin de cuantificar la carga externa, a grandes rasgos, el profesor De Hegedüs (1988) propone los siguientes parámetros:

| | Resistencia Aeróbica | Velocidad | Fuerza |
|------------|-------------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| Intensidad | Distancia / Tiempo Frecuencia Cardíaca | Distancia / Tiempo | % de la carga máxima |
| Duración | Kilómetros o Tiempo | Tiempo | Tiempo |
| Densidad | Tiempo | Tiempo | Tiempo |
| Volumen | Kilómetros o Tiempo | Kilómetros o Tiempo | Series y Repeticiones |
| Frecuencia | Cantidad de estímulos semanales | Cantidad de estímulos semanales | Cantidad de estímulos semanales |

Estas especificaciones no nos parecen redundantes porque, como observamos en nuestras investigaciones, existe un consenso muy generalizado de que cuando se habla de “gimnasia”, se hace referencia a una de las disciplinas regidas por la Federación Internacional de Gimnasia, como la gimnasia artística, gimnasia rítmica, acrobática, etc. Aunque los deportistas que compiten en alguna de esas disciplinas deportivas hayan tenido que realizar gimnasia durante los entrenamientos, estas disciplinas no dejan de constituir un deporte.

Los discursos de la gimnasia en la formación inicial en educación física

En el proyecto de investigación en el que participo –“Los discursos de la enseñanza de la Educación Física”, dirigido por Marcelo Giles–, recopilamos más de 70 programas de asignaturas que se relacionan con la enseñanza de la gimnasia en instituciones de formación inicial de profesores y profesoras de educación física de todo el país. Asimismo tomamos como fuentes diseños curriculares provinciales para educación física y las “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares” para los profesorados de educación física que elaboró el Instituto Nacional de Formación Docente, dependiente del Ministerio de Educación y Deportes.

Dividimos al país en tres regiones para identificar los programas y mantener el anonimato de las instituciones que nos facilitaron dichos documentos.

Construimos tres categorías de análisis: *gimnasia deporte*, como práctica que se denomina gimnasia pero que en realidad está institucionalizada y es competitiva; *gimnasia psicomotricista*, en la que el cuerpo y el movimiento

son instrumentos para el desarrollo de lo psicosomático, y *gimnasia y fenomenología*, en la cual se supone que a través de la acción se percibe el mundo vivido y se toma conciencia del mismo, sin una aparente mediación cultural.

Estas categorías no aparecen en forma aislada, en algunos casos se superponen. Se observa que se sigue considerando a la gimnasia como una disciplina cuya función es desarrollar-mejorar las capacidades corporales a través del entrenamiento, pensando en el cuerpo como una instancia exclusivamente biológica.

Categoría *gimnasia deporte*

Programas de distintas instituciones de formación inicial

| | Objetivo | Contenido | Bibliografía |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Gimnasia II (E13) | Formar a las alumnas en los fundamentos teóricos, técnicos y reglamentarios básicos de la Gimnasia Rítmica y Artística | Yusted. Kipe de frente. Media luna volada. Corbeta. Rondó. Paralelas asimétricas: ambientación. Balanceos. Vuelta pajarito. | <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Gimnasia Rítmica Deportiva</i>. O' Farril. Editorial Estadio. 2. <i>Gimnasia Rítmica</i>. Mendizábal. Editorial Gimnos. |
| Gimnasia II (E16) | Que el alumno reconozca diferentes estrategias didácticas pedagógicas para aplicarlas en los diferentes ámbitos de trabajo | Adaptación a los diferentes aparatos gimnásticos. Barra fija, caballo con arzones, paralelas simétricas. | Ukran, M. L. (1978). <i>Gimnasia deportiva</i> . Acribia. Zaragoza. |

Diseño curricular de la provincia de Córdoba

| | OBJETIVOS | CONTENIDO |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Gimnasia I | Construir saberes acerca de la Gimnasia, como práctica cultural y motriz y sobre los aportes que históricamente ésta ha realizado a la Educación Física. (p. 33) | Destrezas en suelo. Apoyos, rolidos y rotaciones en distintos ejes y planos. Elevaciones del centro de gravedad por sobre el apoyo, pasajes, posiciones invertidas. Destrezas del salto. Habilidades en cajón longitudinal y transversal. (p. 34) |
| Gimnasia II | Ampliar la disponibilidad corporal a partir de la incorporación de nuevas habilidades y destrezas, en un proceso compartido, seguro, saludable. (p. 48) | Las destrezas gimnásticas, manos libres y con aparatos. Destrezas. Rol adelante y atrás. Vertical y sus variantes. Saltos. Habilidades específicas. Técnicas básicas. Pasajes y saltos laterales. (p. 48) |
| Gimnasia III | <ul style="list-style-type: none"> - Construir un conocimiento conceptual y vivencial sobre la orientación deportiva de la gimnasia y sus posibilidades formativas en el campo de la Educación Física escolar. (p. 67) - Ampliar la disponibilidad corporal a partir de la incorporación de nuevas habilidades y destrezas, en aparatos y con elementos, en un proceso compartido, seguro, saludable. (p. 67) | <ul style="list-style-type: none"> - Destrezas en suelo y saltos. IPS y vertical rol con brazos extendidos. Rondó con variaciones. Sóplese adelante y atrás, Mortero, Flick - flack. Elementos gimnásticos para el armado de rutinas: saltos jeté, sissone, tours con 180° y 360° de giro. (p. 67) Destrezas en secuencia dinámica. (tumbling).Combinaciones múltiples. - Destrezas en Aparatos. Ambientación a los grandes aparatos: Paralelas, arzones, anillas y viga. Mini-tramp, trampolín. (p. 67) |

Como señalamos, tanto los programas como los diseños presentados tienen una clara orientación hacia la gimnasia deportiva. El problema de diferenciar a las prácticas deportivas de las que no lo son es generalizado. Norbert Elias (1992) indica que la palabra deporte (*sport*) se utiliza en sentido lato para hacer referencia a todos los juegos y ejercicios físicos de todas las sociedades, y en sentido estricto para denotar los juegos de competición que se originaron en Inglaterra y pasaron desde allí a otras sociedades. Para este autor la mayoría de los deportes implica la competencia, el uso de la fuerza corporal o de habilidades no militares; las reglas se imponen a los contendientes y tienen la finalidad de reducir el riesgo de daño físico al mínimo. Estas características son muy distintas a las de las prácticas gímnicas, que no implican competencia, aunque algunas gimnasias estén institucionalizadas, como la Federación Internacional de Pilates o la Federación Internacional de Yoga, si es que a esta última disciplina se la puede considerar un tipo de gimnasia.

Una pequeña genealogía de la gimnasia deportiva

Fue en Prusia, en el siglo XVIII, donde primero se desarrolló una ciencia del Estado. Allí se elaboraron “procedimientos mediante los cuales el Estado obtuvo y acumuló conocimientos para garantizar su funcionamiento” (Foucault, 1996, p. 88). Por ello es que surgen en Alemania, antes que en Inglaterra y Francia, las prácticas médicas centradas en el mejoramiento de la salud. En este contexto aparecen los primeros libros que fundamentaban la necesidad de hacer ejercicio para mejorar la salud de la población. A principios del siglo XVIII la palabra “gimnástica” fue recuperada por los médicos; por ejemplo, Francis Fuller publicó *Medicina Gimnástica* en 1705, otorgándole el sentido que tenía para los griegos en la antigüedad: destacar los efectos de los ejercicios sobre el organismo.

el capitalismo, que se desenvuelve a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, socializó un primer objeto, que fue el cuerpo, en función de la fuerza productiva, de la fuerza laboral. El control de la sociedad sobre los individuos no se opera simplemente por la conciencia o por la ideología sino que se ejerce en el cuerpo, con el cuerpo. Para la sociedad capitalista lo importante era lo biológico, lo somático, lo corporal antes que nada. El cuerpo es una realidad biopolítica; la medicina es una estrategia biopolítica” (Foucault, 1996, p. 87).

Durante la segunda mitad del siglo XVIII comenzaron a crearse, en distintas ciudades, de lo que en la actualidad es Alemania, los *filantropinum*, una particular institución educativa que en un principio estaba destinada únicamente a los niños de las clases altas. En el *filantropinum* de Schnepfenthal empieza a trabajar desde 1786 Johann Christoph Friedrich Guts Muths (1759-1839), el creador de la gimnasia pedagógica. Fue él quien recuperó de los griegos la palabra gimnástica para nombrar a los nuevos ejercicios físicos. Este era un sentido distinto al usado en Grecia hace 2400 años; ya no era la ciencia de los efectos de todos los ejercicios, sino de los nuevos ejercicios educativos. El plan de estudios incluía el pentatlón griego y nuevos ejercicios que él mismo había inventado, algunos con aparatos; también incorporaba escalar, bailar, saltar, ejercicios militares, correr, nadar, lanzar y caminar. En 1793 Guts Muths presentó su libro *Gimnástica para la juventud*, en el que se indicaban ejercicios físicos con fines educativos y para mejorar la salud.

Inspirado en los trabajos de Guts Muths, Ludwig Jahn crea un tipo distinto de gimnasia, que denominó *Turnskut* o *Turnen*, por oponerse al uso de la palabra gimnástica, que consideraba una voz extranjera (Mehl, 1986). Este apasionado impulsor de la unificación de las regiones germanas nace en Prusia en 1778. Fue un ferviente luchador contra el dominio napoleónico, participó en hermandades fundamentalmente políticas, de estudiantes nacionalistas y conservadores que abogaban por la democracia, la identidad y la unidad alemanas. Los ejercicios físicos tenían un papel preponderante en este movimiento: el *turnen* derivó en lo que se conoce como gimnasia artística. En 1811 inauguró un lugar de ejercitaciones al aire libre. En 1816, junto a Ernst Eiselen publicó el libro *Die Deutsche Turnkunst* –traducido como *La gimnasia alemana*– que tuvo una gran repercusión en todo el país y en el extranjero.

En un principio las actividades corporales se llevaban a cabo al aire libre, al igual que las propuestas por Guts Muths, pero en 1820, debido a la prohibición de toda actividad de estos grupos y de la palabra *turnen* por cuestiones políticas, este movimiento pasó a la clandestinidad, aunque se siguió practicando en lugares cerrados. El *turnen* tuvo su auge en las regiones que posteriormente formarían Alemania y con la prohibición fueron muchos los discípulos que emigraron a otros países de Europa e incluso a EE. UU., de ese modo esta forma particular de gimnasia se difundió masivamente. En 1840 el *turnen* fue habilitado nuevamente y siguió expandiéndose. En 1868 fue fundada la “Deutsche Turnerschaft” (Asociación Alemana de Gimnasia) mediante la unión de distintas sociedades de “gimnasia” de Alemania y otros países. Una convención realizada en 1895 terminó de definir los objetivos de esta asociación: promocionar a la gimnasia alemana como un medio para el vigor físico y moral, el fomento del sentimiento patriótico y un espíritu de razas para la unidad entre los alemanes (Leonard, 1915). No se reconoce ningún fin relacionado con la salud individual o de la población y mucho menos con la práctica deportiva.

A finales del siglo XIX, la gimnasia de Jahn se practicaba en muchos países de Europa.

Hacia 1880 se configuró en toda Europa continental, un proceso que se denominó “la reforma de la gimnástica”. Fue una empresa política llevada a cabo por los médicos y fisiólogos, que consistió en el reemplazo, en el sistema educativo, de los ejercicios antinaturales por los naturales, de los ejercicios difíciles por los fáciles, de lo que implicaba un trabajo por el placer: concretamente, se reemplazó a la “gimnástica alemana” por los *sports* ingleses. Este

movimiento se gestó de la mano de la ciencia y de los incipientes Estados, lo cual se verifica por las distintas disposiciones oficiales de diferentes países de Europa (Crisorio, 2009).

Este cambio de paradigma no ilegitimó científicamente a toda la gimnasia, sino solo a la gimnasia alemana, por considerarla perjudicial para la salud de los estudiantes. La gimnasia sueca introdujo ciertos cambios y siguió prosperando en todo el mundo (Crisorio, 2009).

En 1881 se creó la Federación Europea de Gimnasia, integrada por Francia, Bélgica y Holanda. Alemania, llamativamente, no participó. El objetivo era regular las normas de la gimnasia. La gimnasia artística fue uno de los deportes que integró el programa de competencias de los JJ. OO. de 1896, en el que solo participaron varones. En 1897 la Federación contaba con 17 miembros, y se proponía cinco objetivos: 1) favorecer el intercambio de publicaciones; 2) evitar a miembros con intereses políticos o religiosos; 3) realizar invitaciones a otros países; 4) la prohibición de gimnastas profesionales; 5) considerar la competición a nivel internacional. Los cuatro primeros se aprobaron por unanimidad. El quinto punto tuvo muchas controversias, pero prevaleció la idea de quienes apoyaban la competencia. De ese modo la gimnasia alemana se convirtió efectivamente en un deporte, más allá de los JJ. OO. La primera competencia internacional tuvo lugar en 1903. En 1921 la institución cambia su nombre a Federación Internacional de Gimnasia al incorporar a países no europeos.¹

La gimnasia artística es un deporte y por lo tanto no es gimnasia; la gimnasia puede utilizar cualquier técnica que le sea necesaria. El entrenamiento de la gimnasia artística es específico, utiliza determinados ejercicios y no otros, como cualquier deporte.

Independientemente de estas variaciones semánticas que hacen que denominemos de una misma forma a prácticas corporales totalmente distintas, se podría concluir también que el fundamento científico–médico de instaurar el deporte fue la salud de la población, concepto que llegó hasta nuestros días y nos ha legado la famosa frase “el deporte es salud”. Un deportista entrena toda una semana, haciendo gimnasia, para competir deportivamente el fin de semana y tener grandes posibilidades de perder la salud. Todos sabemos

¹ Se puede encontrar más detalles y especificaciones en la página web de la International Gymnastics Federation, <http://www.fig-gymnastics.com/site/about/federation/history>

que el deporte *no* es sinónimo de salud: es la indiferenciación de las distintas prácticas corporales lo que hace que esta frase aún tenga valor de verdad.

Categoría gimnasia psicomotriz

Programas de distintas instituciones de formación inicial

| | Objetivo | Contenido | Bibliografía |
|-----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Didáctica de las prácticas gimnásticas I (E1) | <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de las características del desarrollo motor del niño. -Comprensión del valor de las habilidades básicas y combinadas | La influencia de la corriente psicomotricista en el campo de la gimnasia: esquema corporal, imagen corporal, tiempo, espacio y objeto. La importancia social de la gimnasia: cuerpo – corporeidad y gimnasia. | <ul style="list-style-type: none"> - Chokler, Mirtha. <i>Los organizadores del desarrollo psicomotor</i>. Ediciones Cinco. Buenos Aires, 1988. - Esparza, Alicia - Petroli, Amalia y otros: <i>La Psicomotricidad en el Jardín de Infantes</i>. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1994. |
| Didáctica de las prácticas gimnásticas I (E8) | Superar la hegemonía que la gimnasia ha tenido como práctica social y cultural centrada en sí misma y no en el sujeto que aprende. | La influencia de la corriente psicomotricista en el campo de la gimnasia: esquema corporal, imagen corporal, tiempo, espacio y objetos | - Giraldes M., Brizzi Madueño, J. <i>Didáctica de la cultura de lo corporal</i> Edición del autor, Buenos Aires, 1994. |

Esta categoría no será desarrolla exhaustivamente porque ya lo hemos hecho en otras presentaciones.

A modo de síntesis recordamos que la educación física deportiva tiene la función de normalización orgánica funcional y que no difiere mucho de la función de normalización psíquica que persigue la educación psicomotriz.

Una procura aproximar las funciones y capacidades físicomotrices, a la media estadística de las distintas edades en una población dada; la otra se esfuerza por acercar supuestas funciones psicomotrices como la estructuración del esquema corporal, del tiempo, el espacio, el objeto, etc., a las especulaciones psicofisiológicas sobre cada estadio del desarrollo. (Lugüercho, Bulus Rosini, Husson y Giles, 2013, p. 8).

En principio parecería incongruente afirmar que la psicomotricidad se ha convertido en un tipo de gimnasia; Le Boulch rechaza enfáticamente la

posibilidad de que los objetivos de la psicomotricidad se cumplan con la gimnasia, porque la gimnasia es la única práctica corporal que puede producir y verificar efectos corporales, además de tener que establecer parámetros cuantificables de las cargas aplicadas. Le Boulch critica que el “*drill*”, la repetición, sea el medio principal para adquirir técnicas deportivas, que permitirán también la internalización del modelo exterior presentado por el instructor (1985). Asimismo expresa que “los ejercicios nunca podrán ser impuestos a los alumnos desde afuera” (Le Boulch, 1984, p. 31). Pero su propuesta es confusa, dado que muchas de sus prescripciones tienen características gímnicas. Por ejemplo, los “ejemplos de sesión” están compuestos por tres partes: calentamiento, ejercicios de coordinación y ejercicios de percepción, para cerrar con relajación. Son incontables las veces que se menciona la palabra ejercicio, cuando en sus libros se presentan actividades con objetivos preestablecidos. Etimológicamente, ejercicio (*exercitium*) y ejército (*exercitus*) son palabras de origen latino y ambas derivan de *exercĕo*, que hace referencia a una práctica, a poner en movimiento incesante, salir de la pasividad, agitar, moverse, atormentar, fatigar, acostumbrar, trabajar sin descanso y, por supuesto, practicar ejercicios militares (Lugüercho, 2015, p. 192). Este autor menciona directa o indirectamente todos los componentes de la carga de entrenamiento que hacen sistemática a una práctica corporal. También manifiesta que se puede “por medio de la repetición enseñarle a liberar tensiones musculares inútiles que producen fatiga” (Le Boulch, 1984, p. 139). Prescribe ejercicios para el “fortalecimiento de la cintura escapular”, “fortalecimiento de los músculos posturales”, “fortalecimiento de la cintura pélvica”, etc.

Por todo ello, y a pesar de lo que plantea uno de sus precursores más destacados, parecería que la psicomotricidad es un tipo de gimnasia.

Categoría *gimnasia y fenomenología*

Esta categoría está en pleno análisis y por lo tanto tampoco se desarrollará en profundidad.

El filósofo que más ha influido en la educación física actual, desde la fenomenología, es Marcel Merleau-Ponty. La define como:

el estudio de las esencias y, según ella, todos los problemas se resuelven en la definición de esencias: la esencia de la percepción, la esencia de la consciencia, por ejemplo. Pero la fenomenología es asimismo una filosofía que re-sitúa las esencias (1994, p. 7).

Esto implicaría que a través de la percepción, como experiencia sensible, nos es posible comprender el mundo de la vida.

Esta forma de pensar a la educación física, y por ende a la gimnasia, busca romper definitivamente con la dualidad del cuerpo y el espíritu; un planteo que evidentemente la psicomotricidad buscó, pero no pudo cumplir. Es por ello que concibe al cuerpo como la instancia material del ser humano que solo hace, y como corporeidad a la posibilidad que implica hacer, pensar, saber, sentir, comunicar y querer, entendida como la acción centrífuga del ser corporal (Rey Cao y Trigo Aza, 2000). La corporeidad es una instancia que se construye desde adentro hacia fuera, a través de la acción.

En las “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares de los profesorados de educación física” que propone el Instituto Nacional de Formación Docente (2009), se evidencia un discurso basado en la fenomenología, también fundamento teórico de la ciencia de la motricidad humana; en consecuencia, son muchos los diseños curriculares provinciales y a su vez los programas de gimnasia en los que se pueden leer los conceptos de “motricidad humana”, “corporeidad”, “conciencia corporal”, “conciencia de sí mismo”, “conciencia de su corporeidad”.

Programas de distintas instituciones de formación inicial

| | Objetivo | Contenido | Bibliografía |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Didáctica de las Prácticas Gimnásticas I (E11) | <ul style="list-style-type: none"> - Perciba las sensaciones que recibe su cuerpo y así vivir la corporeidad - La propia motricidad y en relación con los otros. Coordinaciones dinámicas generales y específicas, espacio y tiempo. Cooperación y expresión motriz. - Giros en diferentes planos y en distintos sentidos. Desde rodar al rolar. Desde el rolar al rolido. Diferentes procesos según la edad. Cuidados y ayudas. | <p>Las capacidades perceptivas, su relación con la corporeidad. La conciencia corporal. Estructura corporal, actitud, respiración y lateralidad.</p> <p>La propia motricidad y en relación con los otros. Coordinaciones dinámicas generales y específicas, espacio y tiempo. Cooperación y expresión motriz.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Teresa Lleixá Arribas. <i>La Educación Física en Preescolar y Ciclo Inicial.</i> Ed. Paidotribo. 3ª edición. 1991. - Miguel A. Palmeiro – Mariano Pochini. <i>La enseñanza de las destrezas gimnásticas en la escuela.</i> Ed. Stadium. Ed. 2006. |

Diseños curriculares con influencia de la fenomenología y de la ciencia de la motricidad humana

| Mendoza | Córdoba | Corrientes |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>“En este sentido la corporeidad y motricidad del sujeto requieren un particular análisis por ser esenciales para la constitución de la Educación Física como disciplina pedagógica”. (p. 66)</p> | <p>“Estos saberes implican un abordaje complejo de la corporeidad, dan la palabra al cuerpo que transmite significados, narra subjetividad, humaniza y se vincula con el “otro”, posibilitando la emergencia de prácticas expresivas, senso perceptivas y lúdicas”. (p. 74)</p> | <p>“(…) surge la necesidad que el futuro docente adquiera competencias que le permitan contribuir a la formación de seres humanos conscientes de su corporeidad. Es aquí, donde se hace presente las prácticas gimnásticas y expresivas, ya que en los ejercicios ejecutados conscientemente, se vivencia lo anteriormente expuesto”. (p. 75)</p> |
| <p>“Culturas infantiles, juveniles, del adulto y del adulto mayor. Las acciones motrices como manifestaciones culturales. El desarrollo psicofísico del adolescente y joven en relación con la corporeidad y la motricidad. Las prácticas motrices propias para el desarrollo armónico del adolescente y el joven”. P. 67</p> | <p>“Sensopercepción: Conciencia de la propia corporeidad; técnicas de bienestar corporal y relajación. Eutonía y Autoconciencia por el movimiento”. (p. 74)</p> | <p>“La gimnasia y su enseñanza. Las capacidades condicionales y coordinativas y su abordaje desde la corporeidad y la motricidad”. (p. 76)</p> |

El principal problema de la fenomenología es que supone que a través de la acción se va a poder percibir el mundo vivido y de ese modo tomar conciencia del mismo, sin una aparente mediación cultural. En este sentido Manuel Sergio dice:

Maurice Merleau-Ponty, en su Fenomenología de la Percepción, confunde la motricidad con la *intencionalidad operante*, la cual, siendo movimiento, es más que movimiento, es *status ontológico*, que permite una correspondencia súbita a las solicitudes del mundo que la condiciona. La motricidad nos dice que el mundo está dentro de nosotros antes que cualquier tematización. Porque el ser humano es portador de sentido – de ahí su *intencionalidad operante* o *motricidad*. Podremos concluir que los conceptos de *cuerpo-propio*, de *intencionalidad operante* y de *mundo de la vida* atraviesan la *Fenomenología de la Percepción*. Y en Merleau-Ponty “conocer es tornar presente cualquier cosa, con la ayuda del cuerpo (Sergio, 2014, p. 32).

Parecería que los sentidos de las cosas están dados y forman, conforman al sujeto, y que la conciencia se dirige a las cosas intencionalmente. Micieli nos advierte sobre esto:

No hay nada previo al saber, pues éste, tal y como Foucault lo convierte en un nuevo concepto, se define por combinaciones específicas de lo visible y lo enunciable de cada forma histórica. El saber en este sentido, es un “dispositivo” de enunciados y visibilidades. No hay experiencia originaria, o complicidad inicial con el mundo que constituiría para nosotros la posibilidad de hablar de él y que convertiría a lo visible en la base de lo enunciable. Las cosas visibles no murmuran un sentido que nuestro lenguaje sólo tiene que recoger; tampoco el lenguaje se adosa a un silencio expresivo al que Foucault opondría una diferencia de naturaleza entre ver y hablar. (Micieli, 2003, p. 135-136).

