

Trabajos, Comunicaciones y Conferencias

**Actas del Segundo Encuentro
Cuerpo, educación y sociedad**
Teoría, práctica y formación

*Nicolás Carriquiriborde, Jessica De La Haye,
María Cecilia Renati*
(coordinadores)



FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

ACTAS DEL SEGUNDO ENCUENTRO CUERPO, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Teoría, práctica y formación
Ensenada, 2018

Nicolás Carriquiriborde
Jessica De La Haye
María Cecilia Renati
(coordinadores)

Edición: Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión Diseño: D.C.V.
Celeste Marzetti

Tapa: D.G.P. Daniela Nuesch

Editora por Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión: Victoria Lucero

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2018 Universidad Nacional de La Plata

ISBN: 978-950-34-1925-0

Colección: Trabajos, comunicaciones y conferencias, 44

Cita sugerida: Carriquiriborde, N., De La Haye, J. y Renati, M. C. (Coords.). (2020). *Actas del Segundo Encuentro Cuerpo, educación y sociedad: Teoría, práctica y formación* (2018 : Ensenada). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias ; 44). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/boom/163>



Licencia Creative Commons 4.0.

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

Decana

Ana Julia Ramírez

Vicedecano

Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Laura Rovelli

Secretario de Extensión Universitaria

Jerónimo Pinedo

Prosecretaria de Gestión Editorial y Difusión

Verónica Delgado

Índice

Prólogo	11
Introducción	
<i>Nicolás Carriquiriborde, Jessica De La Haye y María Cecilia Renati</i>	13
PRIMERA PARTE: Mesa Eje Teoría	17
Relatoría Mesa Eje Teoría	
<i>Carolina Cabrera, Carolina Escudero y María Eugenia Scalise</i>	19
Gobierno, crítica y educación en el uso del cuerpo	
<i>Norma Beatriz Rodríguez</i>	21
La di-visión estética de los cuerpos. Para una antropo-sociología de lo corporal	
<i>Emiliano Gambarotta y Ana Sabrina Mora</i>	31
La política como técnica de los cuerpos desexuados	
<i>Raumar Rodríguez Giménez</i>	41
A(tentado) al cuerpo	
<i>Emily Victoria Azar</i>	49
(Re)significando sentidos de lo corporal: del cuerpo de la mujer al cuerpo de la mujer deportista	
<i>Agustina Boyezuk y Eduardo Galak</i>	55
La educación física y el género desde una perspectiva moderna	
<i>Manuela Julia Reynal O'Connor</i>	63

<u>Infancias, teatro y el género en disputa.</u>	
<u>Discursos generizados en el teatro infantil platense</u>	
<i>Germán Casella</i>	71
<u>Enseñanza de la teoría de la Educación Física. Discusiones en torno a la inclusión e innovación en la escuela secundaria</u>	
<i>María Teresa Oltolina Giordano y Norma Beatriz Rodríguez</i>	83
<u>El juego en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de la Educación Superior No Universitaria de Educación Física en Argentina</u>	
<i>Nicolás Viñes, María Cecilia Renati, Facundo Ramirez, Sergio Horacio Lugüercho, Jennifer Jaqueline Capece y Wendy Bustos</i>	97
<u>¿Los legados de Amavet en el Plan de Estudios de la UNLP?</u>	
<i>Bárbara Sabrina Visciglia</i>	109
<u>Incumbencias del neoliberalismo en el diseño curricular y su concepto de cuerpo</u>	
<i>Camila Simone Pastén Angulo y Yamila Elizabeth Casamento</i>	117
<u>SEGUNDA PARTE: Mesa Eje Práctica</u>	125
<u>Relatoría Mesa Eje Práctica</u>	
<i>Lucía Belén Merlos</i>	127
<u>Pensando el deporte en los diseños curriculares para la formación de profesores/as de Educación Física</u>	
<i>Jessica De La Haye, Verónica Patow y Maria Eugenia Portos</i>	131
<u>Algunas ideas para pensar el espaciotiempo en el deporte</u>	
<i>Juan José Bravo</i>	141
<u>Fútbol en la Colectividad Boliviana de Escobar: identidades y tensiones intergeneracionales en un espacio de práctica deportiva</u>	
<i>Francisco Fariña</i>	151
<u>Principios en la enseñanza del Fútbol</u>	
<i>Pablo Fusetti</i>	159

<u>El juego en los Planes de Estudio en Educación Física.</u>	
<u>El caso de las Universidades Nacionales Argentinas</u>	
<i>María Cecilia Renati, Natalia Sampietro y Nicolás Viñes</i>	171
<u>Los discursos sobre las Prácticas Corporales en la Naturaleza.</u>	
<u>Avance de investigación</u>	
<i>Facundo Ramirez, Santiago Fuse, Leonel Mantía y Guido Marchetti</i>	181
<u>El circo y la danza como prácticas corporales artísticas. Cuestiones de campo/s</u>	
<i>Mariana Lucía Sáez</i>	189
<u>Prácticas corporales y educación del cuerpo: el discurso Neurocientífico como imposible para la enseñanza</u>	
<i>Liliana Rocha Bidegain, Laura Pagola, Eugenia Portos y Carolina Cabrera</i>	199
<u>Genealogía de la extensión universitaria en Educación Física, UNLP (1998 – 2015)</u>	
<i>Nicolás Viñes y Norma Beatriz Rodríguez</i>	211
<u>Prácticas de sanación y espiritualidad: el caso de las Constelaciones Familiare</u>	
<i>Laura Lugano</i>	221
<u>TERCERA PARTE: Mesa Eje Formación</u>	231
<u>Relatoría Mesa Eje Formación</u>	
<i>Araí Acuña y Graciela Tabak</i>	233
<u>Ampliación cultural y atención de necesidades: esbozos de posiciones docentes en profesores y profesoras de Educación Física en políticas socioeducativas</u>	
<i>Nicolás Carriquirborde</i>	237
<u>Una aproximación estética a la educación del cuerpo: el gusto por las prácticas corporales</u>	
<i>Carolina Escudero y Daniela Yutzis</i>	255
<u>Cuerpo, arte y educación: Performance como herramienta didáctica en la enseñanza de Ciencias Sociales</u>	
<i>Rocío Arisnabarreta, Juan Furci, Celina Lanza y Agustina Zafaronni</i>	267

<u>Prácticas y representaciones sobre los procesos de formación en grupos de Kundalini Yoga</u>	
<i>Martín Lleral</i>	281
<u>Saberes, arte cuerpo y educación: La Formación artística en debate</u>	
<i>Elias Rolando Schnaidler</i>	291
<u>Plan de trabajo investigativo. Los discursos sobre el cuerpo en las prácticas deportivas: un análisis desde los planes de Formación en Educación Física</u>	
<i>Juan Cruz Céspedes</i>	303
<u>Aportes de las ciencias sociales y humanas para pensar la salud en el marco de la formación del licenciado en educación física de Uruguay. Una mirada a la salud en los planes de Estudio 2004/2017 de la licenciatura en Educación Física</u>	
<i>Lorena Cabrera, María Corral, Malena Damián y Valentina Delgado</i>	311
<u>La formación del cuerpo en la formación docente de nivel inicial</u>	
<i>Graciela Tabak</i>	319
<u>Cuando se involucra el cuerpo en la universidad: análisis de una experiencia</u>	
<i>Victoria Petruch y Daniela Chappero</i>	329
<u>Algunos conceptos claves para pensar la Educación Inclusiva de las personas con Discapacidad</u>	
<i>Araí Acuña</i>	337
<u>Mujeres, discapacidad y educación</u>	
<i>Evangelina Cagni</i>	345
<u>CV autor/as</u>	357

Prólogo

El Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad perteneciente al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (CICES-IdIHCS-UNLP/CONICET) realizó el Segundo Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad (II ECES), haciendo eje en los debates interdisciplinarios que toman al cuerpo como objeto. Se realizó durante los días 12, 13 y 14 de septiembre de 2018 en el Edificio Sergio Karakachoff de la Universidad Nacional de La Plata. El Encuentro se desarrolló en un momento de intensificación de la lucha por la educación pública, con la realización de un paro nacional docente, con movilizaciones y con la toma de las instalaciones de la FaHCE; esto implicó no sólo un cambio de sede sino también la constante mención al contexto de conflicto y a las condiciones de la universidad en las distintas sesiones que tuvieron lugar.

El Primer Encuentro, realizado en el año 2016, tuvo como lema “Debates en torno al cuerpo” y estuvo estructurado siguiendo la distribución de las distintas áreas de investigación que se desarrollan en los proyectos grupales del CICES, con mesas de ponencias, paneles y talleres. Este Segundo Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad fue pensado en tres ejes de trabajo, cada uno de ellos con dos formas de participación: una modalidad convencional con envío de ponencias estructuradas y una modalidad de carácter más informal para la presentación de trabajos en proceso, y relatos de experiencia. Los ejes temáticos a partir de los cuales se conformaron las mesas de trabajo fueron: Teoría, Práctica y Formación.

El concepto de teoría, en el campo de los estudios sobre el cuerpo y de la educación del cuerpo, incluso en las ciencias sociales, asume distintos usos y significados, las más de las veces bastante ambiguos. Por ello, se consideró necesario debatir los conceptos teoría y cuerpo a partir de los usos y sentidos

que los distintos grupos de investigación hacen de ellos y a ellos adjudican. Una problemática similar se presentó con el concepto prácticas, se las define como maneras de hacer a secas, “formas de hacer, pensar, históricas por ende políticas”, o sociales, como así también pedagógicas, didácticas, performáticas, entre otras características que se les atribuye. Fue preciso, entonces, que, como en el caso de la teoría, se debatieran los usos y significados de este término, a partir de las distintas posiciones y perspectivas de investigación de los diversos grupos. En el caso de la palabra formación se encontró la misma amplitud y diversidad: un concepto que puede identificarse con educación en su acepción más general, o puede indicar la formación académica, disciplinar o profesional en un sentido restringido.

Las Actas se organizan en torno a los ejes temáticos y relatorías que intentan sistematizar una serie de interrogantes puesto en discusión en el transcurso de la presentación de los trabajos. Los tres ejes establecidos presentan una relación teoría práctica que no sólo se desarrolló en el eje denominado Teoría, sino que atravesó a los trabajos de investigación presentados en el eje denominado Formación, al dejar entrever, cómo las prácticas de aquellos que ejercen la tarea docente en sus múltiples modalidades, como de aquellos que son sujetos de la formación en su desarrollo, presentan teorías de la enseñanza, del cuerpo y de las prácticas corporales en general; y aparecen como producto de una serie de elementos materiales, simbólicos, discursivos y no discursivos que arman formas de hacer, pensar y decir que se fueron reflejado en el eje denominado prácticas.

Las prácticas se materializan en formatos institucionales, se dispersan, se reproducen y se articulan en dispositivos que establecen una acción del discurso, la producción de verdad y ciertas reglas del sentido para pensar el juego, el deporte, la danza, el circo, las prácticas corporales en la naturaleza, etc. que los trabajos presentados buscaron desnaturalizar y problematizar a través de un cuestionamiento crítico, lo cual supuso una interrogación constante sobre qué se puede decir y pensar, a qué se puede oponer resistencias, por qué se puede luchar, cómo se ha llegado pensar la educación, el cuerpo, la formación, cómo se puede pensar de otra manera para establecer la posibilidad de otras prácticas.

Consejo Directivo

Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad

Introducción

Nicolás Carriquiriborde, Jessica De La Haye y María Cecilia Renati

El Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES) perteneciente al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales CONICET/UNLP realizó los días 12, 13 y 14 de septiembre del año 2018 el II Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad en el Edificio Sergio Karakachoff de la Universidad Nacional de La Plata¹.

Su antecedente inmediato, el Primer Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad (I ECES) realizado en el año 2016, permitió presentar y, a la vez, abrir un espacio de discusión y difusión de estudios e investigaciones vinculadas al cuerpo, su educación y su inscripción en la sociedad y las prácticas que lo toman por objeto. Fue el puntapié para dar a conocer los distintos proyectos y trabajos de investigación que el CICES viene desarrollando desde su creación en el año 2013. Esto también posibilitó explicitar cierta mirada epistemológica con la que se abordan las temáticas afines al Centro y su constitución en problemas de investigación.

Por otro lado, fue una apuesta al trabajo colectivo en la medida en que ese Primer Encuentro involucró a todos y todas las integrantes del Centro en su planificación, organización y puesta en marcha con todo lo que ello implica: desde pensar la impronta teórico-epistemológica-política del mismo hasta organizar el espacio físico, desde pensar y accionar una comunicación hasta facilitar la llegada de los y las invitadas. Por eso que este Segundo Encuentro contó con esa rica experiencia no sólo ya del desarrollo científico de quienes trabajamos día a día en el CICES si no también con el acumulado del trabajo

¹ El Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad pertenece al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales que tiene su lugar de trabajo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

colectivo para organizar un evento académico, creemos, a la altura de nuestro prestigioso sistema científico nacional que, vale mencionar, hoy se encuentra en una delicada situación producto de su desfinanciamiento.

En este II Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad (II ECES) nos propusimos continuar con la apuesta de habilitar un espacio de discusión en torno a las problemáticas afines al cuerpo y las prácticas corporales, su educación e inscripción social. Con ello, buscamos también, dialogar y poner en discusión los desarrollos, tanto individuales como grupales, del propio Centro con otras investigaciones y trabajos que abordan temáticas similares desde diversos marcos epistemológicos. En este sentido, para esta segunda edición nos pareció oportuno organizar el Encuentro desde tres grandes conceptos que en el campo de los estudios sobre el cuerpo y la educación del cuerpo están siempre presentes, aunque muchas veces poco explicitados, nos referimos a los conceptos de *teoría*, *práctica* y *formación*.

Entendemos que en el campo de los estudios sobre el cuerpo y de la educación del cuerpo, incluso en las ciencias sociales, el término teoría asume distintos usos y significados, las más de las veces bastante ambiguos. En general, suele usarse sin precisar sus alcances. En los dos primeros casos suele quedar indefinido también el concepto mismo de cuerpo y, consecuentemente, las relaciones que las prácticas que se estudian o proponen guardan con ese concepto. De aquí que consideramos necesario debatir los conceptos teoría y cuerpo a partir de los usos y sentidos que los distintos grupos de investigación hacen de ellos y a ellos adjudican.

Una cosa similar ocurre con el concepto prácticas, se las trata de muchas maneras. Desde “formas de hacer, pensar, decir”, o de “racionalidad que organizan los modos de obrar” hasta el hacer, a secas. Se las considera históricas, por ende, políticas o sociales, y también pedagógicas o didácticas, performáticas o relacionadas con un mero hacer. Se las connota como concernientes a la acción o al hacer, indistintamente. Se les atribuyen distintas características, etc. Parece preciso, entonces, que, como en el caso de la teoría, se debatan los usos y significados de este término, a partir de las distintas posiciones y perspectivas de investigación de los distintos grupos.

Encontramos la misma amplitud y diversidad en el caso de la palabra formación. En un sentido amplio puede identificarse con educación en su

acepción más general, en un sentido restringido puede indicar la formación académica, disciplinar, profesional. En el primer caso abarca incluso la crianza, en el segundo comienza con la adultez. En aquel implica siempre algo más, un plus que rebasa, las enseñanzas teóricas y técnicas, para alcanzar cierta dimensión intangible de los seres humanos, en éste se circunscribe a aspectos más positivos y calculables. Como en cualquiera de estos casos, el concepto siempre nos toca (formación en investigación, enseñanza, estudio de la formación, amplia o restringida, etc.), pensamos que es igualmente necesario poner en debate el término a partir de los usos y sentidos que los distintos grupos hacen de él y le adjudican en sus estudios e investigaciones.