Para finalizar, entiendo que es necesario establecer una posición en cuanto a cómo se debería pensar a la gimnasia. Es imprescindible un camino genealógico, porque la gimnasia es entendida como una síntesis interpretativa de la historia corporal. “La genealogía, como el análisis de la procedencia, está, pues, en la articulación del cuerpo y de la historia. Debe mostrar al cuerpo totalmente impregnado de historia, y a la historia como destructor del cuerpo” (Foucault, 1999, p. 19).

Compartimos estos sentidos por entender que tenemos que transmitir los saberes gímnicos constituidos en contenidos educativos; transmitir la cultura corporal que una sociedad ha construido, que es significativa y que, por lo tanto, debe ser pedagogizada. Porque no existen los movimientos naturales, porque el conocimiento del mundo no va a ser el resultado de un movimiento centrífugo y centrípeta a la vez, como planteó Merleau Ponty en la *Fenomenología de la percepción*.

Micieli explica que para Merleau Ponty “las significaciones, en su concepción, surgen cuando nuestras intenciones se colman con una multiplicidad de hechos, cosas o signos. O, lo que es lo mismo, cuando una multiplicidad de cosas se encuentra con una conciencia que las asume” (2003, p. 65).

Pero no existe una esencia encarnada, no hay nada adentro nuestro que vaya a surgir como resultado del encuentro con fenómenos. Como plantea Emiliozzi:

Pensar una Educación Física en la cual el alumno y la alumna poseen una relación con el lenguaje y con la cultura es un acontecimiento decisivo en la relación del alumno/a consigo mismo. Una educación que parta de considerar que no hay una conciencia en el alumno/a, sino que éste/a se construye a partir del otro y del Otro. (2001, p. 90-91).

La gimnasia en la clase de Educación Física, su relación con el deporte

Existe un cierto consenso acerca de que la gimnasia en la escuela es casi inexistente.

Pero en estado de sospecha me animo a decir que es una conclusión que habría que revisar. Estimo que se hace mucha más gimnasia de la que se cree, y fundamento esta presunción en el grado de indiferenciación que existe entre las distintas prácticas corporales que integran el currículo de educación física.

Relato una experiencia –que recién comienza– con dos grados en una escuela pública, y con la ayuda de una colega.

Primera etapa

Se planteó a los alumnos y a las alumnas de 5.^{to} grado una suerte de encuesta mediante tres preguntas:

1. ¿Qué es gimnasia?
2. ¿Qué es deporte?
3. ¿Cuál de los dos preferís hacer?

Las respuestas, en general, consideran que la gimnasia es hacer ejercicios, estiramientos, lo que se hace “antes de empezar lo importante”. Al deporte lo relacionan con los juegos, con algo que los divierte, que tiene reglas; nombran distintos deportes que conocen. No es sorprendente que la mayoría responda que prefiere hacer deportes.

Segunda etapa

En otra clase se les pregunta si quieren hacer deporte o gimnasia. Los alumnos, eufóricos, gritan: “¡deporte, señor!”

La profesora plantea la siguiente clase:

Se realiza un parte preparatoria. Se agrupan de a cinco, en función de la cantidad de pelotas. La profesora les dijo que continuábamos con la unidad didáctica “Voley” y comenzaron con las siguientes actividades:

1. Pase de abajo y recepción de antebrazos.
2. Practican saque.
3. Pase de arriba.
4. Autopase y pase al compañero.
5. Otros ejercicios por el estilo.

A cada ejercitación se la dotaba con una cantidad de repeticiones y rotación, para facilitar la recuperación, hasta completar tres series de cada ejercicio.

Al finalizar, se les preguntó qué creían que habían estado haciendo, y unánimemente respondieron “deporte”. Los alumnos se sorprendieron cuando la profesora les explicó que en realidad habían estado haciendo gimnasia y cuál es la relación que tiene con el deporte, una relación de alternancia.

Al final, un partido seis vs. seis, en el que van rotando los equipos.

La profesora reconoce que, en realidad, ella les da clases pero no les explica qué tipo de práctica corporal están realizando.

Estimo que se hace gimnasia en las escuelas, pero al no enseñarla como tal, no representa ningún aprendizaje para los estudiantes: simplemente es algo ligado al hacer, una actividad que cada uno significará según los saberes previos.

Sospecho que las prácticas discursivas que proponen, prescriben y dan fundamento a la formación inicial en educación física solo conforman una parte del entramado pedagógico, que quizá únicamente constituyen una pedagogía administrativa, porque es escasa su influencia en las prácticas no discursivas, si es que las prácticas en realidad se pueden separar de este modo. Pero eso es parte de la continuidad de las investigaciones en curso.

Bibliografía

- Argentina. Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Dirección General de Educación Superior. (2009). Diseño Curricular Profesorado de Educación Física. Recuperado de http://dges.cba.infed.edu.ar/sitio/upload/DOCUMENTO_CURRICULAR_ED_FISICA.pdf
- Argentina. Corrientes. (s/f.). Gobierno de la Provincia de Corrientes. Ministerio de Educación. Profesorado en Educación Física. Recuperado de <http://www.mec.gob.ar/images/imagenes/documentos/dis-curriculares/ProfesoradoEducacionFisica.pdf>
- Argentina. Mendoza. (s/f.). Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza - Dirección de Educación Superior Diseño Curricular de la

- provincia de Mendoza. Recuperado de http://des.mza.infed.edu.ar/sitio/upload/Disenio_Edu_Fisica.pdf
- Argentina. Ministerio de Educación y Deportes. Instituto Nacional de Formación Docente. (2009). Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares de los Profesorados de Educación Física.
- Crisorio, R. (2009). Educación Física. En R. Crisorio y M. Giles (Dir.), *Estudios críticos en Educación Física*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- De Hegedüs, J. (1988). *La ciencia del entrenamiento deportivo*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- Elías, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Emiliozzi, V. (2011). *Fragmentos de cuerpos despojados: Una arqueología y una genealogía de los discursos del cuerpo en el Diseño Curricular de Educación Física*. (Tesis de Maestría). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.440/te.440.pdf>
- Foucault, M. (1996). *La vida de los Hombres infames*. La Plata: Editorial Altamira.
- Foucault, M. (1999). *Nietzsche, la genealogía de la historia*. Valencia: Pretextos. *la psicokinética*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Langlade, A. y Langlade Rey, N. de, (1986). *Teoría General de la Gimnasia*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- Le Bolulch, J. (1984). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Editorial Paidós: Barcelona.
- Le Bolulch, J. (1985). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a Leonard, F. (1915). Pioneers of modern physical training [Pioneros de la Educación Física moderna]*. New York: Asociation Press.
- Lugüercho, S. (2015). Ejercicio. En C. Carballo (Coord.), *Diccionario crítico de la Educación Física Académica*, 214-220. Prometeo Libros: Buenos Aires.
- Lugüercho, S., Bulus Rossini, V., Husson, M. y Giles, M. (2013). *Los discursos de la enseñanza de la gimnasia*. Trabajo presentado en el 10mo. Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3004/ev.3004.pdf.%20P%208

- Mehl, E. (1986). Sobre la historia del concepto gimnástica. En *Citius, Altius y Fortius, Separata* del tomo IV, Fascículo 2 (pp. 161-201). Madrid: INEF Madrid.
- Merleau-Ponty, M. (1994) [1945]. *Fenomenología de la percepción*. Planeta Agostini: Barcelona.
- Mieli, C. (2003). *Foucault y la fenomenología*. Biblos: Buenos Aires.
- Rey Cao, A. y Trigo Aza, E. (2000). Motricidad ¿Quién eres? Revista *Apunts: Educación física y deportes*, 59, 91-98.
- Sergio, M. (2014). Críticas a la Ciencia de la Motricidad Humana. En M. Sérgio, E. Trigo, M. Genú, S. Toro (Eds.), *Motricidad humana una mirada retrospectiva*. Colombia: Leeme.

Didáctica en la formación de profesores universitarios

Mónica Dorato

El trabajo tiene por finalidad compartir algunos planteos que nos hacemos en la cátedra de Didáctica Especial 2 del Profesorado de Educación Física, referidos a la formación de profesores en el nivel universitario. En esta oportunidad, relacionaremos las prácticas de la enseñanza con aportes teóricos sobre la temática, con el propósito de anclar algunas reflexiones y sugerencias que contribuyan a repensar la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito de la educación superior.

Para este análisis acerca de la didáctica trataremos de enlazar tres ejes que guiarán la presentación de manera complementaria unos con otros; la elección responde al objetivo de compartir nuestras preocupaciones acerca de la didáctica. Estos son: a) las particularidades de la disciplina en la constitución de su objeto; b) los discursos construidos–las prácticas disociadas; c) el desafío: la formación de profesores reflexivos en educación física.

En relación con las particularidades de la disciplina, y al abordar el objeto de estudio de la didáctica, estamos pensando en la enseñanza y en sus implicancias: en la formación y la adquisición de saberes, competencias, estrategias, que pueden situar al estudiante, futuro docente, en un lugar reflexivo de análisis sobre sus aprendizajes. Es en este sentido que partimos del supuesto de que *el alumno se forma como sujeto reflexivo a partir de tener oportunidades durante su formación para experimentar prácticas de esta naturaleza.*

Compartimos la conceptualización de Camilloni (2008) acerca de la didáctica como disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, que tiene como misión describirlas, ex-

plicarlas, así como fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores.

Revisar algunos discursos contruidos desde el campo de la pedagogía y la didáctica nos permite establecer una distinción entre ambas en cuanto a su objeto de estudio y las vinculaciones ineludibles para poder responder a los desafíos actuales, dado que estas son disciplinas que se ocupan de la educación y su enseñanza en contextos sociohistóricos y políticos.

Al observar prácticas docentes vemos que estos discursos contruidos aparecen con fuerte peso de la teoría (palabras del profesor, diseños curriculares, libros de texto) y con poco correlato en la práctica. Este último aspecto es el que debe guiar la reflexión acerca de la enseñanza: el contexto ha determinado y determina posturas acerca de la misma, e identifica algunas continuidades de actuación y sobre todo conceptualizaciones acerca del método, organización de la clase, componentes, pasos a seguir, entre otras.

¿Cómo explicar estas posturas? Desde su origen, “la disciplina se constituye en el ámbito de organización de las reglas del método, para hacer que la enseñanza sea eficaz [La obra de Juan Amos Comenio] representa un fuerte enfoque de disciplinamiento basado en las premisas de armonía con la Naturaleza” (Davini, 1996, p. 45). Si bien reconoce la existencia de diferentes ciencias, Comenio menciona un único método de validez general.

Sin embargo, podríamos mencionar que en la historia de la constitución del corpus teórico de la didáctica aparecen otras perspectivas de enseñanza que proponen prescripciones plasmadas en los diseños curriculares y anteriormente en los planes de estudio.

Estas concepciones sitúan a la enseñanza y representan diferentes modos de conceptualizar a la escuela, por tanto, a los alumnos destinatarios de la formación. Por ejemplo, en el siglo XIX en la Argentina, el enfoque de la formación estuvo inspirado en una tradición socializadora y disciplinadora: por un lado se da paso y acceso a la escuela pública –que deja de ser controlada por la iglesia–, y por otro, no se integra a la mujer a la esfera pública, por ejemplo; tampoco se acepta a las diferentes etnias y pueblos originarios, entre otros aspectos. En el plano político se advierte “una matriz de capitalismo oligárquico” que combina de manera novedosa exclusión e inclusión (Cavarozzi, 2010, p. 27-39).

Con la impronta del positivismo pedagógico podríamos mencionar un momento en la inspiración de la formación docente que se corresponde con la

tradición “academicista”, con características de la acción pedagógica que denotan el lugar central del profesor en dicha acción –es el poseedor del saber, debe demostrar idoneidad y experticia en el manejo del conocimiento disciplinar que imparte–, y que responde a un proyecto educativo liberal argentino, la pedagogía científica.¹ En su texto, Víctor Mercante postula ejercicios físicos y da los fundamentos para la enseñanza de la educación física; cita la obra del doctor Romero Brest, *Pedagogía de la Educación Física*; menciona que “la Educación Física ha de proponerse el perfeccionamiento físico” (Mercante, 1912, p. 477); plantea condiciones, el cultivo de las cualidades fisiológicas y orgánicas; y señala que la clase de ejercicios físicos debe responder al “orden fisiológico”. Esta centralidad puesta en la disciplina y los métodos de enseñanza definieron a la educación durante largo tiempo, y continuaron hasta las propuestas de la “escuela nueva” que comenzaron a reflejarse en nuestro país ya avanzados los años 60.

En la “escuela nueva”, tradición pedagógica que se centra en el “saber hacer”, se da mayor valor a las estrategias didácticas que a los métodos como único camino en el acceso al conocimiento. Esta visión paidocéntrica desplaza el eje del maestro hacia el alumno. Las propuestas apuntan fundamentalmente al desarrollo de la personalidad y a la formación del comportamiento por diferentes dominios: el intelectual, el motriz, el afectivo y el social.

El clima de afectividad caracteriza la relación entre el maestro y el alumno. Se destaca el trabajo en grupo en reemplazo del trabajo solitario; la cooperación reemplaza al trabajo individualista que defendía la perspectiva tradicional. Sin embargo, estos principios –libertad, actividad, individualidad, interés– no impactaron demasiado en la práctica pedagógica de todos los niveles del sistema educativo.

En la década de los años 70 se instala la visión “eficientista”. En ese período la escuela y el trabajo docente están al servicio del progreso económico. El objetivo es lograr el progreso técnico; el “saber hacer” adquiere otro sentido y responde a la necesidad de formación de mano de obra calificada: en función

¹ Víctor Mercante (1870-1934) busca estructurar una pedagogía científica que, sobre basamento psicológico y biológico, estudia y observa a niños y jóvenes. “la clase de ejercicios: debe responder a un determinado orden fisiológico...” primero poner al alumno en condiciones normales de circulación sanguínea [...] descongestionar el cerebro, provocar una ligera excitación”, construye el primer momento de la clase, “ejercicios preliminares” preparación fisiológica y pedagógica así sucesivamente hasta alcanzar el séptimo momento “ejercicios respiratorios”.

del desarrollo industrial se introduce la “división técnica del trabajo” como medio para el control. La práctica de la enseñanza se daba entonces desde una visión de aplicacionismo técnico.

Podemos situar a la didáctica en una perspectiva renovada a partir de los años 80. Junto con los aportes del enfoque interpretativo y de la teoría crítica, se instaló el debate sobre la necesidad de instaurar propuestas de acción que impliquen una revisión de las tradiciones de enseñanza (enfoques tradicional, academicista y tecnicista) tratando de superar estas prácticas. En muchos casos la discusión se desarrolló alrededor de la importancia del lugar que debería ocupar el docente desde un fuerte compromiso político, social y cultural.

Es un contexto donde se producen nuevas metodologías de investigación y nuevas maneras de interpretar la realidad; a su vez, la necesidad de producir y profundizar teóricamente en los nuevos aportes requiere mayor exigencia en la formación y actualización de los profesores. Todos estos procesos se dan en un contexto político particular –la apertura democrática en Argentina–, que lleva a replantearse los sentidos de la educación y por supuesto de la enseñanza. Sin detenernos a analizar la producción de textos académicos para la enseñanza, estos no pueden despegarse aún de los legados del conductismo.² Podemos identificar el desarrollo curricular, la inclusión de temáticas novedosas en y desde el campo de la didáctica (nuevas tecnologías, el problema de la inclusión, la calidad educativa), así como otros temas de la agenda educativa que continúan siendo motivo de trabajo durante los años 90 con la transformación educativa en América Latina.

Es importante mencionar que en la constitución de la disciplina, no ajena a la manera de entender el conocimiento en las demás ciencias sociales, se da una disputa conceptual y epistemológica en el establecimiento de un paradigma cualitativo y otro cuantitativo: nos referimos a la manera de concebir el objeto de estudio, la realidad y el lugar del sujeto. Según sea esa construcción, la producción de conocimiento se da, por una parte, desde la exterioridad de la realidad sociocultural; aquí colocamos el centro de la mirada en la

² La bibliografía para la práctica de la enseñanza es metódica. Se utiliza *Principios de didáctica Moderna* de Kart Stöker; *Compendio de didáctica General* de Alves Mattos; *Didáctica Normativa* de Juan Ricardo Nervi (1980); *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget* de Hans Aebli; son textos escritos en los años 80 pero con aportes teóricos de los años 60. Inclusive en el texto de Nervi se recuperan las ideas de Víctor Mercante y la extensión y duración de la lección, tiempo de enseñanza y tiempo de aprendizaje de Rodolfo Senet (1909, p. 178-185).

búsqueda de la objetividad y de conocimientos generalizables; por otra parte, una mirada desde la interioridad de los sujetos involucrados, desde la subjetividad de las significaciones, creencias o valoraciones. La búsqueda es conocer, interpretar realidades particulares.³

Una serie de hechos que han ido modificando a la disciplina son los siguientes: a) una cierta fragmentación desde dentro, con el desarrollo de distintas áreas que anteriormente constituían el campo de la didáctica y que han desarrollado cierta independencia y se han ido consolidando, como el currículum y la evaluación; b) el desarrollo de propuestas virtuales puras, abordadas desde la didáctica, y propuestas mixtas con las que los profesores desarrollan su enseñanza. Muchas de ellas con formatos de enseñanza que trascienden el aula y en algunos casos, si están bien diagramados y utilizados, pueden ser un recurso didáctico bien interesante. Aquí hay que hacer una distinción entre quienes las elaboran y quienes las utilizan; por ello decimos que los resultados de mejor impacto en la enseñanza son los vinculados con aquellas propuestas elaboradas por los mismos docentes que tienen a su cargo la enseñanza.

Entendemos que la enseñanza es un proceso muy complejo, que se desarrolla en espacios institucionales determinados por un contexto más amplio en el que se insertan; espacios en que los alumnos presentan una heterogeneidad, son sujetos portadores de significaciones sociales y culturales. El docente actúa a partir de supuestos personales y condiciones tanto subjetivas como objetivas que determinan su trabajo y el resultado del mismo.

A partir de las condiciones anteriormente mencionadas, cuando nos disponemos a enseñar contenidos relevantes para la formación de un profesor nos preguntamos: ¿de qué manera los alumnos le atribuyen sentido a este contenido que se enseña?, ¿comprenderán las explicaciones? Por supuesto, estos cuestionamientos simples son los más complejos de responder.

Podemos decir que en el ámbito de la formación para la enseñanza aún estamos en la búsqueda de superar el supuesto de racionalidad técnica o académica, en especial debido al distanciamiento de los elementos teóricos con respecto a la contextualización de la práctica. Entonces surge el interrogante: ¿cómo encontrar cierta coherencia entre los discursos teóricos y las prácticas en la formación de profesores?; parecería que la complejidad y

³ Planteos que desarrolla Kenneth Pike a partir de la lingüística y luego se utilizan en la antropología: llama *Emic* (lo propio de cada cultura) y *Etic* (lo universal). Jesús Ibáñez llevó estas categorías al nivel de un enfoque o paradigma (Citado en Bazán Campos, 2008, p. 45-52).

la multicausalidad de situaciones que atraviesan la práctica de la enseñanza dificulta esta posibilidad. Es en este momento de reflexión que la construcción teórica tiene indefectiblemente que nutrirse de estos sucesos, para comprenderlos y pensar en alternativas de formación en consecuencia. Existe la necesidad de recurrir a enfoques formativos que favorezcan la activación de los procesos reflexivos tanto en los sujetos que están en formación de grado como en aquellos que se encuentran ya en su ejercicio profesional, aspecto que es consensuado en los discursos de la didáctica y la pedagogía.

En lo relativo a los diseños curriculares de formación docente, aparecen ya desde la transformación educativa textos que invitan a la investigación, perspectivas de enfoque crítico. Se habla de reflexionar sobre la acción –y sobre la reflexión en la acción– y sin embargo, han pasado casi veinte años y estas perspectivas han sido llevadas a las aulas en los discursos teóricos pero no en el hacer práctico, en las transposiciones didácticas del nivel superior, en el trabajo con los alumnos para desarrollar el “hábito reflexivo” (Perrenoud, 2001) que, en la actualidad, es reconocido como imprescindible tanto para el aprendizaje como también para el ejercicio de la profesión docente.

Entender la complejidad de la enseñanza implica reconocer que el conocimiento adquirido tiene que convertirse en un instrumento de actuación e indagación sobre la realidad en la que intervenimos. No se trata de un saber dogmático, sino de un saber que se enriquece y se construye a partir de las contradicciones, las incertidumbres y los conflictos a los que nos enfrentan nuestras prácticas; enseñar implica saber desde dónde se hace la práctica, para qué se hace, y cuáles son las necesidades de formación.

Como señala Charlot “no existe saber que no esté inscripto en relaciones de saber, es construido en una historia colectiva [...] ese saber construido colectivamente es aprehendido por el sujeto si el sujeto se instala en la relación con el mundo que supone la constitución de ese saber” (2006, p. 104). El autor se pregunta qué puede ser considerado un “saber práctico”, y explicita que el saber no es en sí mismo práctico, sino el uso que se hace de él en una relación práctica con el mundo.

Ahora bien, en el caso de las producciones de la didáctica específica comprendida por dos campos de conocimiento de los que toma sus elementos constitutivos –las ciencias de la educación y un área del saber referido al conocimiento disciplinar, discusión que parecería aún no superada en nuestro campo–, consideramos que al construir entre ambos un enfoque didáctico para la

enseñanza se produce un nuevo tipo de conocimiento. La disciplina de referencia en este caso sería la didáctica porque el objeto de estudio es la enseñanza; en consecuencia, estas son las dos fuentes de cualquier didáctica específica.

Sobre el tercer eje –el desafío: la formación de profesores reflexivos en educación física– nos preguntamos: ¿la práctica de la enseñanza construida o la construcción de la práctica?

El sistema de ideas y representaciones que se encuentra en la base de toda práctica docente se construye con las historias escolares previas a la formación de grado y de la actuación profesional, como también con las ideas que suponen el ser profesor de educación física. Estas redes de representaciones que el docente va construyendo guían en algún punto su práctica, son marcos de referencias cargados de significaciones que el docente atribuye a su práctica y la configuran, la cotidianidad le otorga conocimientos prácticos a través de los cuales construye estrategias de acción para actuar en la realidad.

La práctica –o la forma como se la entienda– estará determinada por la concepción del mundo y el ideal de sujeto que se tenga en un momento histórico determinado. Así, la visión idealista de los griegos, representados en Platón y Aristóteles, concebía a la práctica como el arte del argumento moral y político, es decir, el pensamiento como lo esencial de la práctica, como el razonamiento que hacen las personas cuando se ven enfrentadas a situaciones complejas. *Praxis* corresponde a la terminología aristotélica. Las artes prácticas como la educación no eran ciencia en sentido riguroso. La teoría remitía a la praxis, la disposición que debía cultivarse era la *phronesis*,⁴ un entendimiento prudente de cómo actuar en las situaciones prácticas.

Revisar las prácticas de la enseñanza para la formación de profesores, preparar a un profesional reflexivo de su propia práctica, implica la construcción de estrategias didácticas de actuación profesional.

Es en este sentido que debemos reflexionar desde la formación y sobre la práctica de la enseñanza. Entendemos a la práctica como un espacio de construcción y superposición de saberes de distinto orden: saberes disciplinares,

⁴ *Phronesis* en Aristóteles (en su “Ética a Nicómaco”) es la virtud de pensamiento práctico, generalmente traducida como sabiduría práctica, a veces como prudencia. Es la capacidad de considerar el modo de acción con el fin de producir un cambio, especialmente para mejorar la calidad de vida. Aristóteles dice que la *phrónesis* no es simplemente una habilidad, ya que implica no solo la capacidad de decidir cómo alcanzar un cierto fin, sino también la capacidad de reflexionar y determinar. Citado en Dorato (2006).

tradiciones y normas que conforman la construcción didáctica en las clases y determinan modos particulares de la relación docente, alumno y contenido. Los contenidos se modifican, se transforman y se incorporan otros que pertenecen a un orden no epistemológico; son saberes de la experiencia integrados por procedimientos, decisiones y estrategias de intervención de los profesores en sus prácticas. Se puede afirmar que el profesor al enseñar, en esa toma de decisiones permanente, construye esquemas de actuación profesional que estructuran su práctica. Perrenoud los denomina “hábitus profesional” (2001, p. 69), representan el conjunto de nuestros esquemas de percepción, evaluación, pensamiento y acción.

Ahora bien, al mirar y al escuchar relatos sobre y en las prácticas de la enseñanza en educación física durante la formación, identificamos esfuerzos denodados en la búsqueda por dar explicaciones; distanciamiento ante la versión que el otro nos devuelve; frases o palabras que se omiten, en algunos casos poco o casi nulo diálogo con los alumnos. El problema plantea un desafío: la necesidad de modificar prácticas de la enseñanza y prácticas instituidas de aprendizaje.

Considerar estos aspectos que atraviesan la práctica y la definen implica además trabajar para el reconocimiento del contexto, el espacio como lugar donde sucede la clase, otros lugares o espacios en las escuelas o instituciones, e identificar además de qué manera se los ocupa. Un espacio ocupado, vivido, “se convierte en lugar en tanto posibilita puntos de identificación, relaciones con la historia, posibilidad de historizar y hacer memoria con otros, entramarse en significaciones singulares y situacionales” (Nicastro, 2011, p. 144).

El tiempo en su condición de tiempo histórico, las reglas situacionales del decir, los códigos construidos, ritos, costumbres, valores instituidos y lo instituyente como posibilidad transformadora: todo esto configura la acción didáctica y nos obliga a superar la pregunta acerca de cómo enseñar y reemplazarla por cómo ayudar a que muchos otros enseñen. Suponemos que si incorporamos a nuestras prácticas de enseñanza el análisis sobre el contexto y el reconocimiento de las vinculaciones entre los procesos históricos, sociales y políticos –por consiguiente, de las relaciones entre enseñanza y escuela– prepararemos profesionales reflexivos y socialmente comprometidos. Al rescatar en el proceso de formación la circulación de la palabra y la escucha, diríamos “no hay relatos aburridos, sino escuchas aburridas, no hay viejos relatos, sino viejos oídos” (Berestein, 2001, p. 124).

A modo de reflexión final

El aporte de nuestra perspectiva acerca de la didáctica persigue la finalidad de ubicarnos en el reconocimiento de que la enseñanza lleva implícita la manera personal del enseñante; el cómo enseña está vinculado a los procesos transitados que dieron lugar a esa construcción y de los significados culturalmente elaborados en torno a ese saber a ser enseñado. También tiene la impronta del tipo particular de saber en cuestión y de su grado de especialización. Crear espacios para el diálogo en la construcción de conocimiento, porque a través de las palabras y los relatos, los docentes y los alumnos experimentan la posibilidad de poner en discusión sus ideas, sus experiencias, en un movimiento que no se atrapa a través de dispositivos que intentan captar la complejidad de los fenómenos que se dan en las clases y los piensan solo en la relación didáctica.

A su vez, miramos a la formación de nuestros futuros profesores en función de que exprese un profesional de la educación con responsabilidad y participación comprometida para afrontar las problemáticas y exigencias que se le presenten. Trabajar sobre prácticas de la enseñanza implica hacer posible que nuestros alumnos adquieran competencias propias para constituirse en sujetos reflexivos y críticos.

Bibliografía

- Bazán Campos, D. (2008). *El oficio del pedagogo. Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Berestein, I. (2001). *El sujeto y el otro. De la ausencia a la presencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Cavarozzi, M. (2010). Políticas educativas y territorios. Modelos de articulación entre niveles de gobierno. UNESCO- IIPe- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Sede Regional Buenos Aires. Argentina
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Davini, C. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Dorato, M. (2006). *La relación docente, alumno y contenido en las clases de Educación Física* (Tesis de Maestría). UAHC- Chile.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones. Paidós Ibérica S.A.

- Mercante, V. (1912). *Metodología. Segunda parte*. Buenos Aires: Cabaut Editores.
- Nicastro, S. (2011). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México: Editorial Grao.
- Senet, R. (1909). *La Educación Primaria: Nociones de Psicología y de Metodología General*. Buenos Aires: Cabaut editores.

Didáctica y prácticas de la enseñanza en educación física. Concepciones, debates y acuerdos en la formación de grado

Andrea Anahí Rodríguez

A partir de la lectura del título de este trabajo, podríamos preguntarnos ¿cuál es la concepción de didáctica hoy?, ¿cuál es el vínculo que existe entre didáctica y prácticas de la enseñanza en educación física?, ¿por qué debates y acuerdos en la formación de grado? A lo largo del texto se intentará dar respuesta a estos interrogantes destacando, en primer lugar, distintas etapas de la historia de la educación en general y de la educación física en particular, que fueron representativas a la hora de explicar los significados y sentidos otorgados a la didáctica y, en consecuencia, a las prácticas de la enseñanza que se llevaban a cabo en cada época y que se desprendían de las concepciones que se sostenían.

En forma muy somera, podría decirse que así como la pedagogía se ocupa de los problemas de la educación, la didáctica hace lo propio con los problemas de la enseñanza. Aunque suene a frase trillada, nos abre las puertas para un análisis más profundo de la temática que se va a abordar.

En este caso, nos abocaremos al tema de la didáctica, la didáctica de la educación física, la enseñanza de la educación física en las escuelas y las prácticas de la enseñanza que llevan a cabo los estudiantes en el ámbito escolar durante la formación de grado.

Para aproximarnos a la idea de didáctica tal como se la concibe hoy, consideramos que es casi ineludible remontarnos a sus orígenes, ya que de algún modo el nacimiento de estos principios educativos se dio como respuesta a necesidades sociales que se fueron presentando en cada época e impactaron

en la construcción de sus significados, imprimiendo huellas en sus concepciones que aún hoy subyacen en los discursos y en las prácticas de la educación física.

Un poco de historia

Si nos remontamos a los orígenes de la didáctica, no podemos dejar de nombrar a Wolfgang Ratke, educador alemán que vivió entre los años 1571 y 1635. Entre 1600 y 1603 estudió idiomas, especialmente hebreo, y posteriormente desarrolló un nuevo sistema de enseñanza basado en gran medida en el razonamiento inductivo de Francis Bacon. Suponía que esta filosofía seguía una secuencia natural en relación con el orden que la mente tenía para la adquisición de conocimientos.

Instaló principios tales como pensar a la enseñanza desde lo particular o lo general; que el aprendizaje se lograba mediante la experiencia y la experimentación y no desde la memoria; que se debía enseñar desde lo concreto a lo abstracto; que era necesario el dominio de un concepto antes de pasar a otro; también consideró importante el tiempo para el juego y la recreación.

Si bien sus ideas fueron precursoras para la época, no pudo ponerlas en práctica debido a que la iglesia católica romana, que quería mantener su dominio sobre la educación en esa época, no lo permitió. Tuvo varios seguidores que aplicaron sus principios en educación; es de destacar que su método de enseñanza sentó las bases de la obra de Comenio.

Juan Amós Comenio, teólogo, filósofo y pedagogo, nació en Moravia (actual República Checa) y vivió entre los años 1592 y 1670. La obra que lo consagró fue su *Didáctica Magna*, que fue editada por primera vez en 1630. Fue un hombre cosmopolita a quien se le atribuye la invención del libro de texto. Fue invitado por varios reyes y gobernantes de distintos países de Europa, lo que le permitió llevar su obra a toda Europa y darla a conocer.

Didáctica Magna es una obra que contiene ideas fundantes para la educación de la época y algunos de sus legados aún subyacen en los discursos y las prácticas educativas actuales. Las concepciones que sostiene se basan en principios tales como la honestidad, la religión y la ciencia. Pondera al hombre como criatura de excelencia creada a imagen y complacencia de Dios. “¿Qué es sino una voz celestial la que resuena en la Sagrada Escritura, diciendo: ¡Oh, hombre, si me conocieras, te conocerías? Yo, la fuente de la eternidad, de la sabiduría, de la bienaventuranza; tú, mi hechura, mi imagen, mi delicia” (Comenio, 1998, p. 2).

Subraya la importancia del orden y el método en la enseñanza y de la búsqueda de la perfección mediante el aprendizaje. Postula como necesario el disciplinamiento de los hombres para acceder a la educación y aspira a que la misma sea universal, sin diferencia de sexo, clase social o capacidad. Afirma que todos los hombres son aptos para adquirir conocimientos.

Formula una crítica a las escuelas porque sostiene que no han arribado a su fin, que es la perfección del hombre. Entonces, propone una serie de criterios para ordenarlas, como por ejemplo preparar para la vida antes de la edad adulta, sin coacción ni castigos, en ambientes amenos, y que los conocimientos sean verdaderos y sólidos.

Plantea una sistematización de los procesos educativos organizados en etapas circunscritas por edades y una reforma educativa basada en principios orientados por la naturaleza.

Si consideramos qué es lo que hace que el Universo con todas las cosas singulares que encierra, se mantenga en su propio ser, notaremos que no hay otra cosa sino orden, que es la disposición de las cosas anteriores y posteriores, superiores e inferiores, mayores y menores, semejantes y diferentes en el lugar, tiempo, número, medida y peso a cada una de ellas debido y adecuado. [...] Si el orden falta, desfallece, se arruina, se cae (Comenio, 1998, p. 35).

Establece requisitos –y los fundamenta– acerca del modo de enseñar y aprender. Para que estas tareas surtan efecto describe cada paso a tener en cuenta en los procesos de enseñanza y en los de aprendizaje: de lo general a lo particular, de lo fácil a lo difícil, los contenidos debían ser convenientes para la edad o a la razón del método.

El método es *único* y aplicable a las ciencias, a las artes y a las lenguas; expresa un esbozo de criterio de selección y organización de contenidos, el tiempo de clase, los recursos materiales, un solo preceptor (docente) por curso y la cantidad de alumnos deseable.

Primero describe un método general (didáctica general), de ese marco se desprenden métodos particulares (didácticas específicas) de las ciencias, de las artes, de las lenguas, de las costumbres, para inculcar la piedad. La siguiente cita sintetiza el método que propone:

todos serán aptos para enseñar, incluso aquellos que carecen de condiciones naturales, porque no ha de necesitar ninguno investigar por su

propio esfuerzo lo que debe enseñar y el procedimiento para ello, sino que le será suficiente inculcar a la juventud la erudición que se le ofrece preparada, mediante procedimientos, que asimismo dispuestos, se ponen al alcance de su mano. [...] ¿por qué no ha de poder el maestro de la escuela enseñar todas las cosas si tiene redactado como en un cartel todo lo que debe enseñar y los procedimientos para ello? (Comenio, 1998, p. 126).

Una mirada hacia el interior de la educación física

En este apartado describiremos momentos claves que, entendemos, marcaron fuertes características que distinguieron a la enseñanza de la educación física en las escuelas, dado que sostenemos que la didáctica estuvo siempre ligada a los devenires de perspectivas y enfoques epistemológicos que han dejado su impronta en la educación física, o, en sentido contrario, que la educación física se los fue apropiando. En consecuencia y a partir de esta idea, la didáctica de la educación física y los modos y formas de pensar la enseñanza *acompañaron* y se *acomodaron* a estas perspectivas y enfoques epistemológicos.

Para Gayol, fueron tres los momentos claves que diferenciaron a la enseñanza en general y a la enseñanza de la educación física en las escuelas en particular: “la época eficientista, el auge de la psicología cognitiva y las contribuciones de la ciencia social crítica” (2015, p. 198).

La época eficientista se acuñó bajo una ideología político-económica desarrollista. Podría decirse que la idea de superación social en esta época consistía en el pasaje de una sociedad subdesarrollada a una sociedad industrial sustentada en el desarrollo técnico.

Los principios de la teoría conductista del aprendizaje marcaron con su sello a la educación entre los años 1950-1970. La educación se vinculaba a la economía y el éxito de la misma se relacionaba directamente con la productividad. Se concebía a la escuela como formadora de recursos humanos capaces de desempeñarse en la industria o en el mundo de los negocios.

El discurso eficientista contó con las condiciones para ser incorporado a las prácticas docentes por su planteo simplista y mecánico, que presentaba la posibilidad de resolver los problemas de la educación con facilidad. La enseñanza de la educación física se supeditaba a la eficiencia y a la eficacia del movimiento y estaba ligada al rendimiento físico-deportivo. Adhería a una concepción médico-organicista-tecnicista.

El docente¹ realizaba sus planificaciones anuales en términos de alcances de contenidos, era un técnico que ponía en acción un currículum prescrito, “proyecto educativo elaborado por otros” (Davini, 2005, p. 37), y que aceptaba los objetivos generales y específicos formulados en términos de conducta.

Las clases se organizaban sobre la base de un criterio biológico, psicológico y técnico, y se respetaba la estructura compuesta por tres partes: entrada en calor, parte central y vuelta a la calma.

El alumno² era considerado un cuerpo-organismo; el aprendizaje se concebía como una suma de conductas en el que importaba más el *cuánto* que el *qué* del contenido.

Las prácticas de la enseñanza consistían en la reproducción de modelos establecidos socialmente. A grandes rasgos, en la enseñanza de los deportes se ejercitaban *driles* para el aprendizaje de técnicas específicas, que luego se debían aplicar durante el juego. La enseñanza de la gimnasia consistía en la copia y repetición de secuencias de movimientos, que dejaban pocas posibilidades de creación y de expresión propia por parte de los alumnos.

La evaluación se basaba en la medición y el control del rendimiento. Se aplicaban test motores y deportivos estandarizados, que permitían cuantificar los resultados. Se consideraba que los test cumplían una función pedagógica, porque arrojaban información acerca de la capacidad de rendimiento de cada alumno y además, actuaban estimulándolos positivamente, lo cual incentivaba sus progresos a futuro.

El segundo momento que mencionamos anteriormente, se desarrolló entre las décadas del 70 y del 80. Fue el período en que la psicología cognitiva tuvo su mayor influencia en la educación.

La psicología cognitiva surge a partir de los años 1950 y 1960 y lo hace como una reorientación de la psicología. Algunos estudiosos consideraron la necesidad de comenzar a realizar estudios acerca de los mecanismos por los que se elabora el conocimiento, la percepción, la memoria, la formación de conceptos, el razonamiento y el aprendizaje, cuestiones que el conductismo había dejado de lado para dedicarse a lo observable (se establece el concepto de la *caja negra* en referencia a los procesos mentales que no eran visibles).

¹ Se utilizará *el docente* indistintamente a lo largo del texto para nombrar a *la* o *el* docente.

² Se utilizará el término *alumno* indistintamente a lo largo del texto para nombrar *alumna* o *alumno*.

Los procesos mentales empezaron a compararse con el funcionamiento de los ordenadores, con puertos de entrada y de salida de datos, con partes que almacenaban datos y partes que procesaban la información. A partir de la metáfora de los ordenadores, se crearon modelos teóricos que permitieron formular hipótesis acerca del comportamiento humano.

Esta corriente concebía al aprendizaje como un proceso activo e interno, que consistía en la construcción y modificación de estructuras mentales. El aprendizaje se lograba mediante el acceso a la información que se almacenaba en la memoria. Los resultados surgían en función del procesamiento de la información y eran observables a partir de los comportamientos de los alumnos.

Uno de los aportes de esta tendencia a la enseñanza en las escuelas fue la consideración de los intereses y necesidades *naturales* (evolutivas) de los alumnos: el aprendizaje dependía de la evolución del pensamiento en correlación con los supuestos estadios considerados de acuerdo a la edad. La planificación se basó en los *centros de interés*: el docente seleccionaba los contenidos y los agrupaba en un tema central, de acuerdo a los gustos de sus alumnos. La actividad pedagógica se trasladaba a los alumnos.

La enseñanza de la educación física se fundamentó en representaciones e imágenes del cuerpo, de la organización del tiempo y del espacio, nociones que se estructuraban a partir de los otros y de los objetos.

Se instala la educación psicomotriz, pensada como la educación general a través del movimiento, y se la considera esclarecedora de la educación física. El cuerpo se significa como un mero instrumento para alcanzar aprendizajes.

La prácticas de la enseñanza de la educación física se basaban en una concepción de la educación general del *ser*, y suponían que la adquisición y desarrollo de las capacidades perceptivas y la estructuración de las nociones ya mencionadas, facilitaban los aprendizajes de la lectoescritura y la ortografía.

En las clases de educación física se utilizaban recursos tales como la exploración, el descubrimiento y el *laissez faire* o dejar hacer; este recurso se utilizaba porque se pensaba que promovía la creatividad de los alumnos, ya que las actividades eran espontáneas y permitían la adquisición de una auténtica autonomía.

Para la enseñanza de los deportes se proponían progresiones de juegos que se iban complejizando de acuerdo a la participación y a las necesidades de los alumnos. Surgió una variedad de clasificaciones de juegos con diferentes denominaciones: juegos motores, predeportivos, adaptados a los deportes, entre otros.

En respuesta a las corrientes tecnicista y psicologista, a partir de mediados de los años 80 surge otro enfoque en educación: la teoría social crítica, que se basó en concepciones sostenidas por los integrantes de la Escuela de Frankfurt fundada en 1923. Esta era un espacio constituido por un grupo de filósofos que compartían intereses teóricos similares. Surgió en contraposición a las ideas del positivismo y sostuvo que el conocimiento estaba mediado por la experiencia. El sujeto empezó a ser pensado como parte de la realidad social, así como las ciencias se iban constituyendo en relación con el medio cambiante de la vida social. Uno de los propósitos que persiguieron fue emancipar a las personas del pensamiento positivista o de la razón instrumental, pues entendían a la razón como procedimental y ponían énfasis en la libertad y en la autonomía racional.

Este enfoque social crítico comenzó a asentarse y trajo nuevas perspectivas en educación. Desde una mirada hermenéutica, la enseñanza y el aprendizaje comenzaron a interpretarse como procesos separados; así se rompió, de algún modo, la relación ontológica que los unía.

Al considerar al sujeto como parte de la realidad social en la que está inserto, la mirada hacia el docente cambia: este deja de ser un técnico que reproduce conocimiento y se le otorga el lugar de intérprete e investigador de su propia práctica, situado en un marco histórico y en un escenario determinado, donde lleva a cabo su tarea de enseñante. En este sentido, es considerado investigador de su propio hacer y artesano en la construcción de conocimiento científico, capaz de ofrecer explicaciones teóricas de las situaciones prácticas concretas.

En este mismo sentido, el alumno comienza a ser considerado partícipe y actuante de la situación de clase, generador de su propio conocimiento, valorado y respetado en su singularidad pero integrado en el grupo de su clase.

Las prácticas de la enseñanza en educación física son consideradas prácticas sociales, porque se establecen vínculos y se teje una red de relaciones entre aquellos que intervienen en la situación de clase. Esta idea se retomará y ampliará más adelante.

Las estrategias de enseñanza en las clases de educación física tienden a la inclusión y a la escucha de las voces de los alumnos. La intención es proponer tareas que promuevan la reflexión y la crítica, trabajar la grupalidad y propiciar el aprendizaje en todas sus formas.

La didáctica entre el ayer y el hoy. Un debate sin fin

Es oportuno comenzar con una cita de Bourdieu, en ocasión de ser convocado

por el Ministerio de Educación Nacional francés en 1988, para encabezar una comisión que debía reflexionar acerca de los contenidos de la enseñanza en Francia:

Si bien en el sistema de enseñanza, como en otros campos, el cambio producto de la reflexión y la planificación constituye una exigencia permanente, no se trata evidentemente de hacer a cada momento tabla rasa del pasado. [...] Es importante evitar la modificación sin examen de todo lo que se ha heredado del pasado ya que no es posible distinguir [...] la parte “caduca” y la parte “válida”. [...] Es necesario tomar como objeto constante de reflexión la relación nueva que puede y debe ser instaurada entre lo que es necesario mantener del pasado y la adaptación, no menos necesaria, al futuro (2008, p. 114).

En este sentido, podría decirse que este apartado representa el nudo del texto. Despojarnos de las teorías formuladas en el pasado en relación con la didáctica podría significar un error mayúsculo; y hoy, pensar a futuro la enseñanza sin una disciplina que la explique, la fundamente y se ocupe de entenderla, también podría significar un error de magnitud.

Entonces, y partiendo de esta premisa, intentaremos analizar lo dicho hasta aquí para tomar posición respecto de la didáctica y procurar establecer cuál es el vínculo que existe entre ella y las prácticas de la enseñanza en educación física en la escuela y en la formación de grado.

Ratke elabora un método de enseñanza, innovador en su época, en el que propone principios sustentados en el razonamiento inductivo –de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil, de la parte al todo– basado en el orden natural. Por su parte Comenio, en *Didáctica Magna*, continúa la línea de Ratke y postula un método universal e inclusivo, de carácter técnico-instrumental, pensado para ser *aplicado* en la enseñanza de todas las asignaturas. De su lectura se desprende que tiene la intención de organizar un sistema de educación escolar. En síntesis: la didáctica nace como un método único, y entiende a la enseñanza de un modo estructurado, inflexible y dogmático.

Con respecto a los tres momentos señalados anteriormente como tendencias significativas de la enseñanza de la educación física en la escuela –la época eficientista, el auge de la psicología cognitiva y las contribuciones de la ciencia social crítica–, podemos decir que si bien los principios didácticos enunciados toman cuerpo en las épocas señaladas, lo curioso es que algunos aún están presentes en los discursos y en las prácticas de la enseñanza de los profesores de educación física en la escuela y en la formación de grado.

Esta concepción se manifiesta tanto en forma explícita –por ejemplo, en la normativa vigente– como en forma implícita –en las configuraciones didácticas adoptadas por los docentes, ya sea en la interpretación de cuestiones curriculares o en los modos en que proponen *in situ* las prácticas de la enseñanza.

Ahora bien, frente al eclecticismo planteado, nos preguntamos: ¿qué se entiende por didáctica de la educación física hoy?

La didáctica de la educación física, como la didáctica general, es el área de conocimiento constituida por múltiples teorías que se ocupa de la investigación, el estudio, el análisis, la resolución de problemas y la puesta en marcha de los procesos de enseñanza. Por ende, la enseñanza es estructurante del concepto de didáctica que sostenemos.

Consideramos a la enseñanza de la educación física en la escuela como una *práctica política, social, situada, pedagógica y compleja*. A partir de esta aseveración, intentaremos brevemente desmenuzar qué entendemos por enseñanza.

Para explicar a la enseñanza entendida como una práctica nos basaremos en una definición de Deleuze: “La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerarlo” (Foucault, 1992, p. 84).

Justamente de eso se trata la enseñanza: de encontrar conexiones de teorías, de ir atando cabos (si se me permite la expresión poco académica), de la yuxtaposición de conocimientos que van aflorando en secuencias de acciones y momentos, y que conducen a la elaboración de nuevas teorías acerca de la propia enseñanza.

Ahora bien, ¿por qué decimos que la enseñanza es una práctica política? Sostenemos que la meta que persigue la política es la organización de la sociedad en general, y la escuela, como institución social, es organizada por la política educativa a partir de la sanción de leyes, resoluciones y disposiciones que delinean una macrointención educativa, que se supone relevante en la formación de sus ciudadanos. Los documentos curriculares están constituidos por una serie de elementos que dan cuenta, de algún modo, de cuál es la concepción de hombre, sociedad, educación, entre otras, y de allí se desprende cuál es la idea de enseñanza que se propone como válida.

Pero por otro lado, coexiste un componente ético-político que corresponde al estilo que el profesional docente le imprime a su tarea y que está

íntimamente relacionado con las actitudes y los modos de pensar la enseñanza de la educación física que sustenta.

Pensamos también que la enseñanza es una práctica social y coincidimos con Pinedo e Iuliano cuando afirman que “Una práctica social es, de alguna manera, una puesta en acto de una serie determinada de relaciones sociales, pero al mismo tiempo, esas relaciones existen porque son actualizadas y entretrejidas en un espacio tiempo específico mediante la acción” (2015, p. 376).

En este sentido, cuando se pone en acto un proceso de enseñanza, comienzan a jugarse relaciones entre los sujetos presentes y se establecen ciertos vínculos particulares entre ellos y los objetos de conocimiento. Estas situaciones de enseñanza se desarrollan en un escenario particular y se despliegan en un tiempo histórico.

Ligado a esto, sostenemos que la enseñanza es una práctica *situada*, y reafirmamos este concepto con Bourdieu, quien define al *habitus* como

sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta [...] “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas [...] colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (2008, p. 86).

Basados en esta línea de pensamiento, decimos que las prácticas de la enseñanza poseen signos distintivos de acuerdo a la escuela en la que se despliegan. Si realizáramos un mapeo de escuelas en un territorio con un límite determinado, podríamos observar que cada una se encuentra en una región habitada por comunidades diferentes: rurales, urbanas, suburbanas, isleñas, de matrícula numerosa o reducida; cada una de ellas posee rasgos característicos, dado el escenario exclusivo que le es propio.