A partir de esto, el II Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad se organizó en tres mesas temáticas denominadas teoría, práctica y formación donde se presentaron los trabajos correspondientes para cada eje y que conforman el cuerpo de estas actas. Contamos con un panel central que ofició de apertura del II ECES que estuvo a cargo de las autoridades de las respectivas instituciones participantes representando a la Universidad Nacional de La Plata, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales y el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad y una actividad final conjunta de presentación de los distintos proyectos de investigación y extensión que en el CICES se desarrollan. Además, el Encuentro contó con dos instancias de conversatorio, una de diálogos con autores y autoras de libros y otra de diálogos con autoras y autores de videos.

Finalmente, no queríamos dejar de compartir y destacar lo que también fue uno de los objetivos de esta edición del ECES y que tiene que ver con la apuesta al trabajo colectivo y en particular a la formación de quienes venimos iniciándonos en la investigación. Si el I ECES había involucrado a todos/as los/as integrantes del centro en su organización para su presentación y desarrollo, el Segundo Encuentro lo hizo pero otorgándole mayor protagonismo a los y las investigadoras “en formación”. Esto pudo ser posible gracias a la experiencia que dejó la organización del I ECES, la apuesta del Consejo Directivo del CICES y la predisposición al trabajo en conjunto.

Con todo esto presentamos, entonces, las actas de este II Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad que son el registro de los trabajos presentados en el II ECES y el fruto de todo ese trabajo colectivo.

PRIMERA PARTE

Mesa Eje Teoría

Relatoría Mesa Eje Teoría

Carolina Cabrera, Carolina Escudero y María Eugenia Scalise

El eje teoría se propuso como objetivo para la recepción de trabajos abrir cierta discusión para ganar en precisión respecto de lo que entendemos por *teoría* en el ámbito de la educación del cuerpo. Partimos de la idea según la cual el término teoría asume distintos usos y significados, las más de las veces bastante ambiguos. En general suele usarse sin precisar sus alcances, consecuentemente queda indefinido también el concepto de cuerpo sobre el que conceptualizan y, consecuentemente, las relaciones que las prácticas corporales que se estudian o proponen guardan con aquél concepto. De aquí que consideramos necesario debatir los conceptos teoría y cuerpo a partir de los usos y sentidos que adquieren.

El desarrollo y presentación de los trabajos que formaron parte del eje se organizaron en torno a dos bloques.

En el primero de los bloques, hubo una organización en dos tandas de presentaciones; en la primera se articularon textos que problematizaban lo escolar, el *currículum* y cuestiones de género; en su mayoría fueron trabajos de corte teórico sobre situaciones o ejes problemáticos concretos, o bien estudios de caso que tuvieron la pretensión de elaborar conceptualizaciones a partir del recurso a la investigación empírica. En la segunda los trabajos se articularon en torno a la problematización del saber, la formulación de teorías y sus formas de enseñanza. Es decir que los conceptos de teoría y de enseñanza fueron aquellos que enlazaron los textos con los que trabajamos y a partir de los cuales se generó un interesante debate.

En el segundo bloque de presentaciones las mismas se articularon en torno a la idea de experiencia, experiencia estética, técnica y gobierno. La discusión luego profundizó en torno a las distintas aproximaciones que concepto de experiencia habilita y su relación con la educación del cuerpo.

Cabe destacar que durante las discusiones que se sucedieron en torno al primer eje, el debate en torno al género como problemática que atraviesa el presente de nuestras sociedades y emerge como marco teórico disruptivo para pensar el cuerpo y para construir teorías sobre el cuerpo y su educación.

Sobre este sesgo consideramos que la entrada de la línea de género (como un interés en sí mismo) supone una nueva forma de fuga, que reconfigura pero no desplaza la dualidad teoría/práctica que signa la disciplina actualizándola y pospone la ocasión de discutir *teoría*, de la *enseñanza* y del *cuerpo*.

Por último y para tomar posición respecto de esa dualidad, queda decir que teoría no se opone a práctica, en el punto en el que la *práctica* es la forma misma de la acción en la medida en que está habitado por el pensamiento. Debemos pensar entonces que teoría de la enseñanza de las prácticas corporales queremos construir y que lugar ocupará el saber de la *práctica* en esa construcción.

Gobierno, crítica y educación en el uso del cuerpo

Norma Beatriz Rodríguez

Resumen

Uno de los principales problemas que surgen en la modernidad es la preocupación por el gobierno del cuerpo. Como sabemos Michel Foucault presenta el concepto de disciplina, luego el de biopolítica y más tarde incorpora la categoría de gubernamentalidad, cuestión que nos brinda una constelación conceptual que nos permite por un lado analizar las relaciones entre el saber, el poder y la ética en un sentido amplio y en un sentido estricto cómo el sujeto se reconoce en tanto tal a partir del uso del cuerpo. Este trabajo analiza a la luz de sus aportes el lugar ontológico del cuerpo situando esta preocupación en los marcos en los que la educación discurre.

I

En primer lugar, es ostensible destacar que al final de la década de 1970 Foucault ya opera un desplazamiento en relación a la postura metodológica delineada anteriormente y elabora el concepto de gubernamentalidad, que permite la apertura para pensar la vida humana como una obra de arte y abre nuevas posibilidades para concebir la relación entre el cuerpo, el sujeto, la verdad y el poder. Ese período de la producción foucaultiana abarca los tres volúmenes de “Historia de Sexualidad” y está también compuesto por los cursos dictados por Foucault en el *Collège de France* en la década de 80: desde “El Gobierno de los Vivos”, pasando por “Subjetividad y Verdad”, “La Hermenéutica del Sujeto”, concluyendo con “El Coraje de la Verdad”, además de las diversas entrevistas y conferencias dictadas entre el final de

los años 70 hasta 1984, año de su fallecimiento, que fueron publicadas en los “*Dits et écrits*”.

En ese momento de su obra Foucault recupera su comprensión acerca del lugar ontológico del cuerpo en la constitución del sujeto, reconoce que la relación del sujeto de sí para consigo se da de manera activa y tiene su centro en las ideas y prácticas que llevan a la constitución del sujeto ético a través de una “estilización de la existencia” (Foucault, 1984), y reelabora de esta manera la dualidad constitutiva del sujeto (Rodríguez, 2013).

Se propone entonces “definir las condiciones en las que el ser humano “problematiza” lo que es, lo que hace y el mundo en el que vive” (Foucault, 2003, p. 16).

En ese marco desarrolla el concepto “las artes de la existencia” por entender que esta cuestión en la cultura griega y grecolatina estaba muy ligada a un conjunto de prácticas que tuvieron mucha importancia en nuestras sociedades.

Por ellas [las artes de la existencia] hay que entender las prácticas sensatas y voluntarias por las que los hombres no sólo se fijan reglas de conducta, sino que buscan transformarse a sí mismos, modificarse en su carácter singular y hacer de su vida una obra que presenta ciertos valores estéticos y responde a ciertos criterios de estilo. Estas “artes de existencia”, estas “técnicas de sí” sin duda han perdido una parte de su importancia y autonomía, una vez integradas, con el cristianismo, el ejercicio del poder pastoral y más tarde a prácticas de tipo educativo, médico o psicológico (Foucault, 2003, p. 16-17).

Estas técnicas de sí lo conducen a problematizar el concepto de una estética de la existencia, es decir a

una manera de vivir cuyo valor moral no obedece ni a su conformidad con un código de comportamiento ni a un trabajo de purificación, sino mas bien a ciertos principios formales generales en el uso de los placeres, en la distribución que de ellos hacemos, en los límites que observamos, en la jerarquía que respetamos (Foucault, 2003, p. 16).

Este conjunto de reglas que son un principio de la estilización de la existencia, nuestro autor las denomina técnicas de sí. Estas técnicas se constituyen

no en una ley universal sino en un conjunto de reglas que son un principio de estilización de la actividad de los hombres. En la siguiente referencia, Torrano sintetiza la apuesta de Foucault al precisar las artes de la existencia en tres conjuntos: la dietética, la económica y la erótica, que son a su vez analizadas independientemente y de manera dependiente en tanto actividades o prácticas ligadas al cuidado de sí.

Las técnicas de sí, *techné*, son un conjunto de reglas que rigen la actividad de los hombres, si bien no tienen la forma de ley universal son un principio de estilización de la conducta. Foucault distingue tres artes: la dietética –el arte de la relación cotidiana del individuo con su cuerpo–, la económica –el arte de la conducta del hombre en tanto jefe de familia– y la erótica –el arte de la conducta recíproca del hombre y del muchacho en relación con el amor. La dietética, la económica y la erótica son actividades ligadas al cuidado de uno mismo. Porque la dietética es la relación entre el cuidado y el régimen general de la existencia del cuerpo y el alma; la económica es la relación entre el cuidado de uno mismo y la actividad social y la erótica es la relación entre el cuidado de uno mismo y la relación amorosa (Torrano, 2016, p.70).

Por otra parte, la autora avanza en diferenciar la ética kantiana de la foucaultiana, siendo la primera de carácter universal y la segunda particular, es esa relación consigo mismo que Foucault denomina estética de la existencia (Torrano, 2016).

Llegado este punto es fundamental introducir la noción de gobierno que nuestro autor usará en términos amplios en dos sentidos: el primero en relación de unos sujetos con otros y el segundo en relación del sujeto consigo mismo y es donde se pueden analizar la constelación conceptual respecto del cuidado de sí. Es en este momento en donde realiza un desplazamiento de la biopolítica a la gubernamentalidad. Las palabras de Castro son justas:

Foucault utiliza el término “gubernamentalidad” para referirse al objeto de estudio de las maneras de gobernar. Encontramos, en consonancia con los ejes de la noción de gobierno que mencionamos, dos ideas de gubernamentalidad. En primer lugar, encontramos un dominio definido por: 1) el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis

y reflexiones, cálculos y tácticas que permiten ejercer esta forma de ejercicio del poder que tiene por objetivo principal la población, por forma mayor la economía política, y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad; 2) la tendencia, la línea de fuerza que en Occidente condujo hacia la preeminencia de este tipo de poder que es el gobierno sobre todos los otros –la soberanía, la disciplina–, y que, por otra parte, permitió el desarrollo de toda una serie de saberes; 3) el proceso o, mejor, el resultado del proceso por el cual el Estado de justicia de la Edad Media se convirtió, durante los siglos XV y XVI, en el Estado administrativo y finalmente en el Estado gubernamentalizado (Foucault, 1994a, p. 655)” (Castro, 2007, p. 11).

De manera que, esta noción permitirá no solo analizar el poder que “los otros” ejercen sobre el sujeto sino también y es aquí donde elabora un concepto valiosísimo y es que, la potencia de la gubernamentalidad también opera en un modo de gobernarse a sí mismo.

Será fundamental entonces analizar en la constitución de la subjetividad el lugar que ocupa el cuerpo. Como señalamos en otras oportunidades (Rodríguez, 2013), Deleuze sostiene que en la obra foucaultiana podemos identificar tres dimensiones, que responden a las crisis que Foucault atravesó en su vida: la del saber, la del poder y la de la subjetivación. Así, esas tres dimensiones “constituyen una manera de vivir, una figura extraña en tres dimensiones, así como la mayor filosofía moderna” (Deleuze, 1992, p. 1219), constituyendo la tríada de la problematización de la subjetividad. En oportunidad del dictado del curso *El gobierno de sí y de los otros* (1983) Foucault dice que su trabajo tiene como objeto el “foco de la experiencia” que implica en la articulación de tres ejes que, a su vez, efectuaban un desplazamiento con relación a los modos de investigación vigentes hasta entonces. Esos tres ejes y sus desplazamientos respectivos son:

Sustituir la historia de los conocimientos por el análisis histórico de las formas de veridicción; sustituir la historia de las dominaciones por el análisis histórico de los procedimientos de gubernamentalidad, y sustituir la teoría del sujeto o la historia de la subjetividad por el análisis histórico de la pragmática de sí y las formas adoptadas por ella: esas eran las tres

vías de acceso mediante las cuales intenté circunscribir un poco la posibilidad de una historia de lo que podríamos llamar ‘experiencias’ (Foucault, 2003, p. 21-22).

Resulta relevante situar el problema de las dimensiones en tanto el tema del cuerpo adquiere otros sentidos e incumbencias. Por una parte, en las dos primeras, saber y poder, la matriz epistemológica estructuralista de la cual se vale impide ver posibilidades que sean diferentes de la constitución de un sujeto-sujetado que aquellas realizadas; a pesar de que Foucault lo niegue, afirmando que donde hay poder siempre hay resistencia, porque el poder es siempre relacional y no substancial. Por otra parte, analizando la obra foucaultiana como un todo, pero en particular en esas dimensiones, la idea de cuerpo es la de una substancia material que es objeto de ejercicio del poder y que no escapa de los dispositivos de control y regulación que sobre él actúan.

Las palabras de Francisco Ortega (2008) son muy oportunas: Su obra [de Foucault] no proporciona una fenomenología del cuerpo adecuada para dar cuenta de su dimensión material, como es apuntada por varios comentaristas. La experiencia sensorial envuelta en el hecho de que tengamos un cuerpo no recibe la necesaria atención por Foucault, salvo el placer y el deseo, como únicas sensaciones que el cuerpo parece sentir. La experiencia vivida del cuerpo es eclipsada por el énfasis en los controles reguladores sobre él (p. 198) (Pich y Rodríguez, 2014, p. 455).

Foucault recupera su comprensión acerca del lugar ontológico del cuerpo en la constitución del sujeto, reconoce que la relación del sujeto de sí para consigo se da de manera activa y tiene su centro en las ideas y prácticas que llevan a la constitución del sujeto ético a través de una “estilización de la existencia” (Foucault, 2003), y reelabora la dualidad constitutiva del sujeto, esto es, como sujeto a alguien por medio del control y la dependencia y, ligado a su propia identidad por conciencia y autoconocimiento (Foucault, 2001, p. 245).

II

Dado que nuestro interés se funda en el problema de la educación del cuerpo, el análisis precedente nos permite ahora plantear como eje central el problema del cuidado de sí. Cuidar de sí como concepto clave tiene en la

literatura estudiada diferentes conceptualizaciones y es un concepto que no puede reducirse a la modernidad. Sin embargo, el modo en el que los sujetos cuidan de sí es una práctica en donde se pueden analizar las formas en las que las diferentes sociedades operan con la verdad en tanto sentido ético. Para Castro (2014), hay en Foucault una época del cuidado de sí mismo “que se extiende a lo largo de un milenio, desde los tiempos de Sócrates hasta las escuelas filosóficas del helenismo y de la época romana” (p. 132), que es necesariamente definida por la relación del sujeto con la verdad. “En toda la filosofía antigua el cuidado de sí mismo fue considerado, a la vez, como un deber y como una técnica, una obligación fundamental y un conjunto de procedimientos cuidadosamente elaborados” (Foucault, 1999a, p. 277- 278, en Castro, 2014, p. 131).

Como vemos, el tema sigue siendo la relación del sujeto con la verdad, que incluye necesariamente un “conocimiento de sí mismo” concepto que se enmarca en un cuidado de sí. La pregunta entonces es ¿qué potencia tendría un concepto que toma al cuerpo como tema o problema central en la Educación del Cuerpo? Siendo a su vez esa tríada: sujeto, verdad y poder fundamentales para este análisis. En lo que concierne al problema de la verdad es necesario preguntarse ¿cómo se construyen los discursos verdaderos en el campo de la Educación del Cuerpo? ¿Cuáles son esos discursos y de qué manera se cristalizan?