En este sentido, sería imposible hablar de las escuelas en forma generalizada. Cada ambiente escolar está teñido de tradiciones, costumbres, hábitos, que sellan un imaginario propio, le imprimen características particulares que van a condicionar el pensar, el accionar y el decir de los sujetos de esa comunidad educativa.

Para conocer la realidad escolar no basta leer literatura: el contexto hace al texto. Desde una perspectiva social crítica podemos decir que poco

se puede hablar de escuela e interpelar los discursos y las prácticas si no se ha *habitado* esa escuela.

En línea con este desarrollo, decimos que la enseñanza es una práctica *pedagógica*:

dadas las particularidades de los ambientes escolares, estas prácticas no se abordan de la misma manera en todos los escenarios. En este sentido, Litwin define a las configuraciones didácticas como “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento [...] los modos como el docente aborda los múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos” (2005, p. 13).

Por último, pensamos a la enseñanza como práctica *compleja*, y para ello encontramos sustento teórico en el paradigma del pensamiento complejo de Morín, quien plantea

¿Qué es la complejidad? A primera vista la complejidad es un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. [...] es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. [...] se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre (2003, p. 32).

La enseñanza es un conjunto de significaciones que adquieren cuerpo cuando se entrelazan, se asocian y se comparten. Lo determinante del acto de enseñar son los diálogos, las actitudes, las respuestas, los vínculos intersubjetivos, el saber que circula, el clima que se genera. Este acontecer se constituye como un todo indivisible en el que un sinnúmero de elementos se funden y se confunden; se observa desorden, incertidumbre, voces, silencios, tensiones, lógicas, lenguajes; se presenta como un torbellino de momentos alborotados seguidos por otros de quietud.

Prácticas de la enseñanza en la formación de grado

Para analizar la didáctica y las prácticas de la enseñanza en la formación de grado, concretamente en un profesorado de educación física, se hace necesario pensar diferentes planos de problematización. Uno de los planos de análisis correspondería a las cursadas regulares de los estudiantes en el ámbito académico, que tienen a cargo los docentes de la asignatura de Prácticas

(por nombrarla de alguna forma). Otro plano de análisis correspondería al momento del ingreso a las escuelas, y es entonces cuando los estudiantes asumen un doble rol: por un lado, el rol de alumnos-practicantes al hacerse cargo de un grupo-clase, y simultáneamente, durante este proceso de prácticas continúan con el rol de estudiantes, ya que son acompañados, observados y evaluados por el profesor³ de educación física de la escuela y por el docente de la asignatura de Prácticas de la facultad.

Ahora bien, hacia el interior de estos planos se problematizan cuestiones que están ligadas al entrecruzamiento de las distintas posturas teóricas que sostienen los actores que intervienen en estos procesos, con respecto a la didáctica y a los modos de desplegar las prácticas de la enseñanza de la educación física en la escuela.

El conjunto ecléctico de teorías del que hablábamos párrafos arriba se funde en los proyectos pedagógicos y en las clases de educación física que proponen los alumnos-practicantes en el período de prácticas de la enseñanza, momento en que confluyen las posturas que adoptan los profesores de la escuela.

Estas concepciones que trae consigo el alumno-practicante y que pone en juego cuando elabora su planificación, no siempre concuerdan con las ideas que sostiene el profesor de la escuela acerca de la educación física, ni con su forma de proponer las clases, sino que, la mayoría de las veces, son discordantes.

No es tarea fácil para los alumnos-practicantes, sumergirse en estos nuevos escenarios y “leer” la realidad para intervenir y modificarla, ya que se sienten presionados por las miradas de los profesores de las escuelas y/o de los docentes de Prácticas, y cuando en mayor o menor medida, su preocupación y su deseo es aprobar la materia para finalizar sus estudios.

Estas situaciones se plantean a menudo, y es entonces que el profesor de Prácticas entra en escena no solo desde el rol de acompañamiento al alumno-practicante, sino como mediador del conflicto provocado por las disímiles posiciones adoptadas por el estudiante y el profesor del curso, que intenta consensuar acuerdos entre ambos actores. Las decisiones que toma el profesor de Prácticas ante las situaciones de conflicto planteadas implican adoptar un criterio que proporcione armonía en la relación entre el profesor de la escuela y el alumno-practicante, que posibilite llevar adelante las

³ Se utilizará el término *profesor* indistintamente a lo largo del texto para nombrar profesora o profesor.

prácticas de la enseñanza en concordancia con el proyecto pedagógico del docente del curso.

Las intervenciones del profesor de Prácticas van más allá de sus propias convicciones con respecto a la didáctica y a las prácticas de la enseñanza, o las que sostiene como adecuadas y que supone se deberían desplegar en ese contexto particular, porque, en primer lugar, se respeta la posición que adopta el profesor de la escuela, reconociéndolo como conoedor de los contenidos de la educación física y de la forma de proponer las tareas para que los alumnos se apropien de estos saberes en esa institución educativa concreta.

Lo importante a destacar en este punto es el vínculo de confianza y de respeto, en términos académicos, que haya establecido el profesor de Prácticas con los estudiantes, que va a permitir una genuina discusión acerca de las situaciones de enseñanza que acontezcan, que genere debates con argumentos sólidos que sustenten las distintas perspectivas y posibilite una construcción reflexiva de su propio desempeño e intervenciones, para que el alumno-practicante sea capaz de modificar una realidad determinada.

Para concluir, nuestra pretensión es que en la formación de grado, las prácticas de la enseñanza signifiquen espacios de elaboración, de intervención, de análisis y de reflexión que le permitan al alumno-practicante llevar adelante un proceso de enseñanza con sentido, y tomar decisiones ligadas a la intencionalidad educativa, a los contenidos seleccionados y al grupo de alumnos a quienes va dirigida la propuesta.

La didáctica que pensamos es una didáctica crítica, que permita resolver problemas de enseñanza en situaciones concretas, que brinde la posibilidad de analizar la realidad de esa escuela particular y que se reconozca constituida por una red de dispositivos distintivos en cada escenario; una didáctica que posibilite la enseñanza innovadora de la educación física y que respete la idiosincrasia e impronta del contexto.

Bibliografía

Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna*. Recuperado de http://www.pedrogoyena.edu.ar/Didactica_Magna.pdf

Davini, M.C. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Gayol, M. (2015). Enseñanza, enseñanza de la Educación Física. En C. Carballo C. (coord.). *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina* (pp. 198-203). Buenos Aires: Prometeo.
- Litwin, E. (2005). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Morín, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Recuperado de http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf
- Pinedo, J. e Iuliano, R. (2015). Prácticas sociales. En C. Carballo (coord.), *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina* (pp. 375-379). Buenos Aires: Prometeo.

Educación física e inclusión. Aportes de la teoría de los grupos para una didáctica inclusiva

Martín Scarnatto

1. Ingresando

...la manera en que hemos concebido la inclusión quizás sea el “crimen” que debemos investigar, y no sólo la falta de “acceso” de algunas poblaciones a la institución escolar.

Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina

Inés Dussel

Vincular las categorías igualdad e inclusión a la educación no parece reportar ninguna novedad. Por el contrario, estas ideas son una marca fundante de los sistemas educativos modernos. Una educación para todos es uno de los pilares de la conformación de los sistemas educativos de las sociedades modernas y del llamado *optimismo pedagógico*. Por estos motivos, la necesidad no recae sobre la importancia de comenzar a pensar la educación desde un enfoque inclusivo sino en revisar las formas en que ha sido pensada y abordada la inclusión educativa para reflexionar sobre las implicancias y posibles resignificaciones. En este sentido, nos pareció ilustrativa la idea de la inclusión como “crimen” a investigar que planteaba Inés Dussel hace ya más de una década.

La inclusión, como la igualdad, no son conceptos unívocos. Remiten a procesos históricos, políticos, sociales y culturales que los cargan de sentidos, significados y fundamentalmente de intereses. En los procesos de configuración de las sociedades modernas y el surgimiento de los Estados nación, la educación de masas fue una necesidad y una estrategia fundamental. Llegar a

todos con un sistema de educación formal que permita, como diría Sarmiento, “civilizar a los bárbaros” representaba una condición *sine qua non*. Pero en este enfoque, la inclusión educativa sería más una necesidad de los Estados que un derecho de los sujetos. Civilizar a través de una educación que incluya a todos representaría una de las varias estrategias que desarrollaron los Estados modernos –entre las que se debe mencionar también, lamentablemente, el genocidio de muchos pueblos originarios– para consolidarse e imponer, o al menos intentarlo, un modo homogéneo de ser ciudadano.

La palabra inclusión proviene del latín *inclusio* y significa “acción y efecto de poner algo adentro”. Sus componentes léxicos son el prefijo *in-* (hacia adentro), *cludere* (encerrar) y más el sufijo *-sión* (acción y efecto). Es decir que desde el punto de vista etimológico inclusión significaría “poner adentro” o “hacer que algo que no pertenecía a un espacio se vuelva interior a ese espacio”. En esta perspectiva, incluir significaría colocar puertas adentro y en el campo educativo esto ha sido relacionado con la idea de garantizar el acceso. Por contraposición, la noción de exclusión se vincula a la idea de “puertas afuera” y en términos educativos haría referencia a los sujetos que están por fuera del sistema educativo. Sin embargo, el proceso es mucho más complejo y multidimensional. En el párrafo anterior nos referíamos, aunque someramente, a una forma de inclusión educativa que, si bien proponía colocar puertas adentro a las masas, representaba al mismo tiempo todo un proceso de control que en sus pretensiones homogeneizadoras buscaba borrar las diferencias de los sujetos adentro, rechazando sus historias, sus creencias, sus valores, sus intereses, lo que constituye también otra forma de exclusión.

El texto pretende reflexionar y construir una serie de argumentos para la configuración de un enfoque didáctico que propicie procesos de inclusión pensada desde el marco de las teorías críticas y la perspectiva democrática. La inclusión aquí hace referencia a los diferentes procesos desde los cuales se reconocen y se garantizan los derechos de todos y cada uno de los sujetos. Es un enfoque en el que la sola presencia o participación de los sujetos en un determinado espacio social (por ejemplo, la escuela) no garantiza su inclusión; es decir, el reconocimiento y el cumplimiento efectivo de sus derechos.

En los apartados siguientes profundizaremos acerca de la importancia de ampliar la mirada sobre la idea de inclusión y no dejarla circunscrita simplemente a *poner adentro*. Además, con la recuperación de los aportes que nos ofrece el campo de estudios sobre lo grupal, intentaremos construir algunas

reflexiones para pensar una didáctica inclusiva en las prácticas de la enseñanza de la educación física, tomando como contenido educativo y estrategia de enseñanza el tratamiento pedagógico de lo grupal.

Desde adentro

Tal como anticipábamos en la introducción, estar adentro no resulta condición suficiente para garantizar un proceso de inclusión educativa. Por el contrario, gran cantidad de estudios enmarcados en la corriente crítica (Barco, 1996) han postulado el carácter reproductivista de los sistemas educativos en las sociedades contemporáneas al poner en evidencia los diferentes aspectos de la educación que, lejos de propiciar la transformación social augurada por el optimismo pedagógico, implicarían procesos de reproducción, segmentación y exclusión –o mejor aún, expulsión– educativa. En tal sentido coincidimos plenamente con Dussel cuando afirma que:

Revisar los relatos sobre la inclusión y la exclusión nos parece todavía urgente hoy, en que la cuestión del acceso a la escolaridad, está garantizado para una buena parte de la población pero la cuestión de la exclusión parece haberse desplazado al interior de la escuela. (Dussel, 2004, p. 330).

Es muy importante subrayar que la inclusión no se reduce al acceso de los distintos sujetos a las instituciones y/o a las actividades y saberes sociales y culturales relevantes. La incorporación de todos en dichas prácticas es tan solo una dimensión –por supuesto, no menor– del necesario proceso de inclusión. Por ejemplo, si un conjunto de personas que pertenecen a una minoría social es incorporado a determinadas prácticas, instituciones o derechos, pero esa incorporación es recibida por otros sectores sociales participantes con prejuicios y actitudes de discriminación, el verdadero proceso de inclusión no tendrá lugar para aquellos. O peor aún, si dicha incorporación es segmentada en recorridos diferentes para sujetos diferentes, con oportunidades, condiciones y experiencias diferentes, esa inclusión, lejos de ser un proceso efectivo y transformador, también representará una forma de exclusión. Por lo tanto, consideramos importante continuar debatiendo, investigando y reflexionando acerca de lo que implica una educación inclusiva, que realmente propicie prácticas de participación democrática y transformación social, y reconozca a todas las personas como sujetos de derechos.

Para los teóricos de la reproducción, la escuela, más que parte de la solución, sería parte del problema. Las injusticias sociales, los procesos de discriminación, segmentación y exclusión, lejos de reducirse o desaparecer con la función de la escuela y el sistema educativo, se mantendrían o, peor aún, se amplificarían. Esto en gran medida sucede así en la actualidad educativa, fundamentalmente pero no con exclusividad en los países periféricos.¹ Para estos autores, las situaciones de desigualdad y exclusión no remiten a problemas de funcionamiento del sistema educativo, sino todo lo contrario: se apoyan en la eficacia de este sistema para reproducir desde adentro el orden social capitalista dominante. Sin embargo, a pesar de esta posición tan radical para pensar lo educativo, también se pueden encontrar dentro de los enfoques críticos, autores y posiciones que, sin caer en un optimismo ingenuo ni desconocer los riesgos de un sistema educativo reproductor (y muchas veces también productor) de las desigualdades, aún reconocen en la educación una alternativa con capacidad de transformación y aportan argumentos para pensar una educación inclusiva. Estos estudios abren la discusión que vincula la inclusión educativa con la idea de universalidad –en el sentido de acceso para todos– y la colocan en relación además con las nociones de justicia, equidad y calidad. Garantizar el acceso será un buen punto de partida siempre y cuando desde adentro las experiencias educativas de los sujetos impliquen y propicien procesos de justicia, equidad y calidad educativa, en el marco de instituciones y sociedades cada vez más justas y democráticas. Desmarcarse plenamente de todo optimismo ingenuo y acético supone reconocer que las estrategias didácticas y las prácticas educativas, para que puedan resultar verdaderamente inclusivas y transformadoras, necesitarán alojarse en instituciones y sociedades con voluntad de avanzar hacia realidades cada vez más justas, más democráticas y más equitativas, aunque también promoverlas. Es sabido que las mejores intenciones docentes y estrategias didácticas suelen verse obstaculizadas por culturas escolares no inclusivas y por las profundas desigualdades de las sociedades actuales.

Aquí nos resultan muy apropiados los aportes teóricos de Guarro Pallás (2005) cuando analiza los retos de la escuela del siglo XXI en torno a la idea

¹ Precisamente por la reproducción de las desiguales condiciones y posibilidades de algunos países en la trama geopolítica del mundo. Así lo afirma Tedesco cuando sostiene que “a diferencia de los países centrales, el rasgo más significativo del procesos de construcción de los Estados nacionales en América Latina fue su escasa capacidad para incluir al conjunto de la población en los circuitos de participación social” (2012, p. 29ss).

de currículum democrático. El autor afirma que no podrá haber currículum democrático si este no es implementado en el seno de instituciones educativas que presenten una cultura escolar democrática. Las posibilidades de ser verdaderamente democrático de un currículum, y de las prácticas educativas que de allí se propongan, estarán en estrecha relación con las características que dinamizan la vida en la institución escolar en particular y de todas las instancias del sistema educativo y de las sociedades en general. En su análisis de los aspectos que deben ser considerados para comprender si una institución educativa reviste las características de escuela democrática, sostiene que al menos cinco elementos podrían considerarse para analizar si la cultura de una escuela puede ser catalogada como democrática o no. Los elementos mencionados por Guarro Pallás son: a) los valores institucionales; b) el proceso de construcción del currículum; c) la planta docente y sus posibilidades de desarrollo profesional; d) las formas de participación e interacción en la vida cotidiana de la escuela; e) las relaciones de la institución con las familias de la comunidad educativa en particular y con el contexto social –barrial– en general. Asimismo, afirma que al menos tres procesos deben producirse para desarrollar una cultura escolar democrática. Básicamente plantea que para que la cultura de la institución escolar avance en el sentido de su democratización, deberá impulsar: a) procesos de democratización en el aula y en los distintos espacios de las prácticas de la enseñanza; b) procesos de democratización en la construcción e implementación del currículum y c) procesos de democratización del gobierno de la institución. A su vez sostiene que para analizar y promover estos procesos mencionados deberán considerarse ejes problemáticos, entre los que destaca los roles, las jerarquías y las relaciones de poder en la escuela; la toma de decisiones y los procesos de debate y consenso; la selección de los componentes curriculares y el diseño e implementación de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación; las reglas y las normas que regulan la vida en la escuela. El enfoque del currículum democrático que recuperamos de Pallás resulta muy apropiado para enmarcar conceptualmente los planteos didácticos que intentaremos proponer en relación con el tratamiento pedagógico de lo grupal en las prácticas de la enseñanza de la educación física. No obstante, es importante señalar que el carácter de los argumentos que ofrecemos aquí para pensar una didáctica inclusiva en educación física, que considere como contenido y estrategia la trama intersubjetiva de lo grupal, no se limita exclusivamente a la especificidad de esta área de conocimientos.

Educación inclusiva, diversidad e igualdad

El enfoque de la *educación inclusiva* cobra fuerza y reconocimiento mundial a comienzos de la década de 1990 en el marco de un foro sobre educación organizado por la Unesco.² Allí se subrayó la universalidad del derecho a la educación, se reafirmó lo establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, se establecieron algunas bases para una propuesta de Educación Para Todos (EPT) y se proclamó la importancia y la necesidad de que los Estados participantes se comprometan a garantizar el derecho a la educación de todas las personas, procuren satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y fomenten la equidad. El enfoque de la escuela inclusiva se perfilaba entonces como el camino hacia donde deberían dirigir sus esfuerzos los centros y sistemas educativos que busquen ofrecer una educación integral y de calidad a todos los sujetos, independientemente de sus características personales, sociales y culturales. Sin embargo, los debates, las tensiones y las dificultades que la perspectiva de derechos generó desde el interior del sistema y de las instituciones educativas no fueron menores. La perspectiva de derechos revitalizó las discusiones relativas a la diversidad en la escuela y la calidad de la enseñanza. La marca fundante de la educación moderna, con una fuerte impronta normalizadora y con claras pretensiones de homogeneización, que pese a las críticas y argumentos en contra sigue presente en la educación actual, resultó nuevamente incomodada por estos planteos.

Es importante revisar aquí la noción de igualdad en referencia a lo educativo para repensar las prácticas desde el enfoque de la escuela inclusiva. “En el caso de los principios educativos modernos, la equivalencia entre igualdad y homogeneización produjo como resultado el congelamiento de las diferencias como amenaza o como deficiencia” (Dussel, 2004, p. 309). Tal como nos ilustra Inés Dussel, la diversidad característica de los sujetos de enseñanza y aprendizaje fue –y en gran medida sigue siendo– interpretada desde adentro como una amenaza a combatir ya sea por la normalización de las conductas o

² Celebrado en Jomtiem (Tailandia) y titulado Conferencia Mundial de Educación para Todos. Según Tedesco “En América Latina, ese espíritu quedó reflejado en una importante reunión de ministros de Educación de la región, llevada a cabo en Quito en 1991” (2012, p. 90). Otros encuentros y convenciones internacionales importantes que pueden destacarse son la Conferencia Internacional de Dakar en el año 2000, en la que se enfatizó la continuidad de la propuesta Educación para Todos, y la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), por mencionar algunos.

la expulsión de los “anormales”. Estos anhelos de homogeneidad que hacen de la diversidad un problema y una amenaza no pueden seguir formando parte de las prácticas y los discursos educativos si se pretende una educación inclusiva. Lejos de ser un inconveniente, la diversidad debe ser pensada y abordada como una realidad constitutiva de las prácticas sociales, pero destacada como un valor agregado de las prácticas educativas dado que en situaciones de diversidad se potencian las posibilidades de una educación basada en el respeto, la justicia y la solidaridad. Pensar la educación desde la perspectiva de derechos y con el enfoque de la escuela inclusiva implica reconocer el derecho de todos y todas a acceder, participar y obtener aprendizajes, experiencias y certificaciones de la misma calidad, pero sin que esto implique que todos hagan lo mismo y terminen pensando, sintiendo y queriendo lo mismo. La igualdad deberá remitir al reconocimiento y el respeto por la diversidad y por el derecho de todos los ciudadanos de contar con iguales posibilidades y condiciones para acceder y participar en experiencias educativas de calidad, sin importar sus características físicas, sociales, económicas, culturales, ideológicas. La perspectiva de inclusión no pretende superar o evitar la diversidad. Parte de la diversidad como característica constitutiva de los sujetos y las sociedades y propone la necesidad de reconocer, respetar, valorar y garantizar los derechos de todos y cada uno de los ciudadanos y los sectores sociales que forman parte de la sociedad. Pensar una didáctica desde la perspectiva de la inclusión implica necesariamente reconocer la necesidad de pensar y propiciar una escuela inclusiva y fundamentalmente una sociedad inclusiva. Es importante entonces reflexionar aquí sobre las relaciones entre diversidad y desigualdad. Nos parece oportuno recuperar en este sentido un pasaje de los diseños curriculares vigentes en la Argentina, donde se explicita una distinción entre estos conceptos:

Este enfoque recupera la noción de diversidad, distinguiéndola claramente del concepto de desigualdad. Mientras la primera hace referencia a las prácticas socio-culturales de los grupos y comunidades, la segunda refiere a las condiciones de índole socio-económica. Separar analíticamente ambos conceptos [...] implica reconocer que existen prácticas que son consecuencia de las desigualdades sociales y económicas y no producto de la diversidad de los grupos; y que aquellas desigualdades son resultado de injustas estructuras y relaciones sociales históricas, no dadas naturalmente. (DGCyE, 2006, p. 16).

Asimismo, esta documentación oficial avanza en el planteo referido a la diversidad y asume un discurso propositivo al respecto cuando sostiene que:

En coherencia con esta distinción, el currículum da lugar a la diversidad y tiene como propósito formar sujetos que la reconozcan y valoren, que se reconozcan en la diferencia y que se inscriban con lo diferente. Pero al mismo tiempo, el currículum denuncia y rechaza todo tipo de desigualdad y se constituye en instrumento para la producción histórica de más igualdad. (DGCyE, 2006, p. 16).

En el marco de estos planteos fundamentales referidos a la educación inclusiva, el reconocimiento y el respeto por la diversidad, pero también a las injusticias y las desigualdades actuales, las pretensiones de progresar tanto en los planteos teóricos como en las prácticas educativas hacia procesos de democratización y justicia social, consideramos muy apropiado recuperar algunos aportes de la teoría de los grupos para construir una didáctica inclusiva que avance sobre el tratamiento pedagógico de lo grupal como contenido educativo y estrategia de enseñanza. En el apartado siguiente intentaremos resumir y reflexionar sobre estos aportes.

Lo grupal como aprendizaje en y para la educación inclusiva

Si partimos de la idea de concebir a la institución escolar como *espacio público de construcción de lo público* (Siede, 2007, p. 186) resultará fundamental abordar pedagógicamente las relaciones intersubjetivas que acontecen día a día adentro de las instituciones educativas y procuran propiciar aprendizajes y experiencias que avancen en la democratización de lo público en nuestras sociedades. En este sentido, será importante recuperar enfoques y categorías que hayan abordado el estudio de las relaciones intersubjetivas y capitalizarlos para la construcción de una didáctica que propicie prácticas inclusivas.

Dentro del campo de estudios de lo grupal existen varias perspectivas y diversas experiencias vinculadas con el estudio y/o la organización de grupos humanos. Por esta razón, nos encontramos con una variedad de categorías relacionadas con el estudio de lo grupal –por ejemplo, las nociones de grupo, agrupamiento, dispositivo grupal, grupalidad, formaciones grupales– que, si bien su tratamiento excede los límites de este trabajo, nos obligan a tomar una posición clara frente a las diferentes perspectivas de las que provienen para un abordaje más preciso.