Si la verdad en la teoría de la Educación Física es un privilegio de las ciencias biomédicas, que promueven una relación simétrica con el cuerpo y sujeta a los diversos procedimientos de mensuración por ellas elaborados, debemos emprender una genealogía que nos permita comprender el alcance de ese proyecto en el campo de la Educación y de la Educación Corporal; bien como repensar el lugar del cuerpo a partir de otra idea de verdad que no se sitúe en el ámbito del “momento cartesiano”. (Rodríguez, 2016) Esa relación con la verdad implica necesariamente la pregunta por la verdad en el marco de la pregunta por la ciencia, es decir, es una pregunta que necesariamente es epistemológica y que requiere sin lugar a dudas un programa de investigación que tome el problema del cuerpo en el campo de los estudios de las prácticas corporales.

III

Otros de los conceptos clave que dan título a esta presentación es la cuestión de la crítica. El problema de la crítica en educación no solo es recurrente

sino que suele ir acompañada por calificativos positivos que las más de las veces obstaculizan su proceso de explicación. Como sabemos uno de los textos clave para problematizar el tema de la crítica es la conocida conferencia que Foucault dictará el 27 de Mayo de 1978 ante la Sociedad Francesa de Filosofía. La misma Sociedad publicó, en su Boletín de Abril-Junio de 1990, una transcripción, dejando intacto el estilo oral de la presentación del autor, que él no revisó. El título “¿*Qué es la Crítica?*” fue colocado por la Sociedad para efectos de la publicación (Foucault, 1995). En ésta exposición Foucault hace referencia al texto kantiano: ¿*Was ist Aufklärung?*¹ Del conjunto de razones por las cuales nuestro autor retoma ese pequeño texto, nos interesa en particular el tema de la historia, no en términos de origen o finalidad, sino porque involucran la pregunta por el presente, por la 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, 2001, p. 29).

¿Cuál es esta actualidad? ¿En qué consiste? ¿Qué sentidos tiene? Para Foucault hay en este texto una nueva pregunta sobre la modernidad. “Se trata de una pista que habría que explorar más de cerca. Me parece que sería preciso tratar de hacer la genealogía, no tanto de la noción de modernidad, sino de la modernidad como cuestión” (Foucault, 2003, p. 31).

¿Cual es este interés? Se trata de situar a Foucault en los marcos teóricos y metodológicos en el que él mismo se inscribe, en un pensamiento crítico que adopte la forma de una ontología de nosotros mismos, una ontología de nuestra actualidad. Dicho esto, entendemos que problematizar la cuestión de la crítica en la educación del cuerpo resulta de una relevancia fundamental, permitiéndonos poner en duda ese conjunto de decisiones que regulan nuestro accionar diario. Cuestionando no solo el problema de “ser un alumno crítico” al pasaje del acontecimiento crítico como tema de la educación. Pero esto requiere necesariamente cierta precisión teórica, entendiendo que el acontecimiento es sin lugar a dudas un tema complejo en donde es posible comprender

¹ Analizamos la referencia foucaultina en Karczmarczyk y Rodríguez (2011).

nuestro presente siendo críticos en la medida que podamos alejarnos o tomar cierta distancia para intentar objetivar al objeto en cuestión.

IV

Para finalizar, nos interesa presentar algunas de las conclusiones provisionales a las que arribamos en el proyecto: *Cuerpo y educación: el cuidado de sí y la vivencia racionalizada de los placeres en el pensamiento de Michel Foucault* (2013-2016). Conclusiones que forman parte de esta presentación y que han sido enunciadas rápidamente en los apartados precedentes. Pudimos avanzar en el diagnóstico del estado y las tensiones en torno al impacto que nuestro autor ha tenido en el campo de producción académica de la Educación Física y de la Educación del Cuerpo, a partir de priorizar el momento en el que Foucault analiza, por una parte, el concepto de experiencia y, por la otra, en la conceptualización que realiza cuando el desplazamiento teórico le permite la apertura para pensar la vida humana como una obra de arte, lo cual abre nuevas posibilidades para concebir la relación entre el cuerpo, el sujeto, la verdad y el poder. Estos desplazamientos nos han permitido desarrollar la idea de gobierno y el problema de la crítica. El entrelazamiento entre estas dos nociones se sintetiza en la pregunta foucaultiana: “¿cómo no ser gobernado de este modo, por tal cosa, en nombre de estos principios, con mira a tales objetivos y por medio de tales procedimientos?” (Foucault, 2003). Dicho cuestionamiento invita a una respuesta que considere a la crítica como una actitud, un *ethos*, frente al hecho de ser gobernados de cierta manera, en este sentido, no significaría que nos podamos sustraer del gobierno -ya que la relación del sujeto consigo mismo como con los otros supone una forma de gobierno- sino de ser gobernados de una manera donde se puedan franquear los límites impuestos al sujeto, a esa forma de sujeto que subyuga y somete. Esto sin dudas conduce a una dimensión ética, una estética de la existencia, que supone un cuidado de sí —, donde el cuerpo adquiere una dimensión central.

Cuidar de sí, idea que Foucault recupera de los griegos (de la era clásica) y romanos (del helenismo), era en primer lugar una práctica que debía ser realizada a lo largo de toda la vida, y cumplía un papel de ley ética, de compromiso del sujeto para consigo orientada por la transformación de sí y dada en la enunciación y práctica de la verdad de sí. Por último, nuestro aporte original concierne a problemas vinculados con la situación del pensamiento

contemporáneo en los estudios sobre cuerpo y la educación. Cuestiones que interpelan nuestro trabajo grupal e individual en torno a los estudios sobre la Educación del Cuerpo. En este sentido, el desarrollo de éste proyecto, nos ha llevado a concluir que la dimensión ético-política postulada por Foucault en el último período de su investigación no puede comprenderse sin una mirada centrada en el cuerpo. El cuerpo emerge como instanciación de la vida, como así también de las prácticas y los saberes, en este sentido el cuerpo, a partir de un cuidado de sí, se convierte en la materia ético-política a través de la cual es posible efectuar un gobierno de sí –y de los otros- tendiente a la transformación de sí y como práctica de liberación. La educación, entonces, adquiere un rol central en tal consideración.

Referencias bibliográficas

- Castro, E. (2007). Biopolítica y gubernamentalidad. *Temas & Matizes*, (6)1, 8-18. Recuperado de <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/2498>
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? *Revista de filosofía*, ULA N° 8.
- Foucault, M. (2001). “El sujeto y el poder”. En H. Dreyfus y P. Rabinow, P. *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, pp 353 – 377. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Tomo 2. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Curso en el Collège de France. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Karczmarczyk, P. y Rodríguez, N. (2011). Crítica, ideología y Aufklärung según Michel Foucault. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, 12(100), 3-20. DOI <https://doi.org/10.5007/1984-8951.2011v12n100p3>
- Ortega, F. (2008). O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea [El cuerpo incierto: corporeidad, tecnologías médicas y cultura contemporánea]. Rio de Janeiro: Gramond.
- Pich, S. y Rodríguez, N. (2014). Los cuerpos de Foucault: Una genealogía de los estudios foucaultianos en el campo de académico de la Educación Física en Brasil y en la Argentina. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 28(3), 453-467.

- Rodríguez, N. (2013). *Cuerpo y educación. El cuidado de sí y la vivencia racionalizada de los placeres en el pensamiento de Michel Foucault*. Proyecto de Investigación y Desarrollo (PID) Código: H667. SPU. http://www.fahce.unlp.edu.ar/idihcs/areas/cices/proyectos-de-investigacion/proyecto_h667
- Rodríguez, N. y equipo, (2016). *Cuerpo y educación. El cuidado de sí y la vivencia racionalizada de los placeres en el pensamiento de Michel Foucault*. Informe final del proyecto de Investigación y Desarrollo (PID) Código: H667. SPU
- Torrano, A. (2016). *Ética, Crítica y Estética en Michel Foucault. Un recorrido desde Kant hacia los griegos*. En N. Rodríguez y H. Viafara Sandoval (Comps). *Michel Foucault, treinta años después: Aportes para pensar el problema del cuerpo y la educación* (pp. 51-75). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Cali: Universidad de San Buenaventura Cali. Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/83>

La di-visión estética de los cuerpos. Para una antro-po-sociología de lo corporal

Emiliano Gambarotta y Ana Sabrina Mora

Resumen

En este escrito buscamos formular un interrogante que, en general, tiende a quedar invisibilizado en los estudios sociales del cuerpo: ¿cómo se produce lo corporal?, o si se quiere ¿cómo se produce esa visión y división a través de la cual se hace de prácticas como la danza o el deporte una cuestión atinente a lo corporal? No interrogar esa relación lleva a que se ponga en juego una noción de cuerpo que no es problematizada, en tanto se da por sentado que estudiar dichas prácticas es, ya de por sí, estudiar lo corporal. Indagar las consecuencias cognoscitivas y políticas de dicha invisibilización, a la vez que tornar a esa relación en un problema a ser investigado son entonces los objetivos centrales de este trabajo. Vía por la cual se propone un método para el estudio sin presupuestos de lo corporal y de su papel en lo político.

Introducción

Los estudios sociales del cuerpo no pueden terminar de plantearse una pregunta fundamental para su campo de estudios: ¿por qué prácticas como la danza, el teatro, el circo, la ejecución de un instrumento musical, la gimnasia, el deporte, el juego, las terapéuticas o los transeos religiosos son percibidas como atinentes a lo corporal? Lo que allí no se está interrogando es el lazo que conecta a dichos fenómenos con lo corporal. La intención de este trabajo es contribuir a abrir esta pregunta, es decir, interrogarnos ¿cómo se produce un cuerpo en el contexto de una cultura particular-concreta? Con tal fin, vamos a

plantear como objetivo de esta presentación tres nudos gordianos con los cuales lidiar y la espada alejandrina con la que esperamos contribuir a cortarlos.

Tres nudos gordianos

Primer nudo: “el cuerpo otro frente a la cultura”

El cuerpo constituye un problema para las ciencias sociales, desde hace décadas. En la historia de la antropología el cuerpo ha formado parte de dos preocupaciones que han sido centrales: la cuestión del origen del hombre y de la unidad de la especie humana, por un lado, y el debate naturaleza/cultura, por otro. Nosotros nos enfocaremos en la segunda, en tanto ella es la que abrió en la antropología el interés por el cuerpo. Su formulación inicial fue: “dado el hecho de que la humanidad tiene un punto de origen común en una especie de mamífero, ¿cuál ha sido el punto de disyunción entre naturaleza y cultura?” (Turner [1984] 1994). En un momento posterior en la historia de la antropología, en el marco de lo que se ha reconocido como antropología clásica, a mediados del siglo XX, Claude Lévi-Strauss (1977 [1949] y 1977 [1958]), en la explicación de los mitos y su eficacia simbólica, abordó el problema de la construcción social del cuerpo. En su perspectiva, las acciones de una comunidad impactan en la integridad física de un individuo que forma parte de la misma comunidad de sentido (y que es, por ejemplo, objeto de un maleficio y de una serie de acciones asociadas con éste), vía por la cual él analiza el modo en que los símbolos atraviesan los cuerpos y cómo este atravesamiento cobra una gran eficacia por medio del ritual. La narrativa, que restituye el sentido, determina una modificación de las funciones orgánicas afectadas (por un maleficio, por un parto complicado, etc.). Con esto Lévi-Strauss muestra cómo las representaciones sobre el organismo, las construcciones socialmente compartidas sobre los procesos biológicos (a los que solemos atribuir el carácter de naturaleza), diversas y particulares como todo en las culturas, se articulan en una trama de sentido que vuelve inteligibles nuestros cuerpos para nosotros mismos. De este modo, estamos ante un primer acuerdo, ya presente en la más temprana antropología: nuestro cuerpo, y aun lo que reconocemos como nuestro organismo, ha sido construido socialmente, no escapa del “estado de cultura”.

El nudo gordiano en el que se enreda este acuerdo, y en el cual nos interesa detenernos, surge cuando, una vez establecida una posición en el debate naturaleza/cultura y una vez acordado un concepto general de cultura, la

problematización queda detenida en el momento en que deberíamos precisar a qué nos referimos cuando utilizamos la noción de “cuerpo”. Esta cuestión se refleja en una completa falta de precisión, que sólo se ve limitada por su asentarse en supuestos compartidos pero no problematizados, en cuanto a qué entendemos que es del orden del cuerpo (o qué no lo es), y de acuerdo con qué parámetros podría hacerse tal distinción.

El principal acuerdo dentro de las perspectivas socio-antropológicas sobre el cuerpo, tal como indicamos al referirnos a los inicios de esta área de conocimiento, es que el cuerpo es una construcción social, cultural, histórica, es decir, una construcción situada de múltiples formas. Se encuentra moldeado por el contexto social y cultural en el que se insertan los agentes y es interpretado de acuerdo a ese contexto; se construye intersubjetivamente en relación a un universo simbólico, es decir, a una cultura, en términos de la cual es codificable. La idea básica de la antropología, entonces, consiste en que “no hay nada natural en el hombre” y por ende el cuerpo no es un “dato natural”, y que no existe una naturaleza humana sino un cuerpo humano construido por una cultura. Nuestra propuesta parte de tomar radicalmente esta idea.

En todo caso, la interrogación por la diversidad sociocultural del cuerpo y por su multiplicidad constitutiva ha dejado de lado una cuestión que, según nuestra propuesta, debemos volver a colocar: al estudiar lo corporal, ¿qué es exactamente lo que estamos estudiando?, ¿hasta qué punto lo social, lo cultural, lo histórico conforma ese cuerpo?, en definitiva, ¿cómo se produce un cuerpo?, y ¿cómo aprehender el lugar de la cultura en dicha producción?

Sabemos, y esto es claro, que el cuerpo no es naturaleza. Pero, tal vez al tomarlo como supuesto de base más que como vía analítica, no hemos reflexionado lo suficiente sobre qué implica decir que el cuerpo es de la cultura. Más aún, esto ha llevado a suspender la certeza de la irreductibilidad del entramado cuerpo-cultura en los procesos de investigación que hoy hacen parte de los estudios sociales del cuerpo. Esta cuestión es particularmente visible en dos instancias: en primer lugar, al dar por sentado que hay ciertas prácticas que son “del cuerpo” sin explicar por qué lo serían y en qué contexto sociocultural específico; en segundo lugar, al producir explicaciones donde la cultura parece detenerse en el momento que el propio cuerpo aparece o en cuanto la “experiencia corporal” toma el mando.

Segundo nudo: “el cuerpo conoce”

Más implícita que explícitamente, tiende a hacerse del cuerpo una instancia incondicionada, cuya consecuencia última es obturar la posibilidad misma de su estudio social. Tal la tesis que aquí buscamos sostener. La expresión más clara y, al mismo tiempo, menos percibida, de lo anterior reside en la tendencia generalizada, en los estudios sociales del cuerpo, a identificar automáticamente ciertas prácticas o fenómenos con lo corporal.