A partir de los estudios históricos sobre la categoría *grupo* sabemos que se trata de un término relativamente “joven” en tanto y en cuanto las lenguas antiguas no disponían de ningún término para designar un conjunto de personas relacionadas en torno a una tarea o un objetivo común. Los aportes de la etimología nos enseñan que el vocablo grupo proviene del italiano *gropo scultórico* (perteneciente al campo del arte en el Renacimiento) que a mediados del siglo XVII fue importado por artistas franceses conformando el vocablo *grupe* y que recién en el siglo XVIII comenzó a ser utilizado para denominar una reunión de personas con objetivos específicos. No obstante, el término *gropo* reconoce una acepción previa en el vocablo *grop* del antiguo provenzal, que aludía a la noción de *nudo*, y que a su vez derivaría del germano occidental *kruppa* utilizado para significar masa redondeada, del cual procedería la idea de *círculo*. Fernández (1989) afirma que la etimología del vocablo grupo aporta dos líneas de fuerza interesantes para la construcción teórica de lo grupal: a) destaca la posibilidad implícita de la idea de *círculo* que implicaría una estructuración de los intercambios entre los integrantes que permitiría la relación democrática entre los miembros; b) expresa que el sentido *nudo* podría considerarse como una figuración que remite a la cohesión entre los miembros de un grupo, y además profundiza sobre esta línea cuando propone la noción de “*anudamiento*” como categoría para comprender los múltiples atravesamientos que se constituyen en el devenir de lo grupal. Retomaremos particularmente esta idea para ahondar en los aportes que esta propuesta puede ofrecer a la construcción de una didáctica inclusiva.

Una de las corrientes más destacadas en el estudio de lo grupal es la llamada *dinámica de grupos*. Basada inicialmente en los aportes teóricos de Kurt Lewin, en particular cuando sostiene desde los principios de la teoría de la Gestalt, que “*el todo es más que la suma de las partes*” y plantea la idea de que el grupo constituye un campo social dinámico compuesto por una estructura de elementos interdependientes. Sus enunciados fueron aplicados en diferentes campos en los que el estudio de lo grupal cobró cierta importancia y particularmente en el campo educativo la dinámica de grupos tuvo gran aceptación. Una de las críticas fundamentales que recaen sobre esta perspectiva en la actualidad es que ha cometido el error de pensar a los grupos como si fuesen “islas”, es decir, como realidades plegadas sobre sí mismas, y ha justificado las interacciones de sus miembros solo en razones provenientes de esa misma conformación grupal. Además, como explica Fernández (1989), desde

el punto de vista epistémico subyace en esta perspectiva una consideración del grupo como objeto discreto, autónomo, unívoco, característico del paradigma positivista que hegemonizaba el discurso científico cuando comienza a configurarse esta corriente.

Pese a su alto grado de difusión y la importancia que la dinámica de grupos obtuvo en el siglo pasado, no se trata de ningún modo de la única ni tampoco de la primera forma de teorizar sobre lo grupal. Anzieu y Martín (1971) expresan de forma detallada las diferentes propuestas –algunas más empíricas, otras con un carácter más formalizado en términos teóricos– que pueden identificarse en el devenir histórico del campo de conocimientos de lo grupal. Los autores destacan como propuestas pioneras de estos estudios a Charles Fourier con su idea del falansterio a comienzos del siglo XIX y también en esa época a las organizaciones grupales que en Norteamérica se denominaban cuáqueros. Asimismo mencionan como precursor de estos estudios al francés Émile Durkheim y destacan de manera especial los primeros aportes que hizo hacia 1920 Elton Mayo, con su microsociología aplicada a la producción industrial. Ya a mediados del siglo XX, señalan como corrientes destacadas también a la psicología de grupos y a los aportes de Pichón Rivière y su psicología social.

Otro pensador que desarrolló un estudio profundo sobre lo grupal desde una perspectiva filosófica a mediados del siglo XX fue Jean-Paul Sartre, quien en sus planteos teóricos entendía al grupo como una totalización siempre en curso caracterizada por las relaciones dialécticas entre las partes. En su teoría el autor afirma que los grupos no están dados sino que son construcciones dinámicas, abiertas y complejas, que provienen de una aglomeración y que siempre corren el riesgo de volver a ella. Según Sartre, todo conjunto de personas tiene la potencialidad de constituirse como grupo (condición a la que denomina grupalidad) pero esto no remite a un *a priori* inevitable. Esta idea de lo grupal como proceso, como devenir, como construcción dialéctica permanente, es para nosotros central en el planteo teórico que queremos establecer a la hora de capitalizar los aportes de este campo para una didáctica inclusiva.

Actualmente los planteos teóricos más aceptados proponen la necesidad de asumir el estudio de lo grupal desde un enfoque multirreferencial (Souto, 2000, p. 23), entendido como un abordaje que pretende superar la dicotomía a partir de reconocer las múltiples interrelaciones entre objeto-sujeto, individuo-sociedad, persona-grupo. En esta línea se expresa Fernández (1989) cuando propone pensar a lo grupal como *campo de problemáticas* atravesado

por múltiples inscripciones. A nuestro criterio, tanto la noción de *anudamientos* como la de *campo de problemáticas* son pilares fundamentales para avanzar en el tratamiento didáctico de lo grupal en la escuela, con la intención de propiciar prácticas democráticas e inclusivas.

Pensar a lo grupal como campo de problemáticas nos permite abordar el estudio de los grupos y su especificidad sin dejar de considerar las múltiples inscripciones que lo atraviesan. Así, Fernández (1989) afirma que un grupo se configura en el entrecruzamiento de múltiples “*hilos*” (subjetivos, intersubjetivos, institucionales, sociales) que se anudan-desanudan permanentemente, pero destaca que lo que resulta problema de estudio no son los hilos y sus características específicas, sino la red de anudamientos que acontecen en la configuración de lo grupal. Este enfoque se encuentra en estrecha sintonía con la perspectiva dialéctica propuesta por Sartre. De esta manera, comprender y abordar lo grupal como realidad compleja, dinámica, inestable, en la que se anudan, desanudan y reanudan diferentes dimensiones personales, grupales, institucionales y sociales, nos permite avanzar en la conceptualización de una didáctica que aborde pedagógicamente el devenir de lo grupal en las prácticas de la enseñanza, que permita y procure propiciar anudamientos que avancen en la educación de los aprendices en cuanto sujetos de derechos y miembros activos en la democratización de las instituciones y las sociedades.

Sin embargo, debemos destacar que este encuentro en el que se anuda lo grupal no representa una situación desprovista de tensiones, resistencias y disputas. Por el contrario, la perspectiva dialéctica enfatiza que en el devenir de lo grupal una categoría fundamental para su tratamiento es la noción de conflicto. En este enfoque, el conflicto, lejos de ser un problema a “solucionar”, remite a una dimensión constitutiva y productora de lo grupal, aunque no se debe vincular de forma lineal la presencia de conflicto con la configuración de lo grupal. Para que la trama de relaciones intersubjetivas que acontecen en la escuela, que de por sí habilitan la emergencia de conflictos, resulten experiencias educativas y propicien la configuración de grupos con características inclusivas, se deberá hacer un tratamiento pedagógico intencional en el que el conflicto sea abordado como motor de lo grupal y no como problema a resolver. Será necesario generar espacios y momentos de reflexión, debate, colaboración y consenso para hacer del conflicto una instancia productora y productiva de lo grupal. Jugarán un papel importante en el tratamiento del conflicto los modos de comunicación y las representaciones a partir de las

cuales dichas situaciones sean abordadas. Además, estos procesos en los cuales lo grupal se va configurando deberán generar cierto grado de cohesión para que los sujetos puedan ir estableciendo metas comunes y procesos de identificación que permitan desarrollar sentidos de pertenencia. *Conflicto*, *comunicación* y *cohesión* serán entonces ejes fundamentales para el abordaje didáctico de lo grupal con intenciones inclusivas.

Si los protagonistas de las prácticas educativas comprenden y asumen la trama de vínculos intersubjetivos que acontecen en dichas prácticas como instancias favorables para el encuentro respetuoso, responsable, solidario y colaborativo; reconocen y respetan los derechos de todos, hacen de los conflictos un motor de progreso y procuran establecer acuerdos desde los cuales todos sean valorados y respetados, podremos avanzar hacia una educación inclusiva de calidad.

En relación con esto, proponemos a continuación un conjunto de dimensiones o ejes importantes, a nuestro criterio, a la hora de pensar didácticamente las prácticas educativas en el abordaje de lo grupal. Subrayamos enfáticamente que no se trata de rasgos esenciales e ineludibles de la constitución de los grupos y que solo se los separa para su tratamiento teórico. Mejor sería pensarlos como líneas de abordaje para hacer de lo grupal un contenido educativo y una estrategia didáctica inclusiva. Entonces, estas líneas o dimensiones vinculadas entre sí de forma estrecha, aluden a las siguientes categorías: a) participación y distribución de roles; b) comunicación; c) consenso; d) metas comunes; e) cohesión.

En cuanto a participación y la distribución de roles, nos referimos a las diferentes oportunidades y posibilidades que los miembros del grupo tienen para “formar parte” de las actividades, experiencias y situaciones que constituyen las prácticas educativas. Se relaciona con las alternativas y las probabilidades de interacción que dichas prácticas ofrecen a los aprendices, habilitando u obstaculizando el encuentro de los sujetos con los recursos, los saberes, los otros y las tareas de aprendizaje. Además del grado de participación, esta dimensión remite a los diferentes tipos de participación que en la trama grupal se permiten y favorecen. Resultará fundamental, a nuestro juicio, que las prácticas educativas progresen hacia formas de participación democráticas y equitativas, ofrezcan un abanico amplio de posibilidades de interacción y garanticen las suficientes oportunidades para que los sujetos asuman diversos roles sin ser etiquetados o condicionados a un único rol, así como avancen hacia formas de participación comprometida, auto e interdependientes y

creativas que permitan el reconocimiento y la comprensión de la interdependencia como valor fundamental.

Respecto de la comunicación como dimensión de análisis y construcción de lo grupal en la escuela, debemos mencionar una serie de aspectos a tener en cuenta. En primer lugar, el carácter ineludible del fenómeno de la comunicación humana, independientemente de que esta sea intencional o no. En las prácticas de interacción humana, los sujetos comunicamos de múltiples maneras aun cuando no seamos del todo conscientes de qué y cómo estamos comunicando. Además, debemos reconocer el carácter complejo del proceso comunicativo, en el que la relación entre emisores y receptores no debe ser entendida en forma lineal. En cuanto a las prácticas educativas, cabe destacar que el docente no es el único sujeto que produce mensajes y que los “receptores” de la comunicación no deben ser entendidos como sujetos pasivos que reciben sin ningún grado de interpretación el contenido de la comunicación. Contenido que, por otra parte, se compone de aspectos verbales y aspectos no verbales, tal como explican los teóricos de la comunicación no verbal, y que además conjuga lo que se dice con los modos en que se lo dice. Nos interesa aquí recuperar el concepto de *asertividad* como una categoría fundamental para analizar el eje de la comunicación respecto de una educación inclusiva. La asertividad hace referencia a la habilidad de los individuos para expresar pensamientos, sentimientos y creencias asumiendo una posición personal pero respetando la posición de los otros. Una forma de comunicación consciente, clara y honesta, desde la cual se comunican ideas y sentimientos personales sin la intención de perjudicar o agredir a los demás. Se trata de un modo de comunicación que se aleja al mismo tiempo de formas agresivas o pasivas de expresarse y que no remite a una capacidad innata sino que implica todo un proceso de aprendizaje. Un modo asertivo de asumir la comunicación no alude a una forma individual y estable, sino que supone todo un proceso dinámico en el que cumplen un papel destacado la trama vincular particular de cada grupo, el sentido de pertenencia que establezcan los miembros, las características específicas de la institución en la que el grupo se configura y también los modos de comunicación aprendidos por los sujetos en sus prácticas cotidianas dentro y fuera de la escuela.

En lo relativo a los procesos de construcción de consensos para la configuración de lo grupal, es de suma importancia destacar los procesos relacionados con las instancias de discusión y acuerdo en lo que se refiere a la

toma de decisiones. Si todas las decisiones que atraviesan el devenir del grupo son tomadas unilateralmente por algún miembro del grupo, o peor aún, son impuestas de forma rígida y prescriptiva “desde afuera” del grupo, las posibilidades de progresar en anudamientos que propicien consensos que hagan progresar al grupo hacia formas más justas y democráticas se verán sumamente obstaculizadas. Será fundamental para una didáctica inclusiva que en las clases se generen instancias dentro de las cuales los miembros del grupo tengan la necesidad y la posibilidad de reflexionar, debatir y consensuar decisiones relativas a qué hacer, cómo hacerlo, cuándo hacerlo, con quiénes hacerlo, para qué hacerlo, sin que esto implique resolver de forma excluyente dichos interrogantes en el interior del grupo y al margen de las normativas institucionales y los lineamientos curriculares vigentes. Si bien en la perspectiva democrática gran parte de las decisiones están vinculadas con la opinión de las mayorías, nos parece fundamental destacar que para que un proceso de construcción de lo grupal resulte inclusivo, debe hacerse lugar en la toma de decisiones tanto a la opinión de la mayoría como a las propuestas de la minoría. Es decir, que las intervenciones docentes que se efectúen en esta dirección propicien un tiempo y lugar para que todos los aprendices puedan poner en práctica las propuestas esbozadas por la porción minoritaria del grupo.

En relación directa con el eje anterior, en el que la categoría de análisis remitía al consenso, debemos destacar que, dentro de la trama grupal y en la configuración de acuerdos que propicien lo grupal y formen a los aprendices para la ciudadanía activa, serán sumamente valiosos los procesos de discusión y consenso de metas comunes en las que los miembros del grupo se sientan identificados y movilizados. El desarrollo de lo grupal en la escuela nos pone frente al desafío de configurar un conjunto de metas en las cuales se puedan articular las expectativas de la institución y los lineamientos curriculares con los intereses individuales de cada miembro, pero también nos enfrenta al reto de promover la conformación de intereses comunes que le den sentido e identidad al grupo. Sin embargo, es oportuno destacar que no solo el acuerdo de intereses comunes resultará favorable a la formación de los estudiantes sino todo el proceso mismo de discusión, análisis y acuerdo tendrá un valor altamente educativo en relación con la perspectiva inclusiva que nos interesa. La construcción de un interés común –pero fundamentalmente el proceso a través del cual se configure dicho interés– permitirá a los miembros del grupo asumir un conjunto de comportamientos que serán cargados de sentido en la búsqueda de dicho interés.

Esta última dimensión, relacionada con la idea de cohesión, hace referencia al proceso a través del cual el grupo va asumiendo y/o configurando un conjunto de valores, expectativas, funciones, normas, prácticas, con las que se identifica y en función de las cuales se establece un sentido de pertenencia en sus miembros que permitirá viabilizar cierta cohesión grupal, entendida como el conjunto de interrelaciones e identificaciones con cierto grado de coherencia y afinidad, que otorgan al grupo una estabilidad necesaria para constituirse como tal. Cabe aclarar que dicha estabilidad debe ser entendida, en la perspectiva dialéctica que nos convoca, con un carácter dinámico y permeable a diferentes factores que pueden resentirla, reconfigurarla e incluso disolverla.

Antes de salir

A modo de síntesis, una didáctica con pretensiones inclusivas que quiera capitalizar los aportes de la teoría de los grupos para pensar las prácticas educativas como instancias de formación ciudadana en las que se propicien actitudes de respeto y solidaridad y en las que se avance en el reconocimiento de los derechos de todos y cada uno de los sujetos sociales promoviendo procesos de equidad y justicia educativa, deberá plantearse como desafío la construcción de estrategias de enseñanza que permitan un tratamiento pedagógico de lo grupal y reconozcan allí un contenido educativo de relevancia para la construcción de sociedades más democráticas.

Para la construcción de estrategias de enseñanza que articulen con esta perspectiva, será importante la comprensión y el abordaje que se tenga del conflicto como dimensión constitutiva de lo grupal. Una didáctica inclusiva necesariamente tendrá que reconocer a la diversidad como un elemento enriquecedor de las prácticas educativas, independientemente de que a partir del encuentro y la puesta en valor de esa diversidad –e incluso de la identificación de las desigualdades que históricamente se han configurado respecto de las diferencias en la escuela– se amplíe la complejidad de las prácticas y se amplifiquen las posibilidades de conflictos. En este sentido será decisivo el tratamiento pedagógico de estas situaciones, que permita y propicie procesos de participación equitativa, definición de metas comunes con procesos de debate y consenso, establecimiento de redes de interdependencia que favorezcan la cohesión, construcción progresiva del sentido de pertenencia y, fundamentalmente, también la promoción de modos de comunicación asertiva.

Lo grupal es una construcción permanente. No es un punto a alcanzar sino un proceso constante y complejo que reclama –de los profesionales docentes y de todos los miembros que conducen las instituciones educativas– capacidades específicas para la interpretación y la gestión de dicho proceso. No se trata de “formar” grupos sino de propiciar, permitir y promover lo grupal como proceso dinámico en el que los sujetos pueden formarse para la vida ciudadana en sociedades democráticas. Por lo tanto, no bastará con aplicar mecánicamente y de manera repetitiva algunas técnicas de trabajo en grupo para dinamizar el devenir de lo grupal. No se trata de organizar la enseñanza en grupos, sino de programar e implementar estrategias que hagan de lo grupal un contenido educativo fundamental de una didáctica inclusiva.

Bibliografía

- Anzieu, D. y Martin, J.Y. (1971). *La Dinámica de los Grupos Pequeños*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Argentina. Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. (2006). Marco General de Política Curricular. Provincia de Buenos Aires. Argentina.
- Barco de Surghi, S. (1996). La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica. En A. Camilloni (Ed.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp.157-167). Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2004). *Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista*. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.
- Fernández, A. M. (1989). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Flores, G. M. y Díaz-Loving, R. (2002). *Asertividad: Una alternativa para el óptimo manejo de las relaciones interpersonales*. México: Porrúa-UADY.
- Gómez, R., Gronchi, L. y Scarnatto, M. (2013). Un análisis sobre los modos de interacción grupal en las clases de Educación Física en el primer ciclo de la Educación Primaria. *Actas del 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-l-efyc/actas-10-y-5/Eje1_MesaG_Gomez_1.pdf/view
- Guarro Pallás, A. (2005). El currículum democrático y los retos de la escuela del siglo XXI. En J. Escudero Muñoz (Ed.). *Sistema Educativo y Democracia*. Barcelona: Editorial Octaedro.

- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y Justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

El discurso de la identidad en la política educativa reciente y sus efectos de desigualdad

Valeria Emiliozzi

Introducción

La constitución de la educación argentina, en un marco institucional, respondió a la provisión de un sentido que se proyectaba universalista y que enunciaba de forma nacional la cultura civilizada, la puesta en escena de la transformación ciudadana y el sujeto universal; también, la inclusión de nuevos saberes, ritos, vestuarios, disposiciones, gestos y visiones de género identificados en el sentido común. En torno a este proceso, en principio el dispositivo pedagógico estuvo enfocado hacia la homogenización de la población, inicialmente hacia la normalización física y luego hacia la formación ciudadana, la cual se constituyó en el sentido dominante del dispositivo escolar de fines del siglo XIX y principios del XX (Tedesco, 1993). En otra instancia posterior, avanzado el siglo XX, la formación de recursos humanos estuvo dirigida hacia el sentido dominante de la educación en el marco del desarrollo industrial que tuvo su auge en el peronismo, además de imponerse fuertemente en los 70 (Suasnábar, 2003; Filmus, 1996). Más allá de los disímiles saberes y condiciones de posibilidad que fueron formando y transformando los sentidos del sistema educativo, sus objetivos continuaron operando en favor de cierta homogeneidad. No obstante, la crisis del Estado de bienestar, la acumulación fordista, la desinversión, la desindustrialización, llegan hasta la reforma de los 90 y producen un acontecimiento que pretende irrumpir en la homogenización que traía aires de progreso. El proceso de globalización

establece nuevas relaciones de saber-poder que deshacen el entramado institucional, y despliega un proceso de desinstitucionalización que acompaña la crisis de la sociedad como concepto y realidad (Tenti Fanfani, 2002). Ya no se trata solo de incorporar a los que no tienen acceso a una escuela, sino que justamente con la demanda de inclusión de los excluidos –en nuestro caso, con las identidades no universales– se abre el espacio para la modificación de la oferta pedagógica tradicional, provocando el desplazamiento del ideal de la identidad nacional hacia la conquista de la identidad individual, lo cual lleva a otro sentido y forma de pensar la educación del presente.

La cuestión radica en que, si somos diferentes, el ser, la libertad de la elección de la identidad, la búsqueda del sí mismo, de la identidad singular, etc., deben ser los puntos a tomar en cuenta como referentes. Ahora bien, ¿cuáles son los efectos que emergen en estas nuevas formas de educación del cuerpo en relación con la diferencia, la desigualdad y el modo de pensar al alumno?, ¿cuál es la relación entre el saber y la producción de la diferencia?

En una primera instancia, nuestro trabajo intenta demostrar el desplazamiento de la homogenización a la individualización a través del modo de pensar la ciudadanía y la constitución de la identidad, mediante un análisis de diversos enunciados de documentos curriculares del nivel secundario de la Argentina que se implementaron a partir del año 2006 y continúan en la actualidad. En una segunda instancia, se busca problematizar los sentidos que la educación plantea en relación con el respeto por la diferencia y la adquisición de la propia identidad, ya que en lugar de generar un efecto positivo de particularización, funciona como reproductor de desigualdades y diluye el sentido democratizador del acto educativo institucionalizado.

De la identidad nacional a las identidades

La formación del Estado nacional argentino supuso la conformación de una instancia política que articulara la regulación de la sociedad y la materialización de esa instancia en un conjunto interdependiente de dispositivos que permitieran su ejercicio. En ese contexto, la cuestión del orden producida y elegida por sectores dominantes de la sociedad, fue definiendo el carácter de las prácticas del cuerpo en la nueva estructura de relaciones sociales del Estado nacional desde el momento de su constitución.

En los planes de estudios de aquella época aparecen discursos dichos o escritos que dan lugar a la apertura del ciudadano, al enunciar que el objetivo es que

“el ciudadano de una a otra región del extenso territorio, poblado por grupos étnicos aborígenes diferentes y asimismo por masas migratorias diversas, adquiera la similitud mental y afinidad necesaria a nuestra nacionalidad” (MJIP, 1938, p. 40), como también “plena conciencia de su linaje, auténtica visión de los grandes destinos de la nacionalidad” (MJIP, 1947, p. 2675). De esta manera, la racionalidad del discurso sobre la ciudadanía se va constituyendo en una práctica que produce una serie de experiencias colectivas que responden a un universal común de la población, y el dispositivo educativo fue una de las prácticas claves para la legitimación del orden y la constitución de un sujeto universal. En otras palabras, para la consolidación de “una instancia de organización del poder y del ejercicio de la dominación política” (Oszlak, 2012, p. 16).

La escuela argentina se convirtió en un dispositivo imprescindible para universalizar las experiencias de toda la población independientemente de sus diferencias, sobre todo los valores opuestos a las formas de vida de las clases campesinas, como limpieza, regularidad, amor al trabajo, espíritu de ahorro, respeto a la autoridad, sentimiento hacia la Nación, entre otros. La educación pública (y dentro de ella la educación física escolar) fue creando un espacio que pudiera brindar los conocimientos constitutivos de la nacionalidad, en la que la educación ciudadana consagre:

la adquisición de una serie de disposiciones, virtudes y lealtades que están íntimamente ligadas con la práctica de la ciudadanía democrática. Los niños no aprenden estas virtudes y lealtades sólo (o siquiera fundamentalmente) en las clases de educación cívica, sino a su paso por el sistema educativo en su conjunto. (Kymlicka, 2001, p. 251).

De esta manera, durante el proceso civilizador de nuestro territorio, los principios identitarios de las diferentes comunidades fueron sustituidos por el imaginario nacional a partir de una noción de identidad por medio de la ciudadanía universal. En otras palabras, se intentó “montar un dispositivo pedagógico capaz de actuar sobre la sociedad, incorporando los nuevos habitantes a las divisiones sociales preexistentes” (Puiggrós, 1991, p. 9).

Ahora bien, al mencionar estos acontecimientos históricos no se intenta hacer memoria de cómo llegaron los objetivos ligados a una educación para la identidad nacional, sino ver los poderes normativos que lograron intervenir sobre la heterogeneidad. En este sentido, la internalización de una identidad común implicó, por un lado, la decisiva y permanente producción de historias

nacionales y un pasado oficial, y por el otro, una serie de cualidades que conformarían al ciudadano argentino.

Este conjunto de prácticas, estrategias, conceptos, conforma un efecto de verdad sobre el sujeto que define las formas de obligación por las cuales debe ser ciudadano. Pero no se trata solo de esto, lo que aquí se pone en juego es la constitución de un saber, de una relación de objetividad que va a ser llamada ciudadanía: es decir, aquellos conocimientos efectivos y la elaboración recíproca de un modo de pensar el sujeto que se sostiene en documentos más recientes, como en aquellos de los 90, en el que se enuncian expectativas de logro que establecen “conocer los valores asumidos como universales por la comunidad argentina y los de sus grupos de referencia” (DGCyE, 1995, p. 248).

Entonces, ¿qué es la ciudadanía?, ¿qué implica ser ciudadano en el currículum? El concepto de ciudadanía parece integrar las exigencias de justicia y de pertenencia comunitaria, ya que está ligado, por un lado, a la idea de derechos individuales, y por el otro, a la noción de vínculo con una comunidad particular. En otras palabras, “la ciudadanía-como-condición-legal, es decir, la plena pertenencia a una comunidad política particular, y la ciudadanía-como-actividad-deseable, según la cual la extensión y calidad de mi propia ciudadanía depende de mi participación en aquella comunidad” (Kymlicka y Wayne, 1997, p. 7). Aquí se tocan dos puntos centrales: pensar al ciudadano a partir de la posesión de determinados derechos, o pensarlo a partir de la relación con el Estado y el estatus que le otorga la política, lo cual implica pensar en un determinado sujeto. En la última reforma educativa, si bien aparecen enunciados en relación con la identidad nacional (ideal clave hasta los años 90) –como en la Ley de Educación Provincial Nro. 13.688, promulgada en junio de 2007, que definen propósitos ligados a la búsqueda de la identidad ciudadana, a diferencia de anteriores reformas educativas–, solo aparece el enunciado en alguna que otra ocasión y no forma parte de un eje central. Únicamente se menciona:

La educación es una prioridad provincial y constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social sustentable de la Provincia en la Nación. (DGCyE, 2007c).

Y en otra ocasión, aparece el objetivo de contribuir “al proceso de formación de los jóvenes y los adolescentes, en el sentido de favorecer su disponibilidad corporal y motriz, su constitución como ciudadanos solidarios, creativos, críticos y responsables para el bien común” (2006b, p. 134).

Esta serie de cualidades ligadas a una identidad que el ciudadano debe poseer por pertenecer a una comunidad y para participar en el proceso político, promover el bien público, entre otras, ya no aparece con tal énfasis y como objetivo educativo; esto debido a que en la última reforma educativa se parte del supuesto de que el efecto reproductivo de un sentido único, de una formación escolar en términos de una configuración de una identidad homogénea, esconde otras formas de cultura y produce desigualdad (Grinberg y Levy, 2009; Bourdieu y Passeron, 1996). El asunto educativo comienza a establecer que, si somos diferentes, el ser, la libertad de la elección de la identidad, la búsqueda del sí mismo, del yo interior, etc., deben ser los puntos a tomar como referentes. Al respecto Kymlicka y Wayne establecen que:

Con el tiempo ha resultado claro, sin embargo, que grupos negros, mujeres, pueblos aborígenes, minorías étnicas y religiosas, homosexuales y lesbianas todavía se sienten excluidos de la “cultura compartida”, pese a poseer los derechos comunes propios de la ciudadanía. Los miembros de tales grupos se sienten excluidos no sólo a causa de su situación socioeconómica sino también como consecuencia de su identidad sociocultural: su “diferencia”. (1997, p. 8).

Este desplazamiento que plantea el dispositivo pedagógico lleva a poner en tensión al sujeto universal y el efecto homogeneizador de la educación –como fue la identidad nacional–, produciendo una apertura hacia la ciudadanía como sujeto de derecho y el sujeto singular –el individuo–; lo cual crea un escenario que coloca la identidad en relación con el propio sujeto, de allí el plural de identidades o su propia identidad –forma en que aparece en el currículum actual– y la ciudadanía pensada individualmente (a partir de la vida en la nación y el derecho natural ciudadano).

El Diseño Curricular para la Educación Secundaria determina que la escuela deberá ejercer la ciudadanía mediante la generación de un espacio en el cual el alumno pueda reconocerse como ciudadano, exigiendo el cumplimiento de derechos y responsabilidades. En este sentido, enuncia que

la Dirección General de Cultura y Educación elaboró una nueva propuesta pedagógica para la educación de los jóvenes adolescentes bonaerenses que garantice la terminalidad de la escuela secundaria en condiciones de continuar los estudios en el nivel superior, pero también de ingresar al mundo productivo con herramientas indispensables para transitar el ámbito laboral y ser ciudadanos en condiciones de ejercer sus derechos y deberes, hacer oír su voz con profundo respeto por las instituciones democráticas, y en la plenitud de los ejercicios de las propias prácticas sociales y culturales. (DGCyE, 2006a, p. 10).

La concepción de la ciudadanía como posesión de derechos “consiste esencialmente en asegurar que cada cual sea tratado como un miembro pleno de una sociedad de iguales. La manera de asegurar este tipo de pertenencia consiste en otorgar a los individuos un número creciente de derechos de ciudadanía” (Kymlicka y Wayne, 1997: 8). Esta igualdad básica ante la ley como un modo de comprender la ciudadanía se enuncia en el diseño curricular del presente, pues considera a sus “adolescentes, como sujetos de derecho” (DGCyE, 2006b, p. 133; 2007b, p. 11; 2008, p. 13; 2010, p. 9) y establece que

la Dirección General de Cultura y Educación concibe a los niños/as y jóvenes como sujetos de derecho, es decir, como actores sociales claves, protagonistas activos/as de la comunidad y, por lo tanto, no sólo portadores de derechos futuros, sino sujetos que deben ejercer sus derechos en el presente. Desde esta perspectiva los niños/as, adolescentes y jóvenes son ciudadanos/as plenos/as. No deben esperar a la mayoría de edad para gozar de su ciudadanía, sino que se constituyen en ciudadanos/as desde su nacimiento. (DGCyE, 2007a, p. 23).

Los diseños curriculares relacionan la obtención del derecho con un estado natural, pues consideran a los alumnos y alumnas como sujetos de derecho. Más aún, al definir los derechos humanos, se enuncia que son aplicables a todas las personas ya que son derechos connaturales, “son los derechos que el ser humano posee por su condición humana” (DGCyE, 2007a, p. 23). Así se pone en evidencia que no solo el ciudadano es considerado como un sujeto natural, sino que lo mismo sucede con los llamados derechos naturales, que llevan al sujeto a un sentido biológico. El ingreso de la materia viviente en la vida implica la consumación del derecho, porque el sujeto de derecho está

ligado a una naturaleza que remite al inicio de su vida orgánica; de modo que no se permite separación alguna entre la consumación de ambos (el nacimiento-el derecho).

Interpretar al ciudadano desde una noción jurídico-filosófica no es otra cosa que una ficción que da sustento a muchas otras ficciones que establecen reglas de un sentido que colocan al sujeto en el individuo: primero está la sustancia biológica (la vida), luego la política, o primero la sustancia y luego la condición de ciudadano (Emiliozzi, 2016). La fundamentación del ser ciudadano se sostiene en las reglas de las ciencias biológicas, ya que la ciudadanía pasa por su existencia material (el Estado brinda los derechos a sus miembros por pertenecer a la condición humana), se fundamenta vía órgano y como acto de la naturaleza misma. Así, la política queda dirigida a su trasfondo natural y atrapada en una biología, ya que “tanto la actitud predominantemente agresiva como la actitud cooperativa de los seres humanos son atribuidas a modalidades animales instintivas” (Esposito, 2006, p. 39).

El problema que planteamos es que la historia del saber del cuerpo no ha quedado en el organismo sino en el lenguaje, porque cuando se lo interroga no interviene una sustancia o conciencia sino el marco dentro del cual hablamos, un lazo con el lenguaje. En este sentido, Agamben sostiene que el lenguaje fue el acontecimiento que produjo lo humano instituyendo una ruptura que lo separa de él mismo y de la relación inmediata con su entorno, forma un acontecimiento que es “quizás el más antiguo de los dispositivos, en el que millares y millares de años atrás un primate –probablemente sin darse cuenta de las consecuencias que se seguirían– tuvo la inconciencia de dejarse capturar” (2015, p. 12). El sujeto constituido por el lenguaje queda despojado de un interior que se exteriorizaría, pues “no es poseedor de nada, ni de su lenguaje, ni de su conciencia, ni siquiera de su saber” (Foucault, 2013, p. 115).

El modo de pensar la educación del cuerpo en el marco de la ciudadanía como sujeto de derecho no hace más que claudicar a la tendencia ideológica general de Occidente, que es ubicarse en una biologización. ¿Qué es nuestra vida sino una reflexión sobre un concepto de vida biológico que estructura nuestro medio?, ¿qué son los derechos naturales sino una ganancia por la condición biológica?, ¿qué es este concepto del sujeto sino un modo de pensar que inclusive la ciudadanía es producto de un núcleo celular? El dispositivo pedagógico coloca al sujeto como objeto de una ciudadanía que lo define por la sustancia viva y no en el lazo con el lenguaje, o con un concepto de lo

nacional. Lo vivo determina el sujeto, en este caso sujeto-ciudadano, que pasa de una realidad orgánica a una realidad simbólica, dejando a la vista un resto inexplicable de sustancia.

La situación contemporánea

Si bien la igualdad fue el efecto de las formas de gubernamentalidad –el ciudadano universal como objetivo y contenido de la educación–, el acontecimiento de la desigualdad pone en funcionamiento algo no pensado, establece nuevos vínculos con el sujeto y desplaza la enseñanza basada en conceptos hacia las actitudes necesarias para la autoconducción, autonomía, actividades que le permitan al alumno convertirse en gestor de su propio modo de subjetivación. En efecto, la fragmentación ya no es vista de manera negativa, sino como algo positivo para la formación de la propia subjetividad; esto crea un escenario que coloca la identidad en relación con el propio sujeto, de allí el plural de identidades o su propia identidad. El pasaje del gobierno (los procesos de homogenización y normalización) al autogobierno (el sí mismo) del cuerpo tiene que ver con ese doble vínculo de la identidad.

El nuevo haz de relaciones va marcando la pérdida de la potencialidad de la escuela para instituir un sujeto universal, y en ese sentido establece que la ciudadanía, la pertenencia a un Estado nación, ya no implica identidades homogéneas, y que los ciudadanos de un Estado también pueden pertenecer y construir sus identidades en virtud de otros aspectos ligados a la etnia, la religión, el género (Grinberg y Levy, 2009, p. 136). Esto tiene como efecto un marcado multiculturalismo que, en palabras de Žizek, alude a “esa actitud que –desde una suerte de posición global– trata a cada cultura local como el colonizador trata al pueblo colonizado: como nativos cuya mayoría debe ser estudiada y ‘respetada cuidadosamente’” (1998, p. 172).

En el marco general del diseño curricular para la educación secundaria del presente se enuncia este doble juego. Por ejemplo,

se considera a la nueva secundaria como el espacio privilegiado para la educación de los adolescentes y las adolescentes bonaerenses, un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles y las incluye en propuestas pedagógicas que les posibilitan fortalecer su identidad. (DGCyE, 2006a, p. 11).

Los nuevos sentidos otorgados al dispositivo pedagógico que se mantienen en el presente no implican la ausencia de dirección, sino su transformación

en un nuevo dispositivo que produce un desplazamiento de las formas de dirección de las conductas en relación con un deber ser, hacia las formas de dirección sobre sí mismo, que pone tanto al alumno como al maestro ante una nueva relación (Emiliozzi, 2016). Se trata de un discurso que coloca el respeto por la diferencia y la producción de esa diferencia como objetivo central, y lleva la dirección de la práctica pedagógica hacia la formación del yo y relaciones de enseñanza centradas no ya en el deber ser (ético, ciudadano), sino en el alumno, su característica individual o propia.

Como reconoce Grinberg (2008), ya no hay un programa de gestión a seguir que produzca determinada experiencia: ahora el individuo es el autor de su propio destino. La nueva norma es la diversidad, la búsqueda de la identidad, la construcción del propio proyecto; conocerse y reconocerse en la propia identidad. Si no hay un único modelo válido de ser ciudadano, de ser saludable, la pregunta por quién soy se transforma en el objetivo. Por ello, el currículum establece “la autoconciencia y estima de sí mismo” (DGCyE, 2010, p. 29), y objetivos vinculados a alcanzar “el modo de ser propio en cada sujeto” (DGCyE, 2006b, p. 132).

Pero ¿qué implica construir la propia identidad? La libertad promulgada se sostiene gracias a los desplazamientos sobre el gobierno del cuerpo que posibilitan la emergencia del sujeto, no como objeto de una universalización –del deber ser ciudadano, ético, moral, etc.– sino hacia el camino del sí mismo (el Yo), hacia una desobjetivación que sitúa al alumno como centro del acto educativo y lo coloca “como actor, diseñador, malabarista y director de su propia biografía” (Beck, Giddens y Lach, 1997).

Ahora bien, ¿se trata de una efectiva política democratizadora o, por el contrario, de un modelo que profundiza las diferencias elaborando currículos diferenciados según se trate de alumnos de distintos sectores sociales?, ¿qué efectos produce la centralidad del alumno en el saber a enseñar?

Los efectos de la nueva educación

En este haz de relaciones se van entramando nuevas reglas discursivas que establecen otros sentidos en relación con la educación y el sujeto, donde la educación se vuelve trasmisora de una creciente autonomía y responsabilidad para el yo sobreindividualizado. El problema que planteamos es que el respeto por la diferencia o la adquisición de competencias para alcanzar la diferencia, en lugar de generar un efecto positivo de particularización, funciona como

reproductor de desigualdades. Partimos de la hipótesis de que el desplazamiento hacia la diferencia y el sí mismo profundiza la desigualdad; esto es así porque el sí mismo pasa a constituirse en un significante clave a la hora de pensar la enseñanza y opera como patrón para pensar el acto educativo significativo, además de ser “una categoría particular para pensar [...] el currículum en contexto de pobreza y marginación” (Bordoli, 2013, p. 196). En efecto, la enseñanza se construye en relación con características particulares y de manera diferencial, y por lo tanto los contenidos de la educación se particularizan, así como hay un deporte social y un deporte competitivo, es decir, un deporte. Si el modo de ser propio ingresa a la escuela para respetar esa diferencia, el educador no hará más que reafirmar determinadas experiencias y trayectorias, visualizando a los sujetos como susceptibles de adquirir los signos de carencia sociocultural. Esto último ha provocado un discurso que crea circuitos de escolarización que introducen las divisiones sociales y que profundizan aquellas diferencias que produce la pobreza como frontera social (Redondo y Thisted, 1999). Es pertinente indagar en las prácticas escolares cómo el entramado discursivo del presente profundiza la desigualdad, pues cada uno alcanzará esa supuesta identidad en relación con sus historias de vida, cultura, etc. En efecto, el respeto por la diferencia, si bien supone una educación más democrática, produce mayor desigualdad.

Acordamos con Grimson y Tenti Fanfani en que “la escuela sirve para construir una sociedad más justa e igualitaria, pero [...] si se cumplen algunas condiciones. La primera es que la educación ofrecida sea similar y adecuada para todos” (2015, p. 171). Pero entendemos, al mismo tiempo, que la igualdad se produce a partir de enunciar el saber como universal y el sujeto como particular (es una creación de las prácticas, se construye en la relación con un saber), lo cual implica determinar la educación como una práctica que constituye una experiencia que transforma y crea al sujeto, a diferencia del discurso educativo del presente que lo considera como singular, individual (independiente de cualquier colectivo y creador de sí mismo). Esta posibilidad de pensar la igualdad en tanto sujeto construido estaría dada por la marca del lenguaje, el lazo social y una educación entendida en términos de prácticas que constituyen una experiencia, y llevan a la existencia de un quiebre en la política educativa y al concepto de igualdad como vertebradora de esta.

Pensar la educación y la igualdad a partir de un saber universal permite establecer una nueva red discursiva que hace centro en la diversidad y en la

diferencia, porque el sujeto, en todo caso, hace su educación produciendo su diferencia en el lazo discursivo. Más aún, el discurso hace al sujeto que habita en sus reglas, y se conforma en ley de organización y lazo social que establece las reglas del sentido de la vida, de la salud, de la ciudadanía, etc. Por ello hay un orden ontológico del lenguaje, que no funciona como traductor (que representaría lo real sustancial) sino como significante o concepto que estable ciertas reglas o formas de vida.

Colocar al sujeto y al saber en la dimensión del lenguaje implica suponer a los dos en una igualdad y no al sujeto como desprovisto de algo por su contexto, desarrollo, clase, etc. Ahora bien, para pensar la educación por medio de la enseñanza universal y general, se debe establecer un movimiento epistémico en relación con el sujeto y el saber.

Conclusiones

Las últimas reformas educativas en Argentina han colocado su énfasis en el respeto por la diferencia como una forma de plasmar una educación más igualitaria; pero el efecto justamente ha producido mayor desigualdad. Este desplazamiento que coloca la diferencia, el sí mismo y el contexto, fragmenta los marcos normativos, la institución civilizadora, la formación de subjetividades en un determinado patrón cultural (Elias, 1987), contenidos universales (Crisorio, 2010), el carácter conservador de la educación que se refiere a “preservar ese elemento nuevo e introducirlo como novedad” (Arendt, 2005, p. 296), y cierta arbitrariedad cultural a inculcar. En líneas generales, la escuela entendida como “la institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo de definir lo que es legítimo aprender” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 18).

Precisamente una democratización de la educación supone al sujeto y al saber en una igualdad, al currículum como estructura única y no contextualizada, y a la educación como un discurso que constituye sentido en la acción interpretativa del sujeto. No se trata de construir un sistema de pensamiento, sino de organizar el currículum a partir de instrumentos que se desprendan de conceptos válidos en tanto en cuanto brinden herramientas para acciones y transformaciones futuras.

Bibliografía

Agamben, G. (25 de octubre, 2005). *¿Qué es un dispositivo?* Conferencia presentada en la Facultad de Humanidades y Ciencias e la Educación - UNLP. La Plata, Argentina.

- Argentina. Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE]. (2010). Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 4° año, Educación Física. La Plata.
- Argentina. Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE]. (2008). Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 3° año, Marco general para la Educación Secundaria. La Plata.
- Argentina. Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE]. (2007a). Diseño Curricular para la Educación Secundaria, Construcción de Ciudadanía, 1° a 3° año. La Plata.
- Argentina. Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE]. (2007b). Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 2° año, Marco general para la educación secundaria. La Plata.
- Argentina. Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE]. (2007c). Ley de Educación Provincial 13.688. Argentina.
- Argentina. Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE]. (2006a). Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 1° año, Marco general para la Educación Secundaria. La Plata.
- Argentina. Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE]. (2006b). Educación Física. Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1° año ESB. La Plata.
- Argentina. Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE]. (1995). Módulo 0. La Plata.
- Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública [MJIP] (1938). Boletín, I(2), 40-48. Buenos Aires.
- Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública [MJIP] (1947). *Boletín*, X(91), Buenos Aires.
- Beck, U., Giddens, A. y Lach, S. (1997). *La modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Buenos Aires: Alianza.
- Bordoli, E. (2013). Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad. En M. Southwell y A. Romano (comps.), *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible* (pp.179-211). Buenos Aires: UNIPE - Editorial universitaria.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.
- Crisorio, R. (2010). *Homero y Platón: dos paradigmas de la Educación Corporal* (Tesis doctoral). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación—UNLP, La Plata.

- Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Emiliozzi, V. (2016). *El sujeto como asunto. Las Tramas curriculares de la Educación Física contemporánea*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Esposito, R. (2007). *Communitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.
- Foucault, M. (2013). *¿Qué es usted, profesor Foucault?: Sobre la arqueología y su método*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2015). *Mitomanías de la educación Argentina. Críticas de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, curriculum y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Kymlicka, W. (2001). Educación para la ciudadanía. En F. González (ed.), *El espejo, el mosaico y el crisol: modelos políticos para el multiculturalismo* (pp. 251-284). México: Anthropos.
- Kymlicka, W. y Wayne, N. 1997. El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Revista Ágora*, 7, 5-42.
- Oszlak, O. (2012). *La formación del Estado Argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A. (1991). *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Redondo, P. y Thisted, S. (1999). Las escuelas primarias en los márgenes. En A. Puiggrós (Ed.), *En los límites de la Educación. Niños y jóvenes de fin de siglo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Suasnábar, C. (2003). *Universidad, intelectuales y educación: la configuración del campo pedagógico universitario en los años sesenta y setenta*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.
- Tedesco, J. C. (1993). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Tenti Fanfani, E. (2002). Voz socialización. En C. Altamirano (Comp.), *Términos críticos de la sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.

- Tiramonti, G. (2003). Estado, educación y sociedad civil: una relación siempre cambiante. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Los desafíos de la universalización de la escuela media*. Buenos Aires: IIPE/OSDE.
- Tiramonti, G. (Comp.), (2007). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Zizek, S. (1998). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

Educación física: Inclusión e investigación

Ricardo Crisorio

La definición canónica de educación, que debemos a Durkheim, contiene ya una idea de inclusión social, no tanto porque para él el proceso educativo es un proceso social, sino por la precisión que implica esa transmisión cultural que las generaciones adultas ejercen sobre las generaciones jóvenes (Durkheim, 1975, p. 53). Trabajaré en principio con ella porque, según mi modo de ver, esa definición es más pertinente –quizá precisamente por su forma escueta, descriptiva, positiva– que muchas otras más especulativas o utilitarias, como la de Kant o la de James Mill, que él refuta especialmente.

Es obvio que cuando Durkheim considera al proceso educativo un proceso social lo extiende, por lo menos, hasta el nacimiento de cada individuo, pues considera educación no solo a la acción ejercida por los maestros sobre los niños sino también a la ejercida por los padres. Es claro también que la consideración del proceso educativo como un proceso de “transmisión cultural” (sobre todo porque para Durkheim la educación propia de cada pueblo podía definir a este tanto como su organización moral, política o religiosa) alude a una inclusión más amplia –y más profunda– que a la mera instalación socioeconómica o geográfico-territorial de los nuevos individuos, más allá de que lo exprese casi siempre como la adaptación de los jóvenes al “medio físico y social”.

Si esto es así, la inclusión es, ante todo, simbólica; yo, y la absoluta mayoría de ustedes, si no todos, fuimos incluidos sin ser objeto de la reflexión de nadie, del estudio de nadie, por esos mecanismos que ya Durkheim, con mejor y peor fortuna, describía a fines del siglo XIX y principios del XX. La única diferencia de estatuto –agrego– entre aquellos que nos reputamos o somos

reputados hijos naturales, y los hijos llamados adoptivos, es que los primeros son adoptados por sus propios padres (llamados biológicos, aunque eso, como sabemos, solo se sabe a ciencia cierta de las madres).

Porque todo “naciente”, como denominaba Durkheim a los recién nacidos, debe ser inscripto en ese orden simbólico, que no está en Durkheim pero sí en su idea de transmisión cultural, con lo que la filiación, la “hijura”, pierde su carácter natural para ser un “hecho de dicho” y, por ende, ese acto de adopción reviste la condición de primer acto de inclusión de un naciente en la cultura a la que nace. Obviamente, no me referiré aquí a los problemas psicológicos que pueden devenir del acto de adopción familiar, sino al hecho bruto de que el reconocimiento paterno implica a la vez una inscripción/inclusión social. Tampoco suscribiré todo el pensamiento durkheimiano—más bien me separaré en no pocos aspectos— pero él me servirá todavía para mostrar algunas cuestiones importantes.

Para Durkheim, la educación moral tiene como función iniciar al niño en los deberes, suscitarle ciertas virtudes, “desarrollar en él la aptitud general para la moralidad”, entendida como la disposición “a las iniciativas que son condición general del progreso” (1975: 22), cuyos elementos son el espíritu de disciplina, el espíritu de abnegación y el espíritu de autonomía, orientados hacia el deber y el bien, y en la que, entre otras cosas, la limitación de los deseos y el respeto por la regla, al reconocerla racionalmente fundada, suponen una aplicación metódica de la inteligencia.

Hay quienes piensan que el ideal intelectual no está en Durkheim tan definido como el moral. Sin embargo, define ciertas aptitudes que es preciso constituir, a las que llama categorías: “Entended por categorías no sólo las formas más abstractas del pensamiento, la noción de causa, o la de sustancia, sino las ideas más ricas en contenido, que presiden nuestra interpretación actual nuestra idea del mundo físico, nuestra idea de la vida, nuestra idea del hombre” (1975, p. 29).