Estas limitaciones también pueden detectarse en aquellas perspectivas que hacen de lo corporal no tanto un objeto a ser estudiado sino una instancia del método a través del cual se estudia la cultura. Tal el planteo de Thomas Csordas, quien busca “argumentar no que el cuerpo humano es un importante objeto de los estudios antropológicos, sino que el paradigma de la incorporación [*embodiment*] puede ser elaborado para el estudio de la cultura y del *self*” (1990, p. 5). Se plantea así una estrecha conexión entre la cultura y lo corporal, haciendo de lo segundo la vía a través de la cual aprehender las particularidades de la primera. Sin embargo, tal camino tiene una única dirección, pues aquí no se avanza en lo que podría considerarse el proceso complementario: aquél por el cual la cultura podría tornarse una vía a través de la cual aprehender las particularidades de lo corporal. En efecto, en esta perspectiva, el cuerpo ocupa el lugar de fundamento de las experiencias humanas o, para decirlo con Csordas, se sostiene “la idea de que la cultura está fundada en el cuerpo humano” (1994, p. 6). De allí la necesidad de hacer de la “incorporación” el paradigma para su estudio, pero, en tanto fundamento, no es a su vez impactado por ésta. No hay particularizaciones culturales de lo corporal, sino que éste es quien determina las características esenciales de la cultura, situándose así en ese lugar de fundamento o, mejor aún, posibilitando que en él se fundamente un paradigma para el estudio de la cultura que, de una vez por todas, vendría a dejar atrás las limitaciones intrínsecas a otros modos de abordar la cultura.

Una lógica similar es la que en parte subyace al trabajo de Michael Jackson, para quien “la experiencia humana está fundada en el movimiento corporal dentro de un ambiente social y material” (1983, p. 330). Vía por la cual cuestiona a una “‘antropología del cuerpo’ [que] ha estado viciada por la tendencia a interpretar experiencias corporales en términos de modelos

lingüísticos y cognitivos de sentido” (Jackson, 1983, p. 228). En este marco, él propone un abordaje corporal de los interrogantes antropológicos, puesto que, “mientras las palabras y conceptos distinguen y dividen, la corporalidad une y forma los fundamentos de un empático, incluso universal, entendimiento” (Jackson, 1983, p. 341).

Tanto para Csordas como para Jackson, el cuerpo brindaría, entonces, un método para el estudio antropológico de la cultura más apropiado que los enfoques representacionales. Pues a través de él nos estaríamos adentrando en una faceta más fundamental de la experiencia humana. Pero ¿por qué lo corporal permitiría tal aprehensión?, ¿porque se trataría de una instancia “no-conceptual”, esto es, que está más allá o más acá de los conceptos (Jackson)? Así, podemos notar cómo por caminos distintos arribamos a esa misma dificultad que ya hemos señalado a la hora de estudiar lo corporal: la tendencia por la cual se pone el foco en una instancia que se asume conectada con el cuerpo (sea el deporte, la danza, las emociones, lo “no-conceptual”) pero donde tal conexión no es problematizada como tal. Antes bien, la investigación se detiene en un paso anterior o, más exactamente, parte de un punto posterior. Pueden indagarse las representaciones del cuerpo, pero no se analiza por qué esas representaciones –y no otras– son “del cuerpo”; pueden taxonomizarse los usos del cuerpo, las maneras de sentarse o de parir (como hace Mauss [1936] 1979), pero se sitúa por fuera de toda interrogación que tales usos son siempre, en todo tiempo y lugar, “del cuerpo”.

Por estas distintas vías, se instaura al cuerpo como una segunda naturaleza cuyas consecuencias exceden al ámbito cognoscitivo, a su constitución como objeto de estudio. En tanto también hace sentir su peso en el ámbito de lo político. Pues al situarse al cuerpo en un plano que escapa a los condicionamientos culturales, sociales, históricos se obtura la posibilidad misma de pensar su transformación (no de sus representaciones, o sus usos, o las intervenciones que sobre él se realizan, o las maneras en que nos vestimos, sino de la concepción de lo corporal que subyace a asumir estos fenómenos como atinentes al cuerpo) o, para decirlo bourdieusianamente, se hace de tal transformación un “impensable” que, como tal, resulta “imposible” de ser concretada (Bourdieu 1995, 1999). Es por esto que el anverso de dicha naturalización es la despolitización de lo corporal.

Tercer nudo: “el cuerpo habla”

La problemática de la sección anterior acontece no sólo cuando se hace del cuerpo una instancia central del método sino también cuando quien investiga hace de su propio cuerpo el vehículo para producir conocimiento. En estos casos, se tiende a pensar al cuerpo como una construcción sociocultural hasta que nos enfrentamos a hablar de nuestros propios cuerpos y del conocimiento que con él se produce. Pensamos que las prácticas pueden problematizarse, hasta que nos encontramos frente a prácticas con las que sentimos una fuerte conexión, de las que somos practicantes asiduos/as, convencidos/as o conversos/as. Llegamos incluso, en este mismo movimiento, a negar su condición de prácticas, en tanto aquello que hacemos, pensamos y decimos, pero fundamentalmente aquello que nos hace ser lo que somos, nos piensa y nos dice (sólo por tomar la acepción foucaultiana). El punto máximo es que una serie de enunciados que encontramos en distintos ámbitos de indagación de la antropología del cuerpo han impregnado los análisis, pasando de ser perspectiva nativa (un sentido a aprehender) a ser una afirmación metodológica: “el cuerpo habla”, “hay que dejar que el cuerpo hable”, “hay que escuchar al cuerpo”, “el cuerpo sabe, piensa, hace”. En suma, hemos notado que en el curso de las investigaciones aparecen movimientos y gestos analíticos que tanto hacen del cuerpo un sujeto por derecho propio como restituyen al cuerpo una dimensión natural o pre-cultural (obviamente, imposible). A partir de esto podemos preguntarnos: ¿por qué nos resulta relativamente fácil ser críticos con, por ejemplo, el modelo médico hegemónico, la religiosidad del *establishment* y las anátomo-políticas, pero no hemos logrado el mismo nivel de sospecha, problematización y desnaturalización cuando hablamos de terapias alternativas, religiosidades subalternas o disciplinas de la *new age*?

Si en la primera sección veíamos al cuerpo como un “otro” valorativamente subordinado a la cultura, aquí vemos una suerte de inversión especular de los términos, en la cual se hace del cuerpo la instancia productora de sentido. Pero sin que se problematice el por qué de ese status, limitándose así a una suerte de inversión de lo establecido, que no por ello lo aborda en su producción cultural y política. Incluso en la actualidad, los términos del debate en muchos de los procesos que abordan la naturalización, en relación con lo corporal, se encuentran valorativamente invertidos: valorándose negativamente a la cultura,

al asociarla con lo artificial, con lo que nos aleja de un “ser verdadero”, en oposición a la naturaleza, ligada ahora a lo bueno, lo puro, lo auténtico. En este sentido puede hasta hablarse de una apelación “romántica” al cuerpo, que hace de éste la fuente de toda pulsión y cambio, en un pasaje de la decimonónica *Lebensphilosophie* a una *Leibsphilosophie*, tal por ejemplo el sentido de las apelaciones a Nietzsche en la tesis de Citro (2009).

La espada alejandrina: radicalizando la pregunta por la cultura y la política

Ahora bien: ¿cómo alejarnos o escapar de esto? Lo cual nos lleva a otra pregunta: si es que sí vamos a ocuparnos del cuerpo, ¿de qué nos estaremos ocupando? Sostenemos que para hacer completamente del cuerpo un objeto de las ciencias sociales, es decir, un problema sociocultural, debe ocurrir un doble movimiento donde el análisis se aleje de su naturalización y por el contrario se sumerja en la profundización de sus condiciones socioculturales de posibilidad, en sus particularidades-concretas, en los procesos por los cuales una cultura produce determinados cuerpos; incluyendo, claro está, lo que ha hecho posible la constitución del propio cuerpo del/a investigador/a. En síntesis, con este eje de indagación proponemos radicalizar el abordaje antro-po-sociológico.

En primer lugar, abordar el cuerpo como problema sociocultural implica preguntarse por su producción. Para abordar estos procesos desde la antro-po-sociología no podríamos dejar de lado dos puntos básicos: por un lado, preguntar por el cuerpo en contextos particulares o concretos (Geertz [1973] 1997), en tanto “individualidades históricas” que han acontecido una vez en la historia (Weber [1904-1905] 2011), sin pretender establecer leyes generales; por otro lado, al mismo tiempo que dirigimos el esfuerzo al viejo axioma de no quedar atrapados en la perspectiva nativa (sin dejar de incluir la propia perspectiva cuando el/la investigador/a es también nativo/a o converso/a del contexto o de la práctica en estudio), no dejar de mantenerse en un punto de vista analítico en el cual dicha perspectiva nativa no sólo se recupera y se comprende si no que, fundamentalmente, se interpreta y se problematiza. Si vamos a mantener en todos los momentos del proceso de investigación la concepción del fundamento sociocultural del cuerpo, entonces no deberíamos interrumpir la problematización sociocultural al introducir la noción de cuerpo; como también hemos de evitar dejar de lado su condición de construcción

sociocultural y por ende producto de relaciones de tensión y conflicto, de desigualdad, diversidad y diferencia, al momento de estudiar lo corporal en determinados contextos. La propuesta no substancialista del cuerpo, que estamos planteando aquí, tiene eje, por un lado, en la consideración de las condiciones de diferencia, diversidad y desigualdad en las cuales se producen los cuerpos y, por otro, en las lógicas clasificatorias y las relaciones categoriales que median entre el agente y la estructura.

Emprender un camino analítico que tome en cuenta estas relaciones permitiría, entre otras cosas, comprender los modos en que tienen lugar procesos de producción del cuerpo en su mediación con las categorías de un grupo o con las relaciones categoriales que se establecen en vinculación con una determinada práctica. A partir de esto, podremos también comprender que cuando se dice “cuerpo” en cualquier conjunto de prácticas, se está diciendo cosas distintas. Esto nos permitiría salir de un punto ciego en el que cuerpo sólo queda definido por oposición a algo no-corporal (y donde además se da por sentado qué es cuerpo y qué no lo es), hacia un campo de indagación donde nos estaremos preguntando a qué se le dice cuerpo en un universo particular-concreto, a cuáles han sido sus condiciones de posibilidad y por medio de qué procesos ocurre su producción. Así, nuestra apuesta es estudiar el cuerpo sin presuponerlo.

Antes bien, inscribiéndolo en la lógica clasificatoria instituida en una sociedad y un contexto concreto, en los modos de percepción que no son ni puramente subjetivos, pues presentan esa coseidad propia de lo social (según la clásica afirmación de Durkheim), ni puramente objetivos, ya que su apropiación es una parte central del proceso de aculturación de los agentes. Cabe considerarlos, en cambio, como pertenecientes a un ambiguo tercer orden (siguiendo en esto el planteo de Merleau-Ponty [1955] 1957), producto del movimiento entre el momento subjetivo y el objetivo. Estamos, en definitiva, en ese plano que Bourdieu (1999) denomina “simbólico”, terreno en el que hunden sus raíces los principios de visión y de división de lo social, los cuales, por tanto, no son ni objetivos ni subjetivos, sino el producto del movimiento dialéctico entre esas instancias, entre *nomos* y *doxa*. En este plano se instituyen y (re)producen dichas clasificaciones, con sus clases de objetos, los cuales quedan así simbólicamente “enclasados”.

Sobre esta base podemos aprehender tales clasificaciones como el resultado de una lucha simbólica, cuyo objeto (*enjeu* diría Bourdieu) es la institución de los principios de visión y de división predominantes en un contexto particular. Sin embargo, esto no ha de ser leído como una suerte de nuevo idealismo que autonomiza las clasificaciones culturales, como si éstas constituyesen una esfera autosuficiente, cerrada sobre sí misma. Antes bien, la concepción que aquí planteamos entraña un abordaje materialista de lo simbólico. Estamos, en definitiva, ante la mutua mediación entre el orden simbólico y la lógica de las prácticas, entre un sistema de categorías que sólo a través de la mediación práctica se (re)produce y una lógica de las prácticas que sólo a través de la mediación simbólica adquiere su sentido específico (la clase de práctica que es, así como la clase de objetos que puede producir). La alteración práctica de esas clases es indisociable, entonces, de la modificación de la lógica clasificatoria, y viceversa, la transformación del orden simbólico es inescindible de la transformación práctica de las clases instituidas. Por eso, la lucha de clases es también una lucha de clasificaciones.

Tal el ambiguo proceso por el cual se instituyen unos particulares principios de visión y de división, los cuales delimitan lo visible y lo invisible o, mejor aún, aquello que resulta pensable, o bien es remitido al ámbito de lo impensable, para agentes que perciben el mundo a través de tales principios. En definitiva, lo que aquí está en juego es una específica configuración estética, si por ello entendemos no su moderno sentido de teoría del arte, sino su antiguo uso, referente a la problematización de la percepción. Sobre esta base, la conexión culturalmente particular entre el cuerpo y la danza, por caso, entraña una singular configuración estética, una política de la percepción, la cual se concreta prácticamente cada vez que ponemos en juego esa lógica clasificatoria y su modo de enclasar los fenómenos. Vía por la cual se fija y hasta “naturaliza” dicha conexión. A su vez, esta lógica clasificatoria no sólo entraña el ordenamiento que establece la semejanza o diferencia entre los fenómenos enclasados, también conlleva una jerarquización de los mismos.

A través de este método puede llevarse adelante la problematización antropológico-sociológica de la noción de cuerpo, tarea que, a un mismo tiempo, implica abrir el interrogante político sobre ella. Consideramos que por este camino se puede contribuir o, quizás quepa decirlo con mayor precisión: que

éste es el camino específico por el que las ciencias sociales pueden contribuir a las luchas de clases y clasificaciones en las que se sustentan las relaciones de dominación establecidas. Radicalizando así la pregunta antropológico-sociológica por las lógicas clasificatorias, por las clases y las luchas que las tienen por apuesta, para tornarla una vía a través de la que aprehender en todo su espesor el papel del cuerpo en lo político, en la (re)producción de las relaciones de dominación.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999) *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes*. Buenos Aires: Biblos.
- Csordas, T. (1990). Embodiment as a Paradigm for Anthropology, *Ethos*, 18(1), 5-47. <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/eth.1990.18.1.02a00010>
- Csordas, T. (1994). Introduction: the body as representation and being-in-the-world. En *Embodiment and Experience. The existential ground of culture and self* (pp. 1-25). Cambridge: Cambridge University Press.
- Geertz, C. (1997 [1973]). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Jackson, M. (1983). Knowledge of the body, *Man. New Series*, 18(2), 327-345. doi:10.2307/2801438.
- Lévi-Strauss, C. (1977). *Antropología Estructural*. Madrid: Altaza.
- Mauss, M. (1979 [1936]). *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.
- Merleau-Ponty, M. (1957 [1955]). *Las aventuras de la dialéctica*. Buenos Aires: Leviatán.
- Turner, B. (1994 [1984]) *El cuerpo y la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (2011 [1904-1905]). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Buenos Aires: Prometeo.

La política como técnica de los cuerpos desexuados

Raumar Rodríguez Giménez

Resumen

En este texto, de carácter eminentemente teórico, se discute sobre la relación entre un concepto de política, a partir de la tradición aristotélica, y sus relaciones con el *parlêtre*, con el ser hablante, definido en los parámetros de una teoría del sujeto que privilegia el significante.¹ Dado este marco de referencia, la discusión no puede realizarse sin una referencia al cuerpo, que se distingue del organismo, por tratarse del cuerpo hablante del ser hablante. Esa misma distinción opera para diferenciar sexo y sexuación, diferencia establecida por la función del significante en la aparición del sujeto, y de la cual depende la posibilidad de la política. Dado el aspecto pragmático al que muchas veces remite la política, se discute también el papel de la técnica, a partir de lo cual se proponen algunas interpretaciones e hipótesis para dar continuidad a la discusión planteada.

Política, animal y hablante

Si la vida es algo que permanece indefinido (Agamben, 2006), sin embargo, desde que el Estado moderno se desarrolla en estricta concordancia con el concepto de población, la vida es epistémicamente colocada en el círculo de las ciencias biomédicas. En el espacio que esa episteme define como el interior del hombre ha de descubrirse y delimitarse aquello que, aunque

¹ Este texto es parte de la investigación realizada entre 2013 y 2016, en ocasión del Doctorado en Ciencias Humanas (UFSC), bajo la dirección del Dr. Alexandre Fernández Vaz. Para la realización del Doctorado hice usufructo de una beca del Programa PEC-PG (CAPES/ Brasil) y el apoyo de Udelar.

sirva para delimitar lo propiamente humano, se llama animal. Eso no es sin consecuencias políticas; no sin consecuencias para la política. Si el hombre permaneciera animal, y la política solo fuera posible por la lengua, entonces, el hombre estaría fuera de la política o, simplemente, no existiría tal cosa. Con Aristóteles (1985) es posible distinguir entre voz y palabra: mientras que los animales podrían expresar sufrimiento porque tienen voz, sin embargo no podrían entrar en el mundo ético o político, porque el ser fuera de la lengua está privado del juicio; está privado, podríamos decir, de la crítica, como operación del pensamiento que permite distinguir, separar, juzgar.

El animal, fuera de la lengua y por lo tanto fuera del tiempo-espacio, tampoco puede prometer. El único animal capaz de prometer es el hombre, según la bella fórmula de Nietzsche. Pero más importante que eso es la capacidad de olvido, dice el mismo Nietzsche. Prometer y olvidar. Todo que ver con la política. En esas dos instancias, entre el prometer y olvidar, se articula el dispositivo pedagógico; primero en su función de gobierno de los cuerpos, luego en su función de enganche en la discursividad política. De una parte a otra, lo que se promete es un futuro mejor, lo que se olvida es la inconmensurabilidad de los seres hablantes. La política, como lo sexual, es el nombre de una falta de proporción, en este caso, entre la promesa y el olvido. Además, también como lo sexual, la política, como nombre de la falta de relaciones-proporciones entre los seres hablantes, tiene que ver con el cuerpo.²

La cuestión es que, para las filosofías de la conciencia, base de todo voluntarismo político, la partida se juega en el imaginario. Luego, la política es reducida a la legitimidad de las normas y a la continuidad, más que a la ruptura, entre el dispositivo pedagógico y el policial. En la vía que lleva de la infancia a la población, la partida se juega en la educación; en la vía que opera desde la población al individuo, la partida se juega en la policía (Foucault, 2006). En cualquier caso, se trata del gobierno de los cuerpos, de una expresión de la biopolítica, de una política de derechos y no de justicia.³

² Proporción tiene el mismo sentido que puede ser atribuido a los matemáticos de Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*: en aquello que guarda o tiene proporción “el todo está para el todo así como cada parte está para la parte correspondiente” (Aristóteles, 1984, p. 125).

³ La idea desarrollada aquí indica que en el derecho está implícita la noción de persona, pero la justicia concierne a lo impersonal (Espósito, 2009). Por otra parte, Badiou (2007) afirma que el derecho no puede ser colocado en el centro de la política aunque tampoco debe ser excluido de ella, en la me-

El problema fundamental está, de acuerdo con Milner (2012), en la oposición entre cosa y ser hablante.⁴ En esa oposición, volvamos a la cuestión del animal y de la animalidad en/del hombre. La separación entre hombre y animal es la condición de posibilidad de la política, pero no sólo porque el hombre tiene la palabra y el animal la voz, sino porque el animal es el ser viviente sobre el cual el hombre puede ejercer poder, para lo que el animal domesticado y los animales utilizados para el trabajo son los ejemplos por antonomasia. Se puede decir, incluso, que el animal doméstico está, de alguna forma, afectado por la lengua. Es común ver esa relación, tanto en un niño con algún animalito de estimación, como en los adultos y sus animales, animales domésticos que no son sino animales de su propiedad.

Para ver esto contamos por lo menos con dos vías: la vía del saber y la vía de la fe; la vía filosófica y la vía teológica. ¿Para qué están los animales? Para el bien de los hombres, responderá Aristóteles (1985). En el Antiguo Testamento, Dios creó a los animales después de las plantas y del tiempo, pero antes del hombre (lo que ya implica una separación decisiva): “Luego Dios dijo: ‘Que produzca el agua toda clase de animales’” (Biblia, Gén., 1:20). Dios observó que, habiendo creado a los animales, estaba todo correcto, y decidió así crear al hombre a su imagen y semejanza: “Él tendrá poder sobre los peces, las aves, los animales domésticos y los salvajes, y sobre los que se arrastran por el suelo” (Biblia, Gén., 1:24). En seguida, le dice al hombre que gobierne el mundo, que domine los peces, las aves y todos los animales que se mueven (Biblia, Gén., 1:28). Según Baudrillard (2000, p. 64), la colocación de la Naturaleza bajo el signo de la producción se realiza en su plenitud en la economía política (capitalista), pero su origen está en la disociación judeo-cristiana del alma y la Naturaleza, donde el hombre es hecho a semejanza de Dios y la Naturaleza para su provecho.

dida en que es una categoría estatal y no política. Si introduzco esta idea es porque una misma y única discursividad abarca las nociones de individuo, cuerpo, propiedad, derechos, constituidas de un modo teórico-metodológico solidario. El contexto político es el liberalismo, dentro del cual Locke es la figura clave. Para las consideraciones aquí desarrolladas importa recordar que en Locke (1994) el individuo es propietario de su cuerpo, y en tanto propietario, el individuo es soberano sobre su cuerpo.

⁴ En este punto, Milner (2012, p. 104) se aparta de la “filosofía de la reificación”, donde la oposición fundamental es entre cosa y sujeto histórico.

En relación con esta cuestión, Derrida (2011) dice: si el animal no habla, entonces él no puede nombrar y, todavía más, él no puede “responder en su nombre”. En contraste, tal vez uno de los primeros gestos políticos de la infancia, como si fuera una especie de balbuceo político, es el de nombrar las cosas que nos rodean y, al mismo tiempo, animar las cosas, es decir, dar vida a las cosas.⁵ Ese gesto está vinculado a la pulsión, donde se articula un organismo y un significante; esa es la dimensión de la pulsión política, el balbuceo estrictamente vinculado a la contingencia de la sexualidad, donde los destinos de la pulsión siempre son múltiples, donde no hay relación de necesidad.⁶

Volviendo a la vía teológica o, más precisamente, la vía de la teología política, cabe retomar la “hipótesis Schmitt”: “Todos los conceptos concisos de la teoría moderna del Estado son conceptos teológicos secularizados” (Schmitt, 2006).⁷ ¿Por qué volver sobre esa hipótesis? Carl Schmitt no está sólo en su enunciación. Además de Agamben (2008), esa hipótesis puede ser acompañada por una larga lista de pensadores modernos que muestran las tensiones entre economía y política. Por eso, tal vez la mejor expresión de esa tensión es la de “economía política”, aunque ella ya es expresión de la primacía de la economía, de la generalización de la economía y la consecuencia sin retorno del declive de la política o simplemente su desaparición. En lo que Schmitt no está solo es en la afirmación de la presencia de lo judeo-cristiano en la civilización occidental; el acontecimiento Moisés y el acontecimiento Pablo de Tarso están en la base de la estructura discursiva del lazo social que mantiene unidos a los seres hablantes occidentales (Cf. Freud, 1984; Badiou, 2009). Por eso para muchos pedagogos modernos civilizar fue la misma cosa que evangelizar, especialmente para los pedagogos misioneros.

Con todo, Schmitt (1998) marca una diferencia entre católicos y protestantes que merece ser considerada: para los primeros no existe una escisión

⁵ Una hipótesis a ser indagada es la siguiente: la política, en cuanto posibilidad de los seres hablantes, se instala como necesidad a partir del *fort-da*, en la medida en que la estructura de la promesa y el olvido es la misma de la presencia-ausencia. El *fort-da* es el movimiento que Freud (2007) describe cuando observa a su nieto jugar con un carretel, después que la madre abandona la casa durante el día. Freud atribuye a ese juego un “gran logro cultural” del niño, en la renuncia pulsional de admitir sin protestas la partida de la madre. ¿Podríamos llamar a ese *fort-da* “deseo de política”?

⁶ Al respecto de la noción de pulsión, me baso en el texto de Freud (1992) no sin cierta afectación lacaniana.

⁷ La traducción del portugués al español me corresponde.

entre mundo técnico y naturaleza indómita, entre el mundo del trabajo, racionalista y técnico, y una naturaleza romántica, mientras que los protestantes están vinculados al mundo del desarrollo industrial, basado en una oposición entre naturaleza y máquina, naturaleza y espíritu, naturaleza y gracia. El aspecto significativo de la distinción es que, siguiendo a Milner (2003), es posible una cultura sin civilización y vice-versa.⁸ El ejemplo histórico por excelencia es el nazismo, una civilización sin cultura, una civilización de la técnica. Milner va incluso más allá:

el nazismo no es el único ejemplo: toda civilización material fundada solamente en el trabajo tiende hacia ese punto extremo. La incultura es así el horizonte de algunas civilizaciones protestantes. Inversamente, la cultura del filósofo antiguo tiende a separarse de toda civilización material (2003, p. 59).

Aquí es necesario puntuar: una civilización del trabajo es una civilización sin política. Si el trabajo rige la dinámica de las relaciones entre los hombres, se tratará de una dinámica regida por las cosas, serán relaciones sociales entre cosas, parafraseando a Marx, donde no es necesaria la política, porque las cosas pertenecen al mundo de lo necesario y, además, no hablan.⁹

Como los animales, las cosas no pueden nombrar. Gran parte de la política contemporánea, al menos la de la región sudamericana, tiene como foco la generación de oportunidades de empleo. Igualdad de oportunidades es la máxima. La técnica al servicio de la generación de fuentes de trabajo. Por eso es que la política contemporánea se parece cada vez más a una “gestión de lo necesario”, según la expresión de Badiou (2007). De esta manera, no se está muy lejos de la política tornarse una técnica, sea de planeamiento económico del desarrollo, sea de control social, a partir de los múltiples dispositivos de almacenamiento de datos de una población. En este sentido, Schmitt es categórico: “Ningún sistema político puede sobrevivir siquiera a una generación con

⁸ A pesar de la clara afinidad teórico-conceptual con el psicoanálisis, Milner se aparta de Freud en ese punto.

⁹ La “hipótesis Arendt” es próxima: para Arendt (2010), estar en el mundo y en la política es estar entre los hombres, en la pluralidad de la acción, más allá de las cosas. Además, lo necesario, en sentido estricto, pertenece a la continuidad (biológica) de la vida.

simples técnicas y afirmación del poder. A lo político pertenece la idea, pues no hay ninguna política sin autoridad y ninguna autoridad sin un *ethos* de la convicción” (1998, p. 31; original en portugués; la traducción me corresponde). O, incluso más; con Badiou (2012) podemos decir que no hay política sin Idea.¹⁰

A pesar de las muchas diferencias teórico-conceptuales entre las tradiciones de pensamiento o de los importantes matices en el interior de una misma tradición, los autores aquí citados coinciden en un elemento importante: la técnica no puede ser el parámetro de la política. Con Arendt o con Badiou, con Milner o con Schmitt, se puede decir que la primacía de la técnica es el contrapeso de la política.

Por fin: un cuerpo reducido a organismo es un cuerpo tal vez con voz, pero sin palabra, por eso es un cuerpo desexuado. El cuerpo desexuado no es un cuerpo sin sexo desde el punto de vista orgánico; es una cosa de la cual se quitó lo humano, donde el registro conceptual para pensar en él queda del lado del instinto y no la de la pulsión. Mientras que la pulsión es contingencia por el hecho de lo viviente ser tomado en el campo de lo simbólico (y no es posible satisfacer en tanto es siempre la búsqueda de otro objeto), el discurso técnico-político precisa de una definición biomédica del cuerpo. Y ese modo es posible de articularse con la idea de necesidad en la tradición de pensamiento mecanicista.¹¹ Para nosotros, los modernos, la división está hecha sin remedio, dirá Lacan.

Epílogo

Política, técnica, cuerpo; de la articulación moderna y contemporánea de esa tríada se habló en este trabajo. Como telón de fondo, una noción que no

¹⁰ Siendo que Arendt fue citada anteriormente, y dada su relevancia para la teoría política, es preciso decir que en lo que concierne a la relación política y verdad, Badiou presenta una posición distinta a ella. Aunque la posición de Badiou no reivindica al “filósofo rey” de Platón, para él existe la “verdad política”. Según Badiou (2012, p. 93), la acción política es una “lucha prolongada de lo verdadero contra lo falso”, porque la verdad política está vinculada a una Idea. Arendt, en cambio, se inscribe en otra tradición de la teoría política, donde la noción de verdad está fuera del campo de la política, fundamentalmente a partir de la distinción que destaca que, en lo que involucra hecho, la verdad no está sometida a una decisión y excluye el debate, porque los hechos no están sometidos a consensos y acuerdos, mientras que para la política el debate es su esencia (Arendt, 1996). Cf. también Arendt (2010).

¹¹ En la misma dirección apunta el concepto lacaniano de deseo. El sujeto es sujeto de deseo, y existe(n) en la medida en que la interdicción fundamental entre lo viviente y lo humano está en el significante, en la lengua (Lacan, 2006).

fue utilizada explícitamente: saber del cuerpo. Cuando economía y política se funden en una sola palabra (gestión), el saber del cuerpo es un saber calculable, un *savoir-faire*. Primacía de la economía y primacía del cuerpo (vida en términos de organismo) son dos caras de la misma moneda. Cuando la política es arrinconada contra el Estado, entonces es muy difícil que ella sea alguna cosa más allá de la gestión, del *management*. De esa manera, se trata de una técnica de intervención en el campo de la economía o en el campo de la vida biológicamente definida. Se trata de una política como técnica de los cuerpos desexuados. Eso también puede ser nombrado como politización de lo biológico y biologización de la política.

La vida pública, otrora ámbito por excelencia de la política, tomada por los elementos de la vida privada (el cuerpo de toda una población, tomado en conjunto y contados uno por uno), apenas es convocada desde el paradigma de los derechos del individuo. Sin embargo, cuanto más libertad, más se afirma la sacralización de lo privado. Pero, como no se trata de optimismo o pesimismo, es necesario decir que todavía hay política. Así como el cuerpo es incalculable, el imperio de la técnica asociado al capital-parlamentarismo no es el fin de la Historia. Parafraseando a Foucault, la impaciencia de la *Libertad* siempre se hace escuchar.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2006). *Lo abierto. El hombre y el animal*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, G. (2008). *El Reino y la Gloria. Una genealogía teológica de la economía y del gobierno*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Arendt, H. (1996). Verdad y política (Trad. A. Poljak). En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 239-277). Barcelona: Ediciones Península.
- Arendt, H. (2010). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Aristóteles (1984). *Metafísica. Ética a Nicómaco e Poética*. São Paulo: Victor Citiva.
- Aristóteles (1985). *Política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília (original: ca. 330 a.C.).
- Badiou, A. (2007). *¿Se puede pensar la política?* Buenos Aires: Nueva Visión.
- Badiou, A. (2009). *São Paulo: a fundação do universalismo*. São Paulo: Boitempo.