Me interesa destacar, por supuesto, su idea de que estas categorías no son innatas, sino constituidas por la civilización, pero más aún su concepción de la enseñanza como la transmisión de una “sabiduría”, que puede incluso prescindir del valor de los conocimientos mismos, porque su objetivo es enseñar o transmitir un conjunto de nociones fundamentales que resumen los caracteres más generales de la cultura de un tiempo o una época, y que eso es lo que constituye la estructura de la inteligencia.

De igual modo, me interesará volver, siempre en función de mi propósito, sobre otras ideas tuyas, a saber la de que “El hombre, en efecto, no es hombre más que porque vive en sociedad” (1975, p. 58); y que es ella la que nos hace pensar en los demás, dominar las pasiones y los instintos, subordinar nuestros fines a otros más altos, e instituye en nuestras conciencias “Todo el sistema de representación que mantiene en nosotros la idea o el sentimiento de la regla, de la disciplina, lo mismo interna que externa” (1975, p. 59); la de que la educación se ocupa tanto de asegurar la diversidad cuanto de perpetuar la homogeneidad de los educandos.

También sobre esta otra: la acción que la sociedad ejerce sobre el individuo por medio de la educación “no tiene, de ningún modo, como objeto y como efecto, comprimirle, disminuirle, desnaturalizarle, sino, por el contrario, engrandecerle y hacer de él un ser verdaderamente humano” (1975, p. 61); así como sobre esta: la educación debe ser cosa de autoridad, “Para aprender a reprimir su egoísmo natural, a subordinarse a fines más altos, a someter sus deseos al imperio de su voluntad, a encerrarlos en los debidos límites, es preciso que el niño ejerza sobre sí mismo una fuerte represión” (1975, p. 71), pero para Durkheim la autoridad no se contrapone a la libertad, sino que ser libre es saber proceder con la razón y cumplir con el deber.

Finalmente, quisiera resaltar también que, para el filósofo francés, la educación es una función indelegable del Estado.

Sin embargo, como advertí, he tomado a Durkheim no más que como representante de un discurso que quisiera contraponer en algunos aspectos a otro, más cercano en el tiempo y en el espacio, y esto en relación con el tema de la investigación y la inclusión.

No propongo una vuelta al pensamiento durkheimiano, del que me aparto, en primer lugar, por el empleo del concepto “moral”, al que cambiaría por el de ética, el cual implica siempre una posición dilemática; en segundo lugar, dudo que mi interpretación de las pasiones coincida con la de Durkheim, a la vez que sostengo que los seres humanos carecemos de instintos de un modo absoluto y descreo de la conciencia tanto como de que los niños sean “naturalmente egoístas”, que el hombre está conformado por un ser individual y un ser social, que la educación no hace al hombre de la nada o que la psicología del niño es distinta de la del adulto.

A todo esto cabe agregar la conocida objeción de Bourdieu (aunque, quizá, le agregue al final otro sentido), respecto de que incluir a las generaciones

nuevas en la cultura es incluirlas en la cultura de las clases dominantes y, por tanto, someterlas a ella (1964 y 1970).

No obstante, quisiera oponer ese discurso –debidamente matizado y no solo en el sentido de “contrario”– al que en la escuela actual, en nuestro país y en el ámbito internacional, suele llamarse “flexibilidad curricular” y también en ella y en otros campos, incluido el del deporte, “adecuación al medio” o “contextualización”, o sencillamente “contextual”.

En un artículo que recomiendo –“Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad”–, Eloísa Bordoli, investigadora del Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica de Udelar, realiza una síntesis excelente del derrotero histórico-conceptual del problema de la enseñanza en la modernidad, particularmente en relación con las nociones de saber y sujeto, para la autora y para mí elementos necesarios –en el sentido antiguo de *lo que es y no puede ser de otra manera*– a lo didáctico y a lo curricular (2013, p. 180).

En ese derrotero, la autora identifica cuatro configuraciones o entramados discursivos, cuatro momentos, con los que coincido enteramente. Pasaré, sin embargo, casi por alto los tres primeros para detenerme en el último, que, como dije, al igual que Bordoli, considero vigente.

La primera configuración discursiva, en el comienzo de la modernidad, la didáctica “pansófica”, con su ideal de enseñar *todo a todos*, “centra en la figura del docente y en el método de transmisión de los contenidos programáticos, la problemática de la enseñanza” (2013, p. 180).

La segunda, entre fines del siglo XIX y principios del XX, desplazó el centro del campo de la didáctica hacia el educando y sus formas de apropiación de los conocimientos, los supuestos procesos de aprendizaje.

En la tercera configuración discursiva, la teoría curricular *stricto sensu*, nacida en Estados Unidos a mitad del siglo XX y dominada por la dimensión técnica, la problemática curricular se centra en una “lógica eficientista” de la enseñanza, netamente instrumental. Se abandona, por un lado, la dimensión disciplinar y metodológica que primaba en el primero de los discursos y, por otro, se reduce al sujeto (sea enseñante o aprendiente) a mero ejecutor de actividades diseñadas y planificadas por otros, especialistas o técnicos. Se opera así una reducción en los contenidos de la enseñanza y en la concepción del sujeto, tanto educador como educando (2013, p. 192).

De este modo, el siglo XX puede ser caracterizado como el siglo de la “psicologización de lo educativo”. En otros lugares hemos dado –y continuamos

dando– batalla a estas concepciones, que conservan no poca vigencia en el campo educativo.

Sin embargo, como también señala Bordoli, hacia fines del siglo XX, el campo educativo se vio afectado por la sociología y tanto “en el campo de la enseñanza como en el espacio curricular se están operando cambios significativos a partir de las investigaciones sociológicas”, que producen una “‘sociologización’ de lo educativo” (2013, p. 192-193).

Un efecto de esta sociologización, que Bordoli asimismo destaca pero que no es difícil identificar en las formulaciones curriculares y teóricas al uso actualmente en nuestro país, es el lugar que el “contexto social” ha tomado “a la hora de definir y pensar lo programático y/o las estrategias didácticas” (2013, p. 193).

Me interesa aquí retomar ese efecto, en relación con la investigación y la inclusión, particularmente (vuelvo a Bordoli) el que ha producido en cuanto a la “reducción del debate en torno a la especificidad de lo educativo y a la ‘naturalización’ de la enseñanza diferencial a los sectores enclavados en ‘contextos’ de pobreza” (2013, p. 193), a los que agrego, “de exclusión”, de “enclaustramiento”, de “particularidades étnicas”, etc.

Coincido con Bordoli en señalar que todo esto ha producido “un discurso signado por el asistencialismo en el plano educativo” (2013, p. 193), al que cabe llamar “asistencialismo” a secas cuando se traslada a otros campos, como el del deporte, por ejemplo.

De todo lo que podría decirse sobre esto me interesa destacar dos cosas: (a) que el “contexto” no es ya el “medio”, entendido como un universal necesario para pensar el acto de educar, sino que se lo entiende como un factor determinante de este acto, particularmente en las escuelas y lugares “de contexto” (de pobreza, de exclusión, de enclaustramiento), que se tiñen de un “imaginario poblado de imposibilidades, dificultades y frustraciones con relación al enseñar y al aprender [...] estas escuelas y los niños que las habitan serán los que tendrán mayor índice de repetición, ausentismo, deserción y fracaso escolar” (2013, p. 195); y (b) la inscripción de una “cierta estigmatización sobre esas escuelas y esos niños (de contexto)” (2013, p. 196) –agrego barrios, hospitales, cárceles, etc.–, para los que se pauta una enseñanza diferente, en general más pobre.

El contexto socioeconómico y cultural, entonces, en tanto determinante del rendimiento escolar y de la planificación de la enseñanza, altera la relación de los elementos que constituyen el currículum y la enseñanza: conocimiento-saber, educador y educando.

Los contenidos curriculares serán pensados en función de los mínimos exigibles y se transformarán en instrumentos básicos útiles e indispensables para la vida en sociedad. El educador será ubicado en el lugar de transmisor de hábitos y disciplinas, más que de saberes-conocimientos, al tiempo que se le exige operar como contención de los posibles *desbordes afectivos y conductuales*. A su vez, los educandos son visualizados como *sujetos carentes* (Martini, 2006), susceptibles de adquirir el “síndrome de carencia sociocultural”. (Bordoli, 2006, p. 197; cursivas de la autora).

Como señala la autora, en realidad, todo esto no es sin efectos: la *función de enseñanza* depende de los contextos particulares, lo que implica una enseñanza diferencial acorde con ellos; los *dispositivos y estrategias didácticas* se adaptan y modifican según los *contextos* particulares; los *contenidos* también están en función de los *contextos* particulares, por lo que se habilitan *adaptaciones curriculares*; el *currículum* ya no es necesariamente único, sino que se adapta al contexto (2013, p. 197).

Me permito aquí modificar los potenciales utilizados por Bordoli para dar cuenta de lo que muestran nuestras propias investigaciones. Dejo constancia, además, de que no tratamos los fenómenos relevados por la autora únicamente en la escuela (lo que, por supuesto, no desmerece su trabajo sino que lo especifica y precisa, elevándolo) sino en todos los enclaves en que se manifiesta esta “determinación contextual, o de contexto”: en general, como dije, barrios, cárceles, hospitales, etc., en los que un humanitarismo perentorio nos obliga a paliar necesidades tremendamente básicas –y no solo materiales– dejadas por los siete años más atroces (atrocidad que creo que nuestra sociedad está todavía lejos de evaluar en todo su alcance) y los diez del neoliberalismo más implacable de la historia argentina,¹ mediante políticas reparadoras indispensables e inaplazables.

Qué puede hacer la investigación en este contexto en que el “contexto” se vuelve determinante y la “inclusión” urgente; en el cual el sujeto pierde su carácter de *subjectum*, de *suppositum* (Nancy, 2014, p. 10), es decir, de lo que subyace y de lo que es supuesto, para confundirse todavía más (como si aún se lo hubiera confundido poco) con el hombre, la persona, el individuo, adquiriendo no solo unidad y conciencia, sino también género, contextos y carencias.

¹ Esta última afirmación puede estar siendo falsada por los primeros diez meses del gobierno que asumió el 10 de diciembre de 2015.

Creo que puede evitar la confusión del humanitarismo con el humanismo, esa “pequeña prostituta de todo el pensamiento, de toda la cultura, de toda la moral, de toda la política de los últimos veinte años” (Foucault, 1994, p. 616), porque han transcurrido bastante más que veinte años desde que Foucault escribiera esto, y liberarse del humanismo sigue siendo una exigencia y una tarea filosófica y política.

Creo que puede plantear hipótesis, es decir, “preguntas correctamente planteadas” (Lacan, 2011, p. 95), o ideas que presumimos ciertas pero no sabemos si lo son, como las llama Castro, y que solo por eso pueden orientar investigaciones en sentidos distintos de los habituales, que en la urgencia tienden a procurar la resolución de problemas más que la creación de pensamiento.

Un pensamiento que amplíe, por ejemplo, el concepto de inclusión, para aliviarlo de contextos solo porque se la supone sin más, es decir, porque se supone un sujeto, aun allí donde quizá no está. Un concepto de inclusión que no diferencie, necesariamente, hijos y padres naturales y adoptados/adoptivos, con base en una biología que hace tiempo ya no es el destino.

Creo que puede plantear los caminos generales de una educación no ya moral sino ética, que implica, como dije, una posición dilemática; que muestra que los seres humanos carecemos de instintos de un modo absoluto; que la conciencia es efímera; que los niños, todos, no son “naturalmente egoístas”; que el hombre es, radicalmente, un ser histórico, por ende político, cuya única “naturaleza”, en todo caso, es organizar la experiencia en términos de cultura; que la educación hace al hombre de la nada, en tanto el lenguaje, como estructura, hace posible la historia, la transmisión de la historia y el cambio de la historia.

Creo que puede mostrar que el ejercicio del deseo, en cuanto sometimiento a su ley, supone una aplicación metódica de la inteligencia; que la educación puede ser la transmisión de una “sabiduría”, que puede incluso prescindir del valor de los conocimientos mismos, porque su objetivo es enseñar o transmitir un conjunto de nociones fundamentales que resumen los caracteres más generales de la cultura de un tiempo o una época, y que eso es lo que constituye la estructura de la inteligencia; que ella, la educación, debe asegurar tanto la diversidad cuanto la homogeneidad de los educandos, de todos los educandos, en su particularidad absoluta y no en su seriación/serialidad “de contexto”.

Creo que puede mostrar que, en efecto, la acción que la sociedad ejerce sobre el individuo por medio de la educación no tiene de ningún modo como objeto y

como efecto, comprimirle, disminuirle, desnaturalizarle; sino, por el contrario, engrandecerle y hacer de él un ser verdaderamente humano” (1975, p. 46).

Creo que puede mostrar que la educación debe ser cosa de autoridad, de padres y maestros, si queremos liberar en serio a ese niño-rey, que tan bien pinta Philippe Meirieu (2006), de su deber de rey: deber pesado, agobiante, angustiante, para un niño.

Creo que puede mostrar que las contextualizaciones curriculares, el deporte “social”, los “sujetos en situación o en contexto de (cárcel, pobreza)”, son confecciones de series para reemplazar la pura diferencia que somos en cuanto sujetos; que toda acción educativa centrada en el sujeto (léase, el individuo) –el contexto tampoco es sino una forma de centrarse en el sujeto que lo habita– es un modo de normalización, de sujeción y dominación del sujeto; que hacer al sujeto (vuélvase a leer, al individuo) autónomo, como repite y requiere el currículum actual, es quizá la manera de incluir a las generaciones nuevas en la cultura de las clases dominantes, y, por tanto –como advertía Bourdieu–, de someterlas a ella.

Creo, finalmente, que puede mostrar lo urgente de universalizar el contenido y particularizar (no seriar) el sujeto. Todas estas no son sino hipótesis, pero qué es una ciencia sin hipótesis.

Bibliografía

- Bordoli, E. (2006). El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo. En P. Martinis y P. Redondo (Comps.), *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Bordoli, E. (2013). Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad. En M. Southwell y A. Romano (Comps.), *La Escuela y lo Justo*. Gonet: Unipe.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología*. Barcelona: Península.
- Foucault, M. (1994). *Dits et Ecrits II (Dichos y Escritos, vol.2)*. París: Gallimard.
- Lacan, J. (2011). *Mi enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Martinis, P. (2006). Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto. En P. Martinis (comp.), *Pensar la escuela más allá*

del contexto. Montevideo: Psicolibros.

Meirieu, P. (junio, 2006). *El significado de educar en un mundo sin referencias*.

Conferencia en el Instituto de Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.

Nancy, J.L. (2014). *¿Un sujeto?* Adrogué: La Cebra.

Autores

Santiago Achucarro

Magíster en Educación Corporal y Profesor de Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto Ordinario en la asignatura Teoría de la Educación Física 1 y Profesor del Seminario Educación Física en Contextos de Encierro Carcelario en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física, Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP. Autor de las siguientes publicaciones: “El cuerpo en las prácticas de los profesores de Educación Física con sujetos detenidos” (2013); “La Educación Física en la cárcel: posibilidades y límites en instituciones totales” (2015); y redactor de las entradas “Reclusión-Encierro” y “Educación No Formal” en el *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica* (2015). Integrante del proyecto de investigación “Criterios, tradiciones y prácticas de organización, promoción y reclutamiento del deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata”, dirigido por Carlos Carballo, vinculado al deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata. AEIEF-IdIHCS-FaHCE (UNLP-Conicet). Director de la revista científica *Educación Física y Ciencia* (FaHCE-UNLP). Profesor de Educación Física en el Servicio Penitenciario Bonaerense.

Néstor Hernández

Profesor de Educación Física y maestrando en Educación Corporal por la Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto en la asignatura Teoría de la Educación Física 1 y Ayudante Diplomado en la asignatura Teoría de la Educación Física 2, en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física, Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP. Coordinador del área Movimiento y Expresión del Programa de Educación Permanente de Adultos mayores (FaHCE-UNLP). Autor de las siguientes publicaciones: “El cuerpo

en las prácticas de los profesores de Educación Física con adultos mayores” (2013); y redactor de la entrada “Adultos Mayores” en el Diccionario Crítico de la Educación Física Académica (2015). Integrante del proyecto de investigación “Criterios, tradiciones y prácticas de organización, promoción y reclutamiento del deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata”, dirigido por Carlos Carballo, vinculado al deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata AEIEF-IdIHCS-FaHCE (UNLP-Conicet). Secretario de la revista científica *Educación Física y Ciencia* (FaHCE-UNLP).

Débora Di Domizio

Especialista en Gerontología Comunitaria e Institucional por la Universidad Nacional de Mar Del Plata). Magíster en Educación Corporal y Licenciada en Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata). Jefa de Trabajos Prácticos en las asignaturas Teoría de la Educación Física 1 y 2 en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física, Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP). Autora de las siguientes publicaciones: “Educación Física y diversidad de vejezes” (2014); “Educación Física para la Calidad de Vida de los Adultos Mayores” (2015); “Características y Criterios en la Organización de la Educación Física en los Programas Universitarios de Adultos Mayores. Breve estudio entre países iberoamericanos” (2015). Integrante del proyecto de investigación “Criterios, tradiciones y prácticas de organización, promoción y reclutamiento del deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata”, dirigido por Carlos Carballo, vinculado al deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata AEIEF-IdIHCS-FaHCE (UNLP-Conicet). Directora de la publicación periódica *Perspectivas en Educación Física: Documentos y notas de investigación*, AEIEF – IdIHCS /CONICET (FaHCE-UNLP).

Pedro Athayde

Licenciado en Educación Física de la Universidad Católica de Brasilia. Magíster de Educación Física y Doctor en Política Social de la Universidad de Brasilia. Profesor de Educación Física de la Universidad de Brasilia. Investigador del Grupo de Investigación y Formación Sociocrítica en Educación Física, Deporte y Recreación (JUNTO). Coordinador del Centro de Investigación Red CEDES Distrito Federal. Lleva a cabo estudios sobre temas de políticas deportivas y de ocio, derecho del deporte, el derecho a la ciudadanía y el deporte, la enseñanza del deporte, la administración pública y la gestión deportiva.

María Florencia Blanco Esmoris

Doctoranda en Antropología Social (IDAES-UNSAM). Diplomada en Políticas Públicas y Organizaciones de la Sociedad Civil (Instituto del Conurbano - UNGS). Licenciada en Sociología (IDAES-UNSAM). Se especializa en: desigualdad social; antropología urbana; cultura material. Es docente en las cátedras de Problemas Socioculturales (UB) y Antropología (UB). Becaria inicial de doctorado CIS-CONICET/IDES. Miembro del PICT “La producción social de los estereotipos sobre la clase media: discurso público, estilos de vida y las concepciones del hogar en la Argentina” dirigido por el doctor Sergio Visacovsky. Becaria PIME (UNSAM)-DAAD en la Universidad Católica de Eichstätt Ingolstadt. 2011-2012. Becaria CIN por el proyecto “Alto Club. Socialización, tradición y redes en las clases altas” dirigida por la doctora Lorena Poblete, 2011.

María Paz Brozas Polo

Diplomada en el Profesorado de EGB, Especialidad de Educación Física (ULE, 1992). Licenciada en Educación Física (INEF Castilla y León, 1992). Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Universidad de León, 1996). Profesora Titular del Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universidad de León, donde imparte asignaturas del grado en CCAFD (Expresión Corporal y Danza, Actividades Acrobáticas), del Master en Innovación e Investigación en CCAFD (Cuerpo, Cultura y Artes Escénicas) y del Master en Actividad Física: Creación, Recreación y Bienestar (Creación y Artes del Cuerpo, Actividades Circenses). Autora de *Actividades acrobáticas grupales y creatividad* (Gymnos, 1999), *La expresión corporal en la teoría teatral del siglo XX* (Ñaque, 2003), *Fundamentos de las actividades gimnásticas y acrobáticas y Telas Aéreas: cuaderno de aprendizaje* (ULE, 2004 y 2015). Desde 2010 coordina el *Aula de Artes del Cuerpo*, espacio formativo de Actividades Culturales de la ULE y dirige el colectivo *Armadanzas*, cuyo último proyecto de investigación-creación en 2016 ha sido apoyado por la Convocatoria 987 del MUSAC.

Mabel Alicia Campagnoli

Profesora de Filosofía (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Especialización en Salud, Género y Subjetividad (Universidad Hebrea Argentina *Bar Ilán*). Magíster en Análisis del Discurso (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Master en Investigaciones Feministas (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España). Doctora en Filosofía (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España). Do-

cente de grado en Introducción a la Filosofía para Educación Física y Antropología Filosófica para Filosofía (FaHCE-UNLP), y Metodología y Técnicas de la Investigación en Ciencias Sociales para Ciencias de la Comunicación (FCS-UBA). Docente de posgrado en Genealogías de género, feministas y *queer* (FLACSO-Montevideo); Epistemología con perspectiva de género (UCES) y Teorías de género y sexualidades (FCS-UBA). Subdirectora del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG-FaHCE-UNLP). Integrante del Área de Comunicación, Géneros y Sexualidades de la carrera de Ciencias de la Comunicación (FCS-UBA). Integrante del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (IIEGE-FFyL-UBA). Integrante de la Colectiva Asesora de la Cátedra Libre *Virginia Bolten, construyendo feminismos populares en nustramérica* (UNLP). Autora de las siguientes publicaciones: *¡Andá a lavar los platos!* Androcentrismo y sexismo en el lenguaje, en Bach, A. M. (ed.) *Hacia una pedagogía con perspectiva de género*, BsAs: Miño y Dávila. Dar cuenta de sí misma o la pregunta por una ética feminista, en Femenías, M. y Martínez, A. (eds.) *Judith Butler: las identidades del sujeto opaco*. La Plata: Edulp. Cuirizar los derechos sexuales, en Borba, R. (comp.) *Queering Paradigms 4*. Peter Lang International Publishers. Directora de los proyectos *La problemática contemporánea del cuerpo a la luz de teorizaciones feministas y biopolíticas* (CInIG-FaHCE-UNLP) y *El cuerpo violentado desde algunas posiciones del feminismo filosófico actual* (IIEGE-FFyL-UBA). Miembro de los proyectos *El gobierno de las conductas. Formas de resistencia y políticas de lo posible* (FCS-UBA) y *Espectros, diálogos y referentes polémicos: Judith Butler fuera de sí* (CInIG-FaHCE-UNLP). Premios: Diploma de Honor por la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Tercer premio en las *XI Jornadas Internacionales del Foro de Psicoanálisis y Género de APBA* con el trabajo “Mujeres expropiadas: la penalización del aborto como enajenación biopolítica del erotismo”, Bs. As., 1 y 2 de noviembre de 2013. Primer premio (compartido) en las *VI Jornadas de Actualización del Foro de Psicoanálisis y Género* por el trabajo “Por una filosofía que pueda parir en femenino”; agosto de 2002. Segundo premio en el concurso internacional de ensayos organizado por el *Foro por los Derechos Reproductivos*, tema: interpretaciones actuales del artículo 86 del Código Penal. Bs. As., 27 de septiembre de 1999.

Carlos Carballo

Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP) y Magíster en Investigación

Educativa (PIIE-UAHC). Profesor Titular Ordinario de Teoría de la Educación Física 2 en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física (FaHCE-UNLP) y docente de posgrado en las Maestrías en Educación Corporal y en Deporte (FaHCE-UNLP). Investigador categoría II y dirige proyectos de investigación desde 2001. Es integrante del Comité Asesor del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (AEIEF), perteneciente al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-FaHCE-UNLP/Conicet). Autor del libro *Proponer y negociar. El ocaso de las tradiciones autoritarias en Educación Física* (Al Margen, 2003) y compilador de tres volúmenes: *La Educación Física de los Otros* (Al Margen, 2013), *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica* (Prometeo, 2014) y *Educación Física escolar, académica y profesional* (Universidad Nacional de La Plata, 2014). Fue Consejero Académico por el claustro de Profesores, Secretario de Extensión Universitaria, Director del Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores y Director del Departamento de Educación Física. Se desempeña como Consejero Superior Titular por el claustro de Profesores (UNLP, 2014-2018) y Secretario de Coordinación Edilicia (FaHCE-UNLP).