- Badiou, A. (2012). *El despertar de la historia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Baudrillard, J. (2000). *El espejo de la producción*. Barcelona: Gedisa.
- Biblia. Español (2011). *La Biblia. Palabra de Dios. Biblia de Estudio: Dios habla hoy*. Tradução múltipla. Sociedades Bíblicas Unidas. Ediciones Paulinas: Brasil.
- Derrida, J. (2011). *O animal que logo sou*. (Trad. F. Landa). São Paulo: Editora UNESP.
- Esposito, R. (2009). *Tercera persona. Política de la vida y filosofía de lo impersonal*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Esposito, R. (2009). *Tercera persona. Política de la vida y filosofía de lo impersonal*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France: 1977-1978*. Buenos Aires: FCE.
- Freud, S. (1984). *Moisés y la religión monoteísta y otros escritos sobre judaísmo y antisemitismo*. (Trad. R. R. Ardid). Madrid: Alianza Editorial.
- Freud, S. (1992). Pulsiones y destinos de pulsión [1915]. En *Obras completas* (Trad. J. L. Etcheverry) (v.14, 1992, p. 107-134). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2007). *Más allá del principio del placer, Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras: 1920-1922. Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lacan, J. (2006). *El seminario de Jacques Lacan: libro 10: la angustia*. Buenos Aires: Paidós.
- Locke, J. (1994). *Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos. Ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil*. Petrópolis: Editora Vozes (original: 1690).
- Milner, J.-C. (2003). *El salario del ideal. La teoría de las clases y de la cultura en el siglo XX*. Barcelona: Gedisa.
- Milner, J.-C. (2012). *Claridad de todo. De Lacan a Marx, de Aristóteles a Mao*. Buenos Aires: Manantial.
- Schmitt, C. (1998). *Catolicismo romano e forma política*. Lisboa: Hugin.
- Schmitt, C. (2006). *Teología política*. Belo Horizonte: Del Rey.

A(tentado) al cuerpo

Emily Victoria Azar

Resumen

Todo lo que el hombre hace son actividades que implican el cuerpo, no se dan sin el cuerpo, sean las relaciones humanas intrapersonales, de comunicación, copulación, socialización, ni siquiera las relaciones interpersonales de reflexión y opción. Aún el pensamiento es imposible si no existe el cerebro.

La historia del sujeto, en tanto sujeto del lenguaje trae un cuerpo que es hablado, que se presenta como estructurante del psiquismo, y por lo tanto, el esquema corporal es interpretado en la imagen del mismo. En este proyecto de consolidación de la imagen del cuerpo, la cual es continua e infinita, la actividad física es de vital importancia y junto con ella los hábitos individuales y colectivos en el afán de lograr el cuerpo ideal.

La educación física, en tanta ciencia centrada en educar en el movimiento, ayuda a conocer, procesar y fortalecer los cambios necesarios del mismo y esto constituye una experiencia enriquecedora en la propia subjetividad y en el quehacer social y cultural, pasando por la diferenciación material, inmaterial y racial, hasta la divinización del cuerpo, la entronización del mismo en tanto objeto de deseo.

Palabras claves: Educación física, cuerpo, mercado, esquema corporal, imagen corporal, narcisismo, goce.

A(tentado) al cuerpo

Derivado del latín corpus, la palabra “cuerpo” es aquello que tiene extensión limitada, perceptible por los sentidos, con un conjunto de sistemas orgánicos que constituyen un ser vivo.

Para el Cristianismo, el cuerpo pecado que debe taparse. En la antigüedad el cuerpo es como una máquina. Platón sostiene que el cuerpo sería como la cárcel del alma en quien el hombre se encontraba.

En Grecia con el cuerpo se hacen ritos religiosos para liberar lo malo. En la Edad Media el cuerpo es usado para explorar el mundo natural. Durante el Renacimiento, el mundo es algo que actúa como el cuerpo, se mueve y acciona. En la Edad Moderna el cuerpo es símbolo de una máquina de rendimiento, objeto de investigación con sus propiedades cambiantes y novedosas cada día por su física y su alma. Esta última acepción refleja el entusiasmo, la alegría, la desesperanza y el pesimismo que la actividad física puede generar.

En la Época Contemporánea el cuerpo es algo útil, y durante el Capitalismo el cuerpo es el objeto para alcanzar el desarrollo industrial. El cuerpo viste y porta la marca en la indumentaria deportiva y en el intento de perfección y de castigo del cuerpo la persona se exige en demasía, sobrecargando, sobrepasando el límite saludable de su ejercicio.

En la Posmodernidad el cuerpo es estudiado en todas sus dimensiones: su aspecto exterior, su evolución, su involución, etc. El culto al cuerpo de este momento se debe a la búsqueda incesante de establecer acuerdos sobre la forma en que se trabaja y debe portarse el cuerpo. Esta búsqueda lo convierte en un proyecto en el cual la actividad física es indispensable.

El mismo estará trazado por lugares, deseos, significantes, encuentros, desencuentros. Es un cuerpo pulsional que se evidencia en el narcisismo (admiración excesiva y exagerada que siente una persona por sí misma) en tanto que hacia el cuerpo vuelve la pulsión, invistiendo al yo.

Cuando el cuerpo asume cierta significación el sujeto actúa de maneras determinadas y así responde a estímulos materiales, inmateriales, culturales. Ante esto, aparece la proliferación de gimnasios, de personal trainers, de rutinas personalizadas, de proyectos de plaza saludables.

Ese cuerpo, es un cuerpo dirigido a otros, otros quienes responden al mismo mirándolo, contemplándolo, criticándolo, ignorándolo, etc. Es un cuerpo al que lo cuidan o lo descuidan, lo modifican o lo conservan naturalmente, lo cubren o lo exhiben, lo ornamentan o lo ocultan, lo arreglan o lo “desarreglan”, etc.

El cuerpo:

condensa múltiples significados en la medida en que se ligan a él cuestiones tales como la salud, la enfermedad, la sexualidad, el erotismo, la imagen corporal y la posición social. En torno a este objeto, a la vez personal y social, se superponen diferentes perspectivas de interpretación y de requerimientos para su cuidado, su uso y su valor (Yuni;Urbano, 2001; p. 71.).

En este sentido, la actividad física marca por ejemplo estatus sociales: en el caso de los sectores desfavorecidos económicamente, prevalece la actividad grupal, que reduce el gasto económico, como ser jugar, caminar, correr en el barrio, y en el otro extremo se encuentran los deportes de élite: jockey, rugby, ciclismo, etc.

Yuni y Urbano (2001) estiman que la valoración depende del grado de ajuste del cuerpo, con los modelos de cuerpos estimados legítimos y valorados según el grupo social, el grupo de edad y el género del sujeto.

Observamos así que la actividad física, la técnica, lo amateur y profesional, el deporte individual y colectivo, y la variedad de actividad física según la edad, etc., son formas de sostener la valoración saludable del cuerpo en tanto no hacen abuso de la misma. Esta importancia adjudicada a la imagen se sostiene en el colectivo a través de “mandatos”.

Con el cuerpo el sujeto se muestra y marca su solidez o debilidad. El cuerpo tiene un límite, que si bien es perceptible por los sentidos, muchas veces su límite no es reconocido simbólicamente.

Para Paul Schilder

La percepción es sinestésica. Y no cabe ninguna duda de que el objeto “cuerpo” se presenta a todos los sentidos [...] Las percepciones ópticas ejercen, sin duda, una fuerte influencia sobre la imagen corporal [...] cuando se producen deliberadamente imágenes ópticas relativas al propio cuerpo, se registran cambios en las sensaciones reales” (1958; p. 39-103).

“La imagen corporal es “la figura de nuestro propio cuerpo que formamos en nuestra mente, es decir, la forma en la cual nuestro cuerpo se nos representa a nosotros mismos” (1950). Por lo tanto, es única, individual y subjetiva, y a veces disonante o distorsionada del estado y proporciones del cuerpo real, lo cual puede generar trastornos dismórficos corporales en los cuales la persona duda del padecimiento de alguna deformidad; es un sentimiento subjetivo de fealdad o defecto físico, que la persona siente que es notado por los otros.

Nos encontramos durante la actividad física con personas que están convencidas que ese defecto es obvio a los demás e incursionan en rutinas que exceden los límites del cuerpo, o bien no lo cuidan, cayendo en trastornos como la anorexia, la bulimia, vigorexia, etc.

En relación a esto Nasio dice: “Nunca percibimos el cuerpo tal como es; siempre lo percibimos en más, en menos o, de algún modo, diferente. Sólo vemos lo que queremos ver, o mejor dicho, lo que nuestro deseo inconsciente nos pide ver” (2008, p. 60).

Esta preocupación, obsesión, delirio, o idea sobrevalorada relacionada a la imagen corporal ha sido caldo de cultivo para que se generara un mercado alrededor de la industria corporal, al punto de incorporar en los gimnasios más espejos y heladeras llenas de estimulantes, anabólicos y quemadores de grasa.

Por otro lado, “cada postura o movimiento nuevo queda registrado sobre ese esquema plástico y la actividad de la corteza pone a cada nuevo grupo de sensaciones provocadas por la alteración de la postura, en relación con aquél. Es aquí donde los sentidos vestibular y cenestésicos cobran relevancia” (Schilder, 1958, p.16).

La representación mental de nuestras experiencias corporales “está constantemente influenciada por la imagen que nos devuelve el espejo a los 18 meses de edad” (Yaryura Tobías, José Anibal y Cols).

Según Mabel Burín, ciertas condiciones

llevarán a que el sujeto siempre se confronte con la falta. Pasará del encuentro con el objeto de que lo satisface, objeto que le permitirá creer que es completo en un primer instante en el que ve su imagen en el espejo, pero luego comprobará que el malestar que siente es por una falta. Falta que continuamente lo incitará a buscar objetos que le devuelvan la ilusión de completud y, por tanto, la sensación de plenitud y felicidad que algún día tuvo y que no volvió a suceder.

Elaboramos nuestra imagen corporal de acuerdo con las experiencias, a través de los actos y actitudes de los demás y eso puede provocar sensaciones cuando nos tocan y nos manipulan, con palabras y acciones que dirijan nuestra atención sobre partes determinadas de su cuerpo y del nuestro. Así es que los insultos, las burlas y las críticas al cuerpo es que impactan en la estructuración del psiquismo.

Además, la relación con las imágenes corporales de los demás se halla determinada por el factor de la proximidad o lejanía espacial y emocional. Sumado a ello, el interés que muestran los demás por sus cuerpos y las acciones de los otros sobre ellos inciden en el interés del sujeto por las partes respectivas de su propio cuerpo, como ser los modelos sociales de atletismo, de virilidad, de femineidad. Hay proyección y personización. En él tienen lugar personas del mundo real y fantaseado.

Juan David Nasio explica que el “cuerpo significativo, es parcial, es fragmentario, a veces se encarna en algún tipo de invalidez, a menudo en un pequeño defecto físico o en otro rasgo sobresaliente, capaces de desviar el curso de una vida: una cicatriz en el rostro, un pie deforme, un ceceo, una migraña crónica, una estatura menor que la media o una nariz prominente” (2008, p. 94). Es esta percepción de un estigma que genera el goce de la compulsión por reparar esa imagen.

La imposición de los significantes por el Otro simbólico —la ley, la cultura, los códigos sociales—, explica Bellomo, estructura al sujeto marcando el cuerpo de una forma específica y regulando particularmente sus relaciones con los. En ese hacer es inherente la identificación y la pulsión de muerte, las cuales dejan al sujeto ante la posibilidad de atentar contra su cuerpo. En este sentido,

los objetos del mercado y los “gadgets” creados por la técnica tienen el valor de lo que Lacan llama objeto “plus de goce”, supone la idea de un objeto que viene a aportar un goce sustitutivo en el lugar del goce que no hay (2009, p. 132).

La influencia de los medios se refleja, no sólo en sus formas de atender el cuerpo sino también en los hábitos, en el sacrificio (sagrado acto) por lograr cuerpos curvos y exuberantes. Ese cuerpo, que es la carta de presentación para los otros, conecta con la genealogía, nos identifica o nos diferencia del linaje.

Existe hoy una manía por el “reciclado” del cuerpo, el cual tiende a convertirse en depositario de expectativas no siempre acordes con las reales posibilidades de satisfacción y concreción.

Responde al espejismo de ser aceptado, de ser incluido y validado en el reconocimiento de ser el que consume lo que los otros quieren, aún en detrimento de su cuerpo.

A(tentar) al cuerpo es entonces tentar a la pulsión de muerte, atendiendo lo que otros ofrecen, detentando el desarrollo del cuerpo, y con ello, su psique.

Referencias bibliográficas

- Bellomo, S. (2009). *¿Adultos Adolescentes? Paradojas en la Era de Peter Pan*. Buenos Aires: Bonum.
- Bellomo, S. (2009). *¿Adultos Adolescentes? Paradojas en la Era de Peter Pan*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Bleichmar, H. (2006). *Avances en psicoterapia psicoanalítica. Hacia una técnica de intervenciones específicas*. Argentina: Paidós.
- Braunstein, N. (2006). *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*. México: Siglo XXI.
- Burín, M. (2002). *Estudios sobre la Subjetividad Femenina. Mujeres y Salud Mental (2da Ed.)*. Buenos Aires. De Mujeres.
- Burín, M. (2002). *Estudios sobre la Subjetividad Femenina. Mujeres y Salud Mental*. Segunda edición. Buenos Aires: Librería de Mujeres.
- Fernández, A. (2007) *Las lógicas colectivas. Imaginarios, Cuerpos y Multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Nasio, J. (2001). *Los más famosos casos de Psicosis*. Buenos Aires: Paidós.
- Nasio, J. (2008). *Mi cuerpo y sus imágenes*. Buenos Aires: Paidós.
- Schilder, P. (1958). *Imagen y apariencia del cuerpo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Yaryura Tobías, J. A. (2003). *Obsesiones Corporales*. Buenos Aires: Editorial Polemos.
- Yuni-Urbano (2001). *Mírame otra vez. Madurescencia femenina*. Córdoba: Ed. Mi Facu.

(Re)significando sentidos de lo corporal: del cuerpo de la mujer al cuerpo de la mujer deportista

Agustina Boyezuk y Eduardo Galak

Resumen

La idea inicial es presentar algunos postulados e interrogantes ante una posibilidad de pensar la formación, tanto desde sentidos que pueden indicar la formación académica, disciplinar o profesional, como también a la educación en su acepción más general, como la educación. El objeto es interpelar a aquellxs a quienes nosotrxs, lxs docentes, pretendemos generarles preguntas y cuestionamientos en fin de engendrar algún saber, desde una mirada más amplia o variada que permita (re)significar los sentidos, en este caso de los cuerpos de las mujeres deportistas. Esta posibilidad planteada desde un diálogo constante e intercambio entre la teoría y la practica en los espacios que habitamos y transitamos con nuestro hacer docente.

Teniendo en cuenta que en esos espacios circulan y conviven diversidad de sujetos con sus historias y sobre todo lo que a nosotrxs nos interesa: una amplia diversidad de cuerpos. En los párrafos siguientes trataremos específicamente de ahondar en la investigación que estamos desarrollando: esbozar los primeros avances del plan de Beca CIN, titulado “Del cuerpo de la mujer al cuerpo de la mujer deportista: un estudio a través de los sentidos biopolíticos, los procesos de escolarización y los artefactos culturales”, que tiene como objetivo final tensionar el imaginario incorporado por jugadoras adolescentes de vóley competitivo en la Universidad Nacional de La Plata con una serie de conceptos teóricos, y desde allí construir colectivamente la categoría “cuerpo de mujer” buscando que emerja un proceso de conceptualización colectivo de la categoría analítica “cuerpo de mujer deportista”. La intención es interpretar

la (re)construcción de sentidos sobre el cuerpo de mujer y el cuerpo de mujer deportista en adolescentes mujeres, colaborando así, en la ampliación de la mirada de estos cuerpos para transitar en los espacios de formación, sea cual sea.

Teorías sobre el cuerpo

Este escrito es un recorte de los primeros avances del plan de beca y como se planteó, la propuesta es (re)construir sentidos sobre cuerpo, género y sexualidad a raíz de interpelar prácticas, saberes y discursos que mujeres adolescentes deportistas competitivas incorporaron en su educación.

Partiendo de interpretar que dichos sentidos están atravesados por un ideario biopolítico que reproduce particulares significaciones sobre lo corporal, la intención es analizar cómo operan diversas representaciones sociales que se encarnan a través de artefactos culturales y en los procesos de escolarización, las cuales luego son reproducidas por y en prácticas específicas.

Por ello se proyectó, primero, realizar un ejercicio epistémico de definición teórica de “cuerpo”, “género” y “sexualidad” a raíz de comprender las significaciones que elaboran autores reconocidos dentro de este tipo de estudios: Michel Foucault y Judith Butler. A partir del material teórico recopilado la propuesta es construir las categorías “cuerpo”, “cuerpo de mujer” y “cuerpo de mujer deportista” dialogando entre la teoría y el hacer práctico, desde un ciclo de talleres referidos a esta temática de la construcción de estos modelos de cuerpo, indagando en los sentidos que otorgan a sus cuerpos como mujeres deportistas y qué representaciones culturales incorporaron en su formación, en distintos espacios.

Construcción de los discursos del cuerpo

Esta investigación parte de considerar la diversidad de prácticas, saberes y discursos que se construyen sobre el cuerpo, los cuales están configurados por sentidos biopolíticos que se incorporan a través de su educación y de diversos artefactos culturales.

Con este telón de fondo se percibe las razones de por qué se procura indagar las condiciones que producen un ideario de “cuerpo de mujer deportista”, surcado por representaciones sociales que son el efecto de significaciones reproducidas por los procesos de escolarización y por medios masivos de comunicación.

El análisis bibliográfico inicial de algunas de las principales concepciones sobre cuerpo, género y sexualidad, nos permite de construir epistémicamente las categorías de “cuerpo” y “cuerpo de mujer”, para, a raíz de ello, componer las acepciones del “cuerpo de mujer deportista”.

Como mencionábamos anteriormente acerca de los sentidos biopolíticos que configuran tanto a las prácticas, saberes y discursos, en Los tres volúmenes de la “Historia de la sexualidad” de Michel Foucault nos permiten, primero, romper con la histórica conjunción entre género y sexualidad a partir de una conceptualización del cuerpo que desplaza el eje de su condición de físico, material, biológico y natural hacia un territorio que lo funde como objeto de poder (2008a). Este movimiento teórico signa los estudios sociales sobre lo corporal, ubicando en el disciplinamiento y control de los cuerpos la base del ejercicio gubernamental sobre las poblaciones: como efecto de la inversión de que el cuerpo deja de ser la prisión del alma, y el alma (lo moral incorporado) pasa a ser la prisión del cuerpo (2008b), Foucault despliega una teorización que lo conduce a afirmar que en la modernidad se instaura un ejercicio biopolítico de poder, que se basa en la interpretación del cuerpo como su anatomo-fisiología (de allí que el pene o la vagina definan condiciones sociales sobre lo masculino y lo femenino), y que permite desplazar hacia lo científico el criterio último de verdad. Como resultado de este juego, se instauran verdades sobre lo corporal que lo reducen a ser objeto de poder y blanco del conocimiento científico (Foucault, 1992).

El posicionamiento teórico foucaultiano es retomado por la filósofa contemporánea Judith Butler, que en una de sus obras “Cuerpos que importan”, en la cual parte de la idea de que no existe algo esencialmente femenino y pone en cuestión la relación aparentemente natural que la ley heteronormativa ha impuesto sobre el sexo, el género y las prácticas del cuerpo (2002). Tras el supuesto de que un determinado sexo conlleva un determinado género —que a su vez está determinado por un deseo—, se esconde que las prácticas (sexuales) no son cuestiones biológicas ni el efecto de una anatomía; antes bien, son un constructo discursivo. La autora propone superar la enunciación de que el sexo es a la naturaleza lo que el género es la a cultura, buscando afirmar que tanto uno como el otro forman parte de construcciones discursivas y performativas que los caracterizan, afirmando que todo lo que rodea al género es contingente.

Este análisis permite pensar que, así como se plantea que sucede respecto a la relación sexo-género, es posible trasladar el deseo y las acciones a la elección de ciertas prácticas corporales, como en el caso de los deportes, objeto de este estudio. Por ello es que con Butler se propone reconstruir la tensión entre “cuerpos que importan”-“cuerpos abyectos”-“cuerpo de mujer”, posibilitando interpelar la construcción de sentidos de los cuerpos de mujeres deportistas y cuestionar ciertos devenires históricos asociados a sus prácticas. Pensar en la categoría que refiere a los cuerpos deportivos de las mujeres, refiriéndonos a su devenir histórico nos permite categorizar a estos cuerpos, como lo que ella enuncia, cuando se refiere a cuerpos abyectos, cuerpos que se remiten a la diferencia, a la exclusión y que están por fuera de la sociabilidad de lo que son los cuerpos que verdaderamente importan, siendo estos los legitimados por las instituciones, normalizadoras del entramado social, y por los artefactos culturales de las sociedades capitalistas. A sí mismo otro aporte que nos hace esta autora para pensar los sentidos corporales, es través de pensar lo que postula como la performatividad del género, a partir de actos y enunciados (performativos), que no producen otra cosa que la naturalización de ciertos actos que consolidan lo que la ley heteronormativa construye como género. Por lo que lo materializado, lo que se enuncia en actos, construye un imaginario corporal heteronormativo creando una imagen portadora de sentidos corporales específicos construida y validada a través del tiempo.

Estos posicionamientos relativamente contemporáneos posibilitan esbozar una relectura de Simone de Beauvoir en “El segundo sexo”: retomando la premisa que “no se nace mujer, se llega a serlo”, se propone repensar el pensamiento beauvoireano para reconstruir los modos en que las sociedades construyen los sentidos sobre la mujer, y las prácticas que a ella se le asocian. Beauvoir sostiene que “la mujer” es un producto cultural que se ha construido socialmente y denuncia que históricamente se la ha definido siempre respecto a algo o de su rol (madre, esposa, hija, hermana), para luego enunciar que la principal tarea es reconquistar su identidad específica y desde sus propios criterios (Beauvoir, 2016 [1949]).

Retomando lo que sostiene la autora acerca de considerar “la mujer” como un producto cultural, podríamos decir que el “cuerpo de mujer deportista” es una categoría construida socialmente que se manifiesta en imágenes

e idearios de cuerpos. Cuerpos que están en contacto, en juego, que se modifican, se comparten unos a otros desde sus singularidades que son construidos constantemente por lo colectivo. Estas singularidades construidas provienen de los diversos espacios e influencias que estxs sujetxs transitaron o lxs han atravesado a lo largo de su historia individual, como instituciones, medios de comunicación, etc., y la manifestación de ello, más tangible, es la imagen corporal, tanto la propia como la recreada como ideario de ciertos tipos de cuerpo. Por eso es que las características con las que se identifica a las mujeres no están dadas genéticamente, sino que son el producto de cómo han sido educadas, y de las condiciones que ha incorporado. Beauvoir plantea esto en la cuarta parte, titulada justamente “Formación”, lo cual permite reflexionar acerca de cómo se proyecta trabajar dentro de esta investigación, que es a través de talleres temáticos con un grupo de jugadoras de voleibol competitivo adolescentes –con el cual ya se viene trabajando–, realizando encuentros que pongan en discusión los roles de la mujer aprendidos y aprehendidos.

Revisión de las imágenes corporales

Se parte de la hipótesis que existe una suerte de ideario común construido e instaurado sobre el cuerpo de la mujer deportista que opera sobre sus prácticas, que es producto de sentidos biopolíticos que se manifiestan en artefactos culturales y en los ámbitos deportivos, históricamente considerados como territorios masculinos. Entendiendo los fenómenos biopolíticos que atraviesan la construcción moderna de cuerpo, sexualidad y género en los posicionamientos teóricos de Michel Foucault, Judith Butler y Simone De Beauvoir y confrontarlo con los sentidos históricos dominantes sobre el cuerpo deportivo de la mujer y los sentidos que estas jugadoras adolescentes de voleibol competitivo producen y reproducen, con sus cuerpos o en el imaginario de tales cuerpos; permitiéndonos observar el ideario de “cuerpo de mujer deportista” que prima en un grupo de adolescentes que practican vóley competitivo, generando algún tipo de conciencia de que imagen del cuerpo de “mujer” y “mujer deportista” materializan y con ello interpretar aquellos sentidos incorporados, invitando a una reflexión epistémica y construir material teórico de consulta destinado a profesionales de la educación del cuerpo.

Es aquí a partir de esa motivación donde ponemos a dialogar a la teoría y la práctica generando un constante intercambio con la formación, desde lo

académico-profesional y como educación en general como herramientas para la formación de otrxs suetxs. La práctica a la que nos referimos son encuentros tipo talleres, donde generaríamos la tensión entre las imágenes corporales construidas y reproducidas socialmente (por el grupo de adolescentes jugadoras de vóley) con los discursos epistemológicos conformados alrededor de las categorías “cuerpo” y “cuerpo de mujer” procurando observar, consultar y registrar cómo ellas construyen el imaginario del cuerpo deportivo de una mujer, cómo argumentan esta construcción y qué significación se le otorga en este proceso a la educación (procesos de escolarización) y a los artefactos culturales, especialmente los medios masivos de comunicación.

Los talleres están pensados en dos dimensiones: por un lado, serán ejercicios jugados (lúdicos), buscando soltura y espontaneidad en las respuestas de las consignas planteadas, y, por el otro, actividades reflexivas que pongan en debate las ideas construidas colectivamente, procurando interpelar los sentidos sobre cuerpo-mujer-sexualidad-género incorporados. De este modo, puede percibirse que los talleres están concebidos en una doble lógica teórico-práctica.

Las actividades proyectadas estará referenciada a indagar acerca de la concepción que estas adolescentes tienen incorporadas, ya sea por su educación o por la naturalización de representaciones socioculturales sobre el cuerpo que ellas consumen y reproducen a partir de los artefactos culturales que las atraviesan, trabajando con las representaciones visuales de lo corporal (imágenes de mujeres deportistas), como también abordándolo desde la cuestión de las representaciones discursivas de lo corporal que se construyen a través de los medios de comunicación sobre todo aquellos relacionados con el deporte. Nos interesa poder visibilizar e indagar el concepto de cuerpo que cada adolescente posee, pudiendo interpellarlo con los conceptos teóricos contruidos desde las teorías de Foucault, Butler y Beauvoir.

A través de los encuentros se propone analizar a qué productos de publicidad o de comercio están apegados los cuerpos femeninos, qué cuerpos se exhiben, que cuerpos importan, entre otras cuestiones. La finalidad es relacionar los datos recopilados en el debate (focus group) acerca de la concepción de los cuerpos de mujer y mujer deportista con los conceptos teóricos abordados previamente, tensionando el imaginario incorporado por estas jugadoras con

los conceptos teóricos, y con ello confeccionar colectivamente la categoría “cuerpo de mujer deportista”, entendiéndola principalmente como diversa.

Por último y a modo de concluir con estos breves aportes, resultado de algunos avances en el trabajo del plan de beca, cabe explicitar que luego de la recopilación de datos: se procurará interpelar los sentidos biopolíticos que atraviesan los modos de interpretar el “cuerpo”, el “cuerpo de mujer” y el “cuerpo de mujer deportista”. Dichas categorías, sus sentidos, se han (re)construido a partir de los análisis teóricos y los talleres prácticos. Entendiendo que el ejercicio final es confrontar estas significaciones con nuestra formación cotidiana y las significaciones socialmente construidas. Permitiendo así revisar los sentidos corporales que le asociamos a dichas categorías de cuerpos, desde la revisión teórica, no solamente para sistematizar los saberes construidos, sino también para seguir poniendo en dialogo y tensión con los saberes prácticos y en nuestro caso, con el objetivo de reformular y desnaturalizar la formación del hacer profesional.

Bibliografía

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.

De Beauvoir, S. (2016[1949]). *El segundo sexo*. Buenos Aires: De bolsillo.

Foucault, M. (1992). *La microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (2008a). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (2008b). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (2008c). *Historia de la sexualidad 3. La inquietud de sí*. Buenos Aires: Siglo XXI.

La educación física y el género desde una perspectiva moderna

Manuela Julia Reynal O'Connor

Resumen

En la actualidad, es de público conocimiento en la esfera de lo político y lo social, la enorme visibilidad que ha cobrado el movimiento feminista y particularmente el debate sobre la Ley de aborto legal, seguro y gratuito en Argentina. Actualmente los roles de género tradicionalmente establecidos han dejado de ser una verdad universalmente aceptada para empezar a ser, al menos, foco de debate en muchos ámbitos.

Si se acepta la postura Foucaultiana respecto a la modernidad, si se es contemporáneo en el sentido que Agamben (2008) lo define, no se puede pasar por el trayecto formativo como profesoras y profesores de educación física sin cuestionarse qué postura o qué lugar ocupan en nuestro campo estos nuevos debates que protagonizan la escena social y política de los tiempos que corren.

Para poder emprender las reflexiones recién mencionadas se propone el siguiente camino. En primer lugar, situar la práctica de la educación física, en el sentido de explicitar que se entiende por educación física como disciplina que surge en un determinado momento y con determinadas características. Finalmente se deja reseñado *grosso modo* algunos conceptos introductorios respecto del género.

Se sostiene que se vuelve necesario dentro del campo de la educación física problematizar esta situación actual para poder enriquecer el campo tanto a nivel escolar como en los trayectos formativos profesionales.

Introducción

En la actualidad, es de público conocimiento, en la esfera de lo político y lo social, la enorme visibilidad que ha cobrado el movimiento feminista y particularmente el debate sobre la Ley de aborto legal, seguro y gratuito en Argentina.¹ En este sentido se han popularizado conceptos y críticas que la literatura feminista publica en nuestro país desde hace más de una década. Actualmente los roles de género tradicionalmente establecidos han dejado de ser una verdad universalmente aceptada para empezar a ser, al menos, foco de debate en muchos ámbitos académicos y de la esfera de la opinión pública. Así, los temas que ocupan el centro del debate feminista hoy en día han tomado un cómodo lugar en los medios de comunicación, redes sociales e incluso en los ámbitos institucionales como demuestra la proliferación de secretaría y comisiones que atienden los asuntos relacionados con el género.