Ricardo Luis Crisorio

Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP). Doctor en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Profesor Titular Ordinario Educación Física 5 (FaHCE-UNLP). Profesor de posgrado (FaHCE-UNLP). Coordinador de la Maestría en Educación Corporal (FaHCE-UNLP). Director del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES- IdIHCS- FaHCE-CONICET). Investigador categoría II en el Programa de Incentivos con lugar de trabajo en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES- IdIHCS- FaHCE-CONICET). Es Director del Proyecto de Investigación Formación inicial de educadores corporales. Estudio para la elaboración del plan de estudios (CICES- IdIHCS- FaHCE-CONICET) 2014-2017. Publicaciones: Crisorio, R., coordinador, (2015) *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. La Plata: EDULP. Crisorio, R., (2014) *La Educación Física en la Universidad*, en Carballo, C. (coordinador) *Educación Física escolar, académica y profesional*. La Plata (FaHCE-UNLP). Autor de la Entrada: *Educación Corporal*, en el Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Prometeo. (2015) Fue Vicedecano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) y Director del Departamento de Educación Física (FaHCE-UNLP).

Lino Castellani Filho

Professorlivre-docente aposentado da Universidade Estadual de Campinas; Professor-Visitante da Universidade de Brasília, UnB (2012/13; 2016/17); Pesquisador-líder do Observatório de Políticas de Educação Física, Esporte e Lazer – Observatório do Esporte – CNPq/Unicamp; Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa “Políticas e Formação Sociocrítica de Educação Física, Esporte e Lazer” - “Avante” - CNPq/UnB; Membro do Comitê Científico do Grupo de Trabalho Temático “Políticas Públicas” do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, CBCE (2015/17); Secretário Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer – Ministério do Esporte (2003/06); Presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, CBCE (1999/01; 2001/03).

Laura Chiani

Profesora de Educación Física. Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes Universidad Nacional de La Plata. Adjunta Ordinaria de la cátedra Teoría de la Educación Física 2. FaHCE-UNLP. Profesora del seminario Educación Física e Infancia Institucionalizada FaHCE-UNLP. Profesora del Hospital Noel H. Sbarra (ex-Casa Cuna) dependiente del Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires. Miembro de la Red Latinoamericana contra el Trabajo Infantil. Miembro de la Red Latinoamericana y del Caribe sobre discapacidad y DDHH. Autora de las siguientes publicaciones: *Infancia e inclusión: Una cuestión de Derechos* (2014); *La Educación Física en instituciones Totales* (2015); la entrada Menores Institucionalizados en el *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica* (2015). Integrante de dos proyectos de investigación: “Padrón de Instituciones Deportivas y Relevamiento del Deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata” y “Comisión Universitaria sobre Discapacidad: Cimientos para la construcción de una Universidad Pública y accesible”, AEIEF-IdIHCS / CONICET (FaHCE-UNLP).

Fabián Amílcar De Marziani

Profesor en Educación Física. Magister en deporte de la Maestría en Deporte de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Jefe de trabajos prácticos de la asignatura Educación Física 2, DEF, FaHCE-UNLP. Integrante del proyecto de investigación: “Educación Física y escuela: qué enseña la educación física cuando enseña”, 2014-2015. Actualmente en el proyecto: “Educación Física y escuela: la enseñanza de la educación física

en la perspectiva de los actores profesores y alumnos”, 2016.2017. Miembro de Comisiones Asesoras de concurso convocado por Universidad Nacional de La Plata (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). Autor de trabajos referidos a educación física escolar, deporte, identidad disciplinar en revistas de Educación Física. Profesor en Cursos y Seminarios organizados por instituciones de la Provincia de Buenos Aires y la UNLP. Ponente y coordinador de paneles en eventos nacionales e internacionales de la educación física, educación e investigación. Miembro de la Junta Asesora Departamental del Departamento de Educación Física, FAHCE-UNLP.

Mónica Dorato

Profesora de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata. Magíster en Investigación Educativa, Universidad Academia Humanismo Cristiano (UAHC). Especialista en Planificación y Formulación de Políticas Educativas. (UNESCO).

Profesora titular de Pedagogía y de Planeamiento Educativo en Docencia Universitaria. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad del Este. Profesora Adjunta de Didáctica Especial 2 en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física, FaHCE-UNLP. Autora de publicaciones en el área de la didáctica y educación; vinculadas a la Educación Física, en actas de Congreso “Configuraciones didácticas en las prácticas de profesores expertos en Educación Física”, y ha participado en el *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica* (2015) sobre los conceptos Teorías de la Educación; Pedagogía, Pedagogía de la Educación Física. Proyecto de investigación en desarrollo: “La Educación Física en la educación secundaria: Reflexión sobre las prácticas de la enseñanza” FaHCE/UNLP.

María Valeria Emiliozzi

Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP), Magíster en Educación Corporal (UNLP), Licenciada en Educación Física (UNLP) y Profesora de Educación Física (ISFD N.º 47). En la actualidad se desempeña como profesora de grado y posgrado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Becaria posdoctoral CONICET; codirectora de la Maestría en Deporte (FaHCE-UNLP), e investigadora del programa de incentivos de la Nación. Autora de *El sujeto como asunto. Las tramas curriculares de la Educación Física Contemporánea* (2016); *El cuerpo en el currículum de Educación Física* (2015),

en Crisorio, R., Lescano, A. y Rocha, L. (comp.), *Ideas para pensar la educación del cuerpo*; Corporeidad y Cuerpo: Un análisis sobre el Diseño Curricular de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) (2013), en Galak, E., Varea, V. (Coord.), *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*.

María Lucía Gayol

Profesora de Educación Física (FaHCE- UNLP) y de Ciencias de la Educación (UCALP). Titular de la Cátedra Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física en la UNLP. Como Investigadora Cat. III integra el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física, IdIHCS- FaHCE- UNLP/CONICET y actualmente dirige los proyectos “La Educación Física en la educación secundaria: Reflexión sobre las prácticas de la enseñanza” y “Enseñar a aprender a enseñar natación: revisando nuestras prácticas”. Es autora de *Educación Física y Prácticas Corporales Curriculares, Educación Física y Ciencias. Abordajes desde la pluralidad*. Biblos, 2013; las entradas Didáctica /Didáctica de la Educación Física, y Enseñanza / Enseñanza de la Educación Física; en el *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. Carballo, C. (coord.)^{1.ª} ed. –(2015) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros; *El Presente devenido de un pasado*. Diálogos con Alejandro Amavet. A propósito de la Educación Física Renovada, 2015.

Marcelo Giles

Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP). Profesor Titular Ordinario Educación Física 1 (FaHCE-UNLP). Coordinador del Ciclo Extraordinario de Licenciatura En Educación Física (FaHCE-UNLP). Coordinador de la Maestría en Deporte (FaHCE-UNLP). Profesor de posgrado. (FaHCE-UNLP). Es Investigador categoría II en el Programa de Incentivos con lugar de trabajo en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES- IdIHCS- FaHCE-CONICET) del cual es su Co-Director. Es co-director del Proyecto de Investigación Formación inicial de educadores corporales. Estudio para la elaboración del plan de estudios (CICES- IdIHCS- FaHCE-CONICET) - 2014-2017. Publicaciones: Crisorio, R.; Giles, M.: Lescano, A. (2015). El aprendizaje motor. Un problema epigenético. En: Crisorio R. (coordinador) *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. EDULP. Autor de las Entradas: *aprendizaje motor*

y *hábito, habilidad, habilidad motriz, destreza*, en coautoría con Rocha Bidegain L., en el Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Prometeo. (2015). Fue Director del Departamento de Educación Física (FaHCE-UNLP).

Sandra Lea Katz

Profesora de Educación Física (UNLP) y Licenciada en Psicología (UNLP). Diplomatura en gerencia social y políticas de discapacidad, OEA- Flacso. Doctoranda en Ciencias Sociales UNLP. Docente adjunta ordinaria en la cátedra Didáctica para la integración en Educación Física, FaHCE-UNLP. Docente del seminario Discapacidad: Un enfoque interdisciplinario, Facultad de Bellas Artes-FaHCE- UNLP. Coordinadora de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la UNLP. Coordinadora de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. Docente en hogar de menores para discapacitados desde 1989. Es autora de las siguientes publicaciones: *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social (2012). *Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales*, compiladora con Mareño, M. y coautora, Universidad Nacional de Córdoba (2012). *Hacia una universidad accesible. Construcciones colectivas por la discapacidad*, compiladora con Danel, P. y coautora. EDULP. La Plata (2011). Directora del proyecto de investigación “Discapacidad y Educación Superior” (UNLP).

Elenor Kunz

Profesor retirado de la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, actualmente se desempeña como Profesor Visitante en el Centro de Educación Física y Deportes de la Universidad Federal de Santa María, en Santa María (Brasil). Doctor (1987) y posdoctorado (1996) en el Instituto de la Gottfried Leibniz Universität Hannover Ciencias del Deporte. En la actualidad es miembro de la junta editorial de las siguientes revistas: *Motrivivência* (0103-4111), *Pensar la práctica* (1415-4676) y *Movimento* (Porto Alegre) (0104- 754X). Evaluador de las siguientes publicaciones: *Revista de Ciencias del Deporte* (0101-3289), *Educación Física y el Deporte* (1807-5509), *Movimiento* (Porto Alegre) (0104-754X), *Motrivivência* (0103-4111), *Educación* (UFMG Impreso), *Pensar la práctica* (UFG Impreso), *Kinesis* (Santa Maria), *Revista-Motriz de Educación Física* (línea), *Revista portuguesa de Educación*, *Revista*

de la Educación Física (UEM, impreso), *Ágora* y *La Educación Física y el Deporte*. Cuenta con experiencia en educación física con énfasis en ciencias del deporte.

Agustín Lescano

Profesor de Educación Física (FaHCE-UNLP). Magíster en Educación Corporal, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Profesor Adjunto Ordinario de la asignatura Educación Física 5, de los seminarios Diseño y gestión de políticas y programas en el campo de las prácticas corporales y Evaluar en Educación Corporal. Coordinador del libro de cátedra *Ideas para pensar la educación del cuerpo*, La Plata: Edulp-Editorial de la Universidad de La Plata (2015). Líneas de investigación y especialización: formación inicial de educadores corporales; problematización en cómo pensar la educación corporal.

Sergio Lugüercho

Profesor de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto Ordinario de la materia Educación Física 1. Autor de *La gimnasia. Un contenido olvidado*, en *Estudios críticos en Educación Física*. Crisorio, R. & Giles, M. (dir). Ediciones Al Margen: La Plata. (2014); Perspectivas de análisis en estudios vinculados a la gimnasia, en *Prácticas de la Educación Física*. Cambor, E.; Ron, O.; Hernández, N.; Fittipaldi, G.; Uro, M.; Mele, A. (coords.). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. (2015); la entrada Ejercicio, en *Diccionario crítico de la Educación Física Académica*. Carballo, C. (Coord.). Prometeo Libros: Buenos Aires. Investigador no categorizado, participa en los proyectos “Los discursos de las prácticas corporales” – 11/H564; “Los discursos de la enseñanza de las prácticas corporales” – 11/H616, FaHCE-UNLP.

Ivana Verónica Rivero

Profesora y Licenciada en Educación Física. Especialista en Prácticas Redaccionales. Magíster en Educación y Universidad. Doctora en Ciencias de la Educación. Dedicada al estudio del juego y el jugar, y su didáctica. Docente del Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), concursada en Conocimiento y Juego, responsable de Didáctica Especial. Responsable del seminario de posgrado El juego y lo lúdico. Directora de la Diplomatura Superior en Juego y Prácticas Corporales. Autora del libro *El juego en las planificaciones de Educación Física. Intencionalidad educativa y*

prácticas docentes; de capítulos de libros y artículos sobre el juego en revistas nacionales e internacionales. Directora del proyecto de investigación *'Exclusión-inclusión del Juego en propuestas pedagógicas'* aprobado y financiado por SECyT- UNRC (2016-2018).

Liliana Rocha Bidegain

Profesora de Educación Física (FaHCE-UNLP). Magíster en Educación Corporal (FaHCE-UNLP). Profesora Adjunta Ordinaria de Educación Física 5 (FaHCE-UNLP). Miembro del Comité Asesor del Centro de Investigación Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES) - FaHCE (IdHiCS-UNLP). Docente Investigadora en el Programa de Incentivos a la docencia y la investigación del MCyE; Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR y Seleção pública de projetos de pesquisa científica, tecnológica e de inovaçã, voltados para o desenvolvimento do Esporte em suas diferentes dimensões. / Linha 2 - Políticas Públicas e Gestão no Esporte e Lazer. Escribió en coautoría con Crisorio R. y Lescano A. el libro *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (2015). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Serie libros de cátedra.

Andrea Anahí Rodríguez

Profesora de Educación Física (FaHCE-UNLP). Especialización en Formador de Formadores -CAEP-GCBA. Maestranda en Educación Corporal (FaHCE-UNLP). Profesora Adjunta de la cátedra Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2 (FaHCE-UNLP). Integrante del proyecto de investigación "La Educación Física en la educación secundaria: Reflexión sobre las prácticas de la enseñanza" (AEIEF-IdIHCS-FaHCE-UNLP/CONICET). Es autora de la entrada Competencias (en *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. Coord. Carlos Carballo. 1.^a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2015). *Introducción: Prácticas de la Educación Física Escolar: Los debates en torno al currículum de la Educación Física. Introducción: Prácticas de la Educación Física escolar: El desafío de profesionalizar la docencia* (Educación Física escolar, académica y profesional. Colectiva y Monográfica. 2014). Directora del proyecto de extensión Inclusión y Educación Física. Programa de Voluntariado. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación - Secretaría de Extensión (FaHCE-UNLP).

María Graciela Rodríguez

Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Magíster en Sociología de la Cultura (UNSAM). Licenciada en Comunicación (UBA). Profesora de Educación Física (INEF). Temáticas o áreas en las que se especializa: cultura y poder; cultura popular y medios de comunicación. Docente en Sociedad, cultura y poder; Culturas Populares (UNSAM); Cultura Popular y Cultura Masiva (UBA). Codirectora de la Maestría en Sociología de la Cultura (IDAES-UNSAM). Ha publicado: *16 de junio de 1955. Bombardeo y masacre. Imágenes, memoria, silencios* (Compilado junto con Juan Besse), Buenos Aires: Biblos, 2016. *De fleteros a motoqueros. Los mensajeros de Buenos Aires y las espirales de sentido*, Buenos Aires: Gorla, 2015. *Sociedad, cultura y poder. Reflexiones teóricas y líneas de investigación*, San Martín: Unsam, 2014. Investigación: “Hipervisibilización de la pobreza: la construcción mediática de una alteridad ominosa”. Pío CONICET-Defensoría del Público: “El “otro” en los medios de comunicación. Diferencia(s) y legitimación simbólica de la(s) desigualdad(es)”, UBA. Becaria Thalmann., Centre for Cultural Policy Research (CCPR), Universidad de Glasgow. Reino Unido, 2012. Estancia académica. Maestría en Estudios Culturales. Universidad Javeriana de Bogotá. Colombia, 2015. Estancia académica. Departamento de Estudios Posdoctorales. Universidad de Kassel. Alemania, 2016.

Raumar Rodríguez Giménez

Profesor de Educación Física (Instituto Superior de Educación Física, Uruguay). Licenciado en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República). Magíster en Enseñanza Universitaria (Universidad de la República). Doctor en Ciencias Humanas (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil). Docente en la Universidad de la República. Dirige las líneas de investigación “Cuerpo, educación y enseñanza” (ISEF/ Udelar) y “Saber del cuerpo, educación y política” (FHCE/ Udelar). Se ha desempeñado como profesor de educación física en la enseñanza primaria y media durante más de diez años. Ha publicado varios artículos en revistas especializadas de educación y educación física. Ha publicado los siguientes libros: *Cuerpo, lenguaje y enseñanza*, coorganizado con Luis E. Behares y *Evocar la falta. La angustia y el deseo del enseñante*, coorganizado con Ana M. Fernández Caraballo.

Norma Beatriz Rodríguez

Profesora de Educación Física. Magíster en Educación Corporal (FaHCE/UNLP). Profesora Adjunta Ordinaria de Teoría de la Educación Física 4, Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP. Especialista en teoría e epistemología de la educación física y de la educación del cuerpo. Investiga y se dedica a los siguientes temas: teoría del currículo; cultura escolar; inclusión y permanencia educativa; educación del cuerpo, universidad y extensión universitaria. Directora de los proyectos de investigación: “Cuerpo y Educación: el cuidado de sí y la vivencia racionalizada de los placeres en el pensamiento de Michel Foucault”. SPU (2012- 2016). “Educación Física y cultura escolar. Entre la inclusión y la innovación: saberes, prácticas y sentidos”. SPU (2016- 2019). Directora de los proyectos de extensión: “Educación Física y Prácticas Corporales en territorio”. (PPU-UNLP, 2015). “Ingreso y permanencia. UNLP en el marco del Programa La Universidad en los Barrios. Los barrios en la Universidad”. SPU (2015- 2016). Premios: Mención al Egresado distinguido de Posgrado (2015).

Matías Agustín Santa María

Profesor en Educación Física, FaHCE. UNLP. Especialista en Fisiología del Ejercicio, FaHCE. UNLP. Ayudante, Anatomía Funcional, FaHCE. UNLP, Ayudante, Fisiología Aplicada a la Educación Física, FaHCE. UNLP, Profesor titular, Fisiología 1. Facultad de Ciencias Sociales. UNPAZ y Docente regular internacional invitado. Universidad de Santiago de Chile. República de Chile. Publicaciones: Santa María, Matías (2015) *El Ejercicio como herramienta en la Prevención y Rehabilitación de trastornos Cardiometabólicos*, Cap. X. en: *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. Libro de cátedra, Universidad Nacional de La Plata. Santa María, Matías (2013). “*Metabolismo de los lípidos durante el ejercicio físico*”. PubliCE Lite. 5/06/2013. Pid: y Santa María, Matías (2013). “*Programación y periodización del entrenamiento en pacientes coronarios dentro de un programa de rehabilitación cardiovascular*”. PubliCE Lite. 10/04/2013. Pid: Investigación – Extensión: Proyecto de investigación sobre evaluación de entornos en relación a actividad física y alimentación en los municipios (2016). Realizado por el Centro de Excelencia en Salud Cardiovascular para América del Sur (CESCAS) del Instituto de Efectividad Clínica y Sanitaria (IECS). Participación en carácter de experto en el área para constituir un consenso de expertos. Dra. Vilma Irazola Investigadora Principal CESCAS y Dr. Adolfo Rubinstein Director CESCAS

Jorge Ricardo Saraví

Doctorando en Ciencias de la Educación, (FaHCE-UNLP). Magister en Educación Corporal, (FaHCE-UNLP). Master en Ciencias y Técnicas de las Actividades Físicas y Deportivas, (UFR - STAPS), Universidad Paris V. Licenciado en Actividad Física y Deporte, Facultad de Actividad Física y Deporte, (UFLO). Profesor en Educación Física, ISFD N° 22 “Adolfo Alsina”, Olavarría. Profesor Adjunto Ordinario, Asignatura *Educación Física 3*. FaHCE-UNLP. Profesor del seminario *Juegos motores y Praxiología Motriz*. (FaHCE-UNLP). Publicaciones: *Potencialidades y perspectivas de los estudios e intervenciones de la Praxiología Motriz en las prácticas corporales de Ocio y Tiempo Libre*. En: *I Congreso Internacional e XV Simpósio de Praxiología Motriz*. 2015. *Contribuciones innovadoras de la Praxiología Motriz al campo de la Educación Física*. En: *Pensando la Educación Física como área de conocimiento. Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo*. Adrián Ferreira (compilador), 2015. *Prácticas corporales urbanas y Educación Física: nuevos desafíos y posibilidades*. En: *Educación Física y Ciencias del Deporte en Latinoamérica: Un Enfoque Multidisciplinario*. Rodríguez Torres, Tobar Toro y Max Olivares Alvares (coord.) Universidad Central del Ecuador y el Centro de Investigación y Desarrollo, Guayaquil, 2015. Investigación: Director del Proyecto Lógica interna, prácticas corporales y Educación Física. Programa de Incentivos SPU, período 2015 - 2018. (AEIEF-I-DIHCS -FaHCE/UNLP).

Martín Scarnatto

Profesor Universitario de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Secretario del Departamento de Educación Física y Docente en las cátedras Didáctica Especial 1 y Didáctica Especial 2 por la misma Universidad. Miembro de proyectos de investigación desde 2006 en temáticas referidas a la enseñanza de la Educación Física en diferentes contextos y al estudio de las Prácticas Corporales en la ciudad. Autor de capítulo en los libros *“Ciudad y Prácticas Corporales”*, *“Pensando la Educación Física como área de conocimientos”*, *“Cuerpos, Espacios y Movimientos”*; también de dos entradas en el *“Diccionario Crítico de la Educación Física Académica”* y de varios artículos en Revistas. Miembro del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física del Instituto de investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-Conicet).

María Silvana Simoy

Profesora de Educación Física (FaHCE-UNLP). Se especializa en educación superior, formación y planes de estudios. Maestranda en Educación Corporal (FaHCE-UNLP). Docente en Educación Física 5, seminario Observación y Prácticas en el Nivel Superior (FaHCE-UNLP). Docente en el curso de ingreso de las carreras de Educación Física (FaHCE-UNLP). Publicó en coautoría con Galak, E. El oficio de ser “Profe”. Prácticas, saberes y discursos de la formación superior en Educación Física en Argentina, en Crisorio, R.; Rocha, L.; Lescano, A. (coords.). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). 2015. Actas: “*El cuerpo construido y transmitido en la formación de grado en Educación Física de Argentina.*” 1er. Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre cuerpos y corporalidades en las culturas. Investigadora categoría V. Integrante del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (IdIHCS-UNLP-CONICET). Participa del proyecto “Formación inicial de educadores corporales”. Integrante por el claustro de graduados de la Comisión Curricular del Departamento de Educación, FaHCE-UNLP.

Marcus Aurelio Taborda de Oliveira

Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, donde actúa en grado y posgrado. Es doctor en Historia e Filosofía da Educação por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, con posdoctorado en la Universidad de Murcia, en España. Actualmente desarrolla posdoctorado en la Università degli Studi di Torino, en Italia. Desarrolla enseñanza de Historia de la Educación en la carrera de grado. Desarrolla en el posgrado disciplinas que tratan de la historia de la educación, historiografía de la educación, historia del Curriculum. Investiga las relaciones entre la currícula y los cuerpos, para la educación de los sentidos y de las sensibilidades. Coordinador en Núcleo de Investigaciones sobre la Educación de los Sentidos y la Sensibilidades, en UFMG. Es miembro del Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação; de Centro de Memória da Educação Física; del Projeto Pensar a Educação, Pensar o Brasil, todos de UFMG. Es miembro colaborador del Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea, de UFSC. Es becario de investigación del CNPq. Publicaciones: *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história* (diretor, 2012); *Educação e ditaduras na Iberoamerica* (co-diretor, 2014). En prensa *Diálogos sobre a educação dos sentidos e das sensibilidades* (co-diretor, 2016).

Andrew Wheeler

Profesor de Educación Física (Facultad de Educación Física, UNT). Doctorando en Educación Superior. Profesor de la asignatura Educación Física para niños. Natación Nivel Introducción. Miembro del Equipo Técnico de la Modalidad Educación Física del Ministerio de Educación de la provincia de Tucumán. Publicaciones: *Docencia Universitaria. La Problemática de la Docencia y la Investigación: una visión local.* (1999). Proyecto de investigación: “Cultura popular en las prácticas físicas e influencias en el desarrollo de la motricidad infantil”. Consejo de Investigadores de la UNT. Coordinador del Departamento de Investigación de la Escuela Normal J. B. Alberdi. Coordinador del Sistema de Orientación y Tutoría de la Facultad de Educación Física UNT. Capacitador Referente, provincia de Tucumán, Red Federal de Formación Docente Continua. Autor revisor del diseño curricular de la provincia de Tucumán.

La Educación en general y la Educación Física en particular, inmersas dentro de procesos históricos y políticos, formulan marcos conceptuales que permitan comprender las dinámicas sociales e intenten provocar cambios de manera creativa a las demandas de la sociedad contemporánea que transforma en propias. Presentamos la publicación de los documentos finales surgidos de los diferentes debates del 11mo. Congreso Argentino y 6to. Latinoamericano de Educación Física y Ciencias en torno a teorías y prácticas para los procesos de inclusión y desigualdad.



Colectiva & Monográfica

ISBN 978-950-34-1537-5