Si se acepta la postura Foucaultiana respecto a la modernidad, entendida como una actitud, como una forma de relacionarse con el tiempo más que como un período histórico; si se es contemporáneo en el sentido que Agamben (2008) lo define, teniendo una mirada particular que permita ver las luces y las sombras del tiempo en el que vivimos, no se puede pasar por el trayecto formativo como profesoras y profesores de educación física sin cuestionarse qué postura o qué lugar ocupan en nuestro campo, estos nuevos debates que protagonizan la escena social y política de los tiempos que corren. De esta forma, se programa una fiesta reflexiva a la que los y las estudiantes de educación física están invitados. La cuestión radica en si se asiste o no.

Para poder emprender la reflexiones recién mencionadas se propone el siguiente camino, en primer lugar situar la práctica de la educación física, en el sentido de explicitar que se entiende por educación física como disciplina que surge en un determinado momento y con determinadas características. Esta caracterización marca un camino, que lleva al lector a comprender que se entiende por cultura escolar, cuáles han sido las cuestiones históricas que desde el surgimiento de la educación física han delineado las prácticas y como pensar los contenidos de la misma. En este punto es clave recordar que se adhiere con un profesional que adhiera a la definición de contemporáneo que

¹ El 13 de junio del 2018 se votó en la cámara de diputados el proyecto de ley que propone, entre otras cosas la legalización del aborto y su práctica segura en el ámbito de la salud pública.

ya se mencionó, una profesora o profesor moderno.

Finalmente se deja reseñado *grosso modo* algunos conceptos introductorios respecto del género que permiten abrir la puerta para futuras investigaciones que relacionen todos los conceptos que se han desarrollado aquí.

Se sostiene que se vuelve necesario dentro del campo de la educación física problematizar² esta situación actual para poder enriquecer el campo tanto a nivel escolar como en los trayectos formativos profesionales.

Educación Física, un modo de pensarla

La educación física, al igual que otras disciplinas que requieren de un trayecto formativo formal e institucionalizado, se ha constituido como profesión en un camino paralelo a la constitución de la educación física como materia escolar (Furlán, 2005).

La línea de pensamiento que este autor propone es que a partir de que la escuela exige la formación de una materia que cubra las necesidades de formación en capacidades relacionadas al orden de lo motriz, se evidencia un surgimiento de instituciones donde formar profesionales para dicha tarea y desde estas instituciones se empieza a producir conocimiento teórico que empieza a dar forma al campo disciplinar. Este fenómeno produjo una auto tematización que permitió pensar los significados y responsabilidades de la educación física para otros fines, ya no, escolares.

Cuando se piensa críticamente en la escuela, en el ámbito de las indagaciones teóricas en el campo de las ciencias sociales, no se puede evitar intentar comprenderla desde el rol que el Estado le ha asignado en la formación de ciudadanos competentes y como responsable de transmitir los saberes que la cultura dominante ha considerado tradicionalmente válidos y dignos de ser reproducidos. De este modo la escuela funciona como un dispositivo de inclusión, de los niños en la sociedad, como un espacio de formación de ciudadanos capaces de sobrevivir en el mundo por sus propios medios.

En este sentido, se acuerda con la definición de cultura escolar como el conjunto de normas, sentidos, regulaciones, tradiciones y prácticas producidas por sectores hegemónicos situados temporalmente que, a su vez, son resultado

² Nos referimos a problematizar en el sentido en el que Rodríguez lo hace “estudiar un problema significa problematizarlo y constituirlo en objeto de pensamiento” (2017a, p. 247).

de luchas específicas que la identifican, que son organizadas, cobran sentido y son determinadas en la práctica, por premisas que responden a regulaciones aceptadas, pero no escritas. Dentro de estos determinantes también se incluyen los objetos y conceptos de la educación, siendo el cuerpo protagonista en este sentido (Rodríguez, 2017).

Sumado a estas reflexiones, como ha quedado demostrado en los trabajos de Ainsstein y Scharagrodsky (2006) la educación física escolar en sus inicios como disciplina ha sido investida de una función formadora de femineidades y masculinidades fuertemente definidas, asociadas a una finalidad determinada y con determinados observables tildados de esperables o indeseables. De esta forma, la sociedad ha utilizado a la educación física para moldear los cuerpos a dos únicos géneros que presentaban características determinadas que los diferenciaban y oponían y a los cuales se les asignaron roles sociales específicos, como fue, en el caso de la mujer, el fin de la reproducción y mantenimiento de la especie.

Los y las profesionales de la educación física que tienen una actitud contemporánea

Sobresalen dos cuestiones a tener en cuenta en el sentido de pensar sobre nuestras prácticas, por un lado, pensar sobre la actitud que toman los profesores y profesoras y por el otro lado pensar en los contenidos, entendidos de la siguiente forma:

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. (Rodríguez, 2017a, p. 247).

Se evidencia de esta forma como está inexorablemente ligada la elección de los contenidos con la práctica en sí misma.

Respecto del rol docente, se propone pensar reflexivamente en la siguiente afirmación de Foucault “el maestro es quien se cuida del cuidado del sujeto respecto a sí mismo, y quien encuentra en el amor que tiene sobre su discípulo la posibilidad de ocuparse del cuidado que el discípulo tiene por sí mismo” (Foucault, 1987 en Furlán, 2005b, p. 119). Pensar en el docente de este modo lo plantea de un modo muy activo como sujeto de en sus prácticas. En este marco es en el que cobra sentido una reflexión sobre los saberes que el profesor y profesora tienen sobre su propia identidad de género, la violencia, el cuidado de sí como condición que se transmite en el proceso de enseñanza.

El género, una definición como punto de partida para iniciar las problematizaciones en el campo

Se propone pensar que el género es una construcción que se desarrolla dentro de la cultura y que es distinto de “sexo” pensado biológica y binariamente, aunque, si se ahonda en este concepto también se puede argumentar que el sexo es construido por la cultura, pero *a priori*, lo que aquí atañe es que sexo y género no están necesariamente ligados, sino que contrariamente, sería conveniente no confundir ni asociar una interpretación de un determinado sexo a un género dado, sino permitirse pensar las múltiples combinaciones que pueden darse entre los sexos y los géneros, sin una asociación lógica que pueda ser tomada como válida e indiscutida.

Esta idea que se presenta es ampliamente argumentada y debatida por Butler en el libro *El género en disputa* (1999).

En algunos estudios, la afirmación de que el género está construido sugiere cierto determinismo de significados de género inscritos en cuerpos anatómicamente diferenciados, y se cree que esos cuerpos son receptores pasivos de una ley cultural inevitable. Cuando la ‘cultura’ pertinente que ‘construye’ el género se entiende en función de dicha ley o conjunto de leyes, entonces parece que el género es tan preciso y fijo como lo era bajo la afirmación de que ‘biología es destino’. En tal caso, la cultura, y no la biología, se convierte en destino (Butler, 1999, p. 57).

En primer lugar se ve pertinente hacer uso de esta definición de género (o este modo de pensarlo) para insertarla dentro de los debates del campo de la educación física y así como se permite, el profesional idóneo, pensar como construye su práctica, sus contenidos, qué piensa sobre los cuerpos que, como se dijo, son el objeto de la educación que produce, también debería pensar y

cuestionar cuál es la construcción de género que ha tomado como válida en miras de volver su práctica más inclusiva y *aggiornada* en el contexto político y social que se impone.

Conclusión

Se ha propuesto pensar a lo largo del trabajo a la educación física como disciplina en general, pensando cómo, desde sus inicios se encuentra estrechamente ligada con la escuela y como esto fue definiendo sus modos de ejercer la práctica.

En este sentido es necesario recurrir a un concepto que nos ayude a definir ese marco que rodea a la educación física escolar y que la condiciona, en este camino se propone pensar sobre una definición de cultura escolar que colabore con esta tarea.

Se sugiere pensar en un actitud por parte de los y las profesores y profesoras de educación física como constructores de sus propias prácticas, de un modo crítico, permitiéndose pensar, debatir y criticar las cuestiones que se debaten en el ámbito sociopolítico porque se entiende que este es el lugar donde se desenvuelven las mismas, se construyen, definen y deciden sus contenidos y se realiza el trayecto formativo profesional.

Es pertinente traer al campo los debates en torno a las cuestiones de los géneros porque últimamente se ha observado en el plano institucional, social y político enormes cambios que tienen que ver con el cuestionamiento de roles que se habían tomado por verdaderos e indiscutidos y que se asociaban a un género en particular, que a su vez se construía culturalmente en un sexo biológico determinado: la mujer.

Se entiende que la cuestión de género es transversal e inseparable del cuerpo y como ya se expuso, este constituye el objeto de nuestra práctica educativa. Es por esto que se ha enfatizado en no olvidar de considerar la importancia que ha tenido históricamente la cuestión de género en las clases de educación física, desde su surgimiento, cuestión que hoy se vuelve necesariamente foco de revisiones de un modo crítico.

Bibliografía

Agamben, G. (2008) *¿Qué es lo contemporáneo?* Texto inédito. Disponible en: <https://19bienio.fundacionpaiz.org.gt/wp-content/uploads/2014/02/agamben-que-es-lo-contemporaneo.pdf>

- Aisenstein, Á. y Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la educación física escolar argentina: cuerpo, género y pedagogía, 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Butler, J. (2007 [1999]). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Furlán, A. (2005a). Habeas corpus en la escuela. Reflexiones en torno al tema Cuerpo y Cultura desde una preocupación por la ecuación. En: *Jornadas Cuerpo y Cultura. Practicas Corporales y Diversidad*. Universidad de Buenos Aires.
- Furlán, A. (2005b). La labor educativa de los profesores de Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 107-125.
- Rodríguez, N. B. (2017a). Contenidos de la educación física. Aportes para analizar la enseñanza y la transmisión. En: S. Achucarro, N. Hernández y D. Di Domizio (comps). *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.
- Rodríguez, N.; Oltolina, M.; Taladriz, C.; Galvani, I.; Barriola, I. (2017b). Educación del cuerpo y sistema educativo. Ponencia en *12º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Educación Física: construyendo nuevos espacios*. 13 al 17 de noviembre 2017, Ensenada, Argentina. Disponible en http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/13o-congreso/actas-2017/Mesa%2005_Rodriguez2.pdf/view

Infancias, teatro y el género en disputa. Discursos generizados en el teatro infantil platense

Germán Casella

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo dar a conocer los avances teóricos sobre la investigación del proyecto de tesis de maestría *Micropoéticas escénicas para la infancia: representaciones discursivas de las infancias y géneros en el teatro platense contemporáneo (2010-2014)*. Por un lado, el mismo se propone como el análisis de las construcciones discursivas desde la teoría la performatividad del género (Butler, 2002) en la infancia y su representación en el Teatro para Niños. Por otro, en este artículo se presentan las unidades de análisis sistematizadas a partir del relevamiento de las producciones escénicas entre 2010 y 2014 durante las Temporadas de Vacaciones de Invierno en el Centro Cultural Pasaje Dardo Rocha. Se incluye también el relevamiento bibliográfico y las primeras conclusiones generales en relación a los discursos genérico-sexuales que se proponen a las infancias espectadoras.

Palabras clave: infancias, teatro, performatividad, avances.

La institución de la infancia es siempre una violencia, un acto de poder.
Sandra Carli (2002)

*Los niños, esos seres extraños
de los que nada se sabe,*

*esos seres salvajes
que no entienden nuestra lengua.*
(Larrosa, 2000)

Afirmar que el sujeto es producido dentro de una matriz -y como una matriz- generizada de relaciones no significa suprimir al sujeto, sino sólo interesarse por las condiciones de su formación y su operación.
(Butler, 2002)

El Teatro para Niños es un acontecimiento generado especialmente *para* un público de menores, más específicamente, personas en situación de infancia. Es un fenómeno cultural con características singulares que se tensa entre dos puntos: el niño como espectador y el teatro como acontecimiento. Estas tensiones se hacen visibles y analizables en las construcciones discursivas que se ponen en circulación a partir de *pensar al Teatro para Niños como uno destinado*. Por tanto, la perspectiva adultocéntrica durante la creación, presentación y expectación es el punto de partida para dicho análisis. A través de este artículo se buscarán desarrollar los avances en investigación¹ sobre discursividades formativas de género y sexo en el Teatro para Niños a partir de la teoría de performatividad de género (Butler, 2002). Para hacerlo, primero se presentará el marco conceptual con el objetivo de demostrar los puntos en común entre los tres campos -infancia, teatro, géneros-. Luego se describirá el plan de tesis y presentarán avances para, finalmente, desarrollar estrategias de análisis posibles sobre los casos analizados

El género performativo en los cuerpos infantiles espectadores

En este apartado se realizará un recorrido teórico por diversos autores y autoras que definen a los tres campos que atraviesan la investigación. Se pondrán en común los aspectos que coinciden en términos de condición formativa a partir de la puesta en circulación de discursos configuradores. El sujeto al que atraviesa el objeto convocante -persona espectadora en situación de infancia- se vería en constante interpelación formativa por lo que se torna necesario develar los mecanismos discursivos de construcción subjetiva.

¹ Las unidades de análisis corresponden al Plan de Beca y Tesis de Maestría Micropoéticas escénicas para la infancia: representaciones discursivas de las infancias y géneros en el teatro platense contemporáneo (2010-2014). Director: Dr. Gustavo Radice.

La práctica teatral será definida a través de la Filosofía del Teatro, como la presenta Jorge Dubatti (2007). Se considera una reversión y refundación de la práctica teatral a partir de definir al teatro como un acontecimiento ligado a la cultura viviente. En este sentido, el teatro toma criterio de formatividad por habilitar la propia elocuencia espectral. Dubatti realiza un recorrido etimológico de la palabra *teatro* (2012) y redescubre un punto en común con la palabra griega *theatrón*, que significa mirador. A su vez, comparte raíz con la palabra *theáomani*, que se podrá entender como la acción de ver aparecer. De este modo, el autor define al teatro como un acontecimiento que deviene en mirador en el que se ven aparecer entes, entendiéndolo, así como organización política de la mirada. De este modo, el teatro como acontecimiento se complejiza desde tres subacontecimientos que presentan al teatro-mirador como expectación de poiesis corporal en convivio (Dubatti, 2007). El convivio es el elemento de cultura viva, reunión de cuerpos presentes que hacen al acontecimiento teatral no des-auratizable y, por tanto, efímero e inconvertible si no es mediante soportes. Por otro lado, la poiesis es lo que permite la definición de una zona de teatralidad, en tanto configura un ente otro respecto de la vida cotidiana. *Es* acontecimiento, pero también *es en* el mismo, ya que presenta una función ontológica por poner al mismo a existir. Finalmente, cierra la tríada la expectación, que responde a la observación consciente de la naturaleza otra del ente poético. Requiere de la toma de distancia ontológica que permita la toma de conciencia del origen efímero y poético de lo que se está mirando. Esta redefinición conceptual a partir de la Filosofía del Teatro permite entender al teatro como zona de experiencia de la cultura viviente. Implica la superación de una comprensión semiótica del teatro como *representar* para abordarlo como *sentar* que será: “lo que genera el acontecimiento. Construye un espacio-tiempo de habitabilidad, *sienta* un hito en el devenir de nuestra historia” (Dubatti, 2012, p.25). Es entonces que el teatro se convierte en zona de experiencia y contacto con el ser, favoreciendo la construcción de espacios de subjetividad alternativa por ser organización político-poética de la mirada. Esta definición del acontecimiento teatral es de vital importancia para la investigación ya que permite abordar la condición formativa del teatro. Esta última será lo que permita generar cruces conceptuales e indicadores de análisis en la investigación del teatro para las infancias.

En términos teóricos las infancias son abordadas transdisciplinariamente, como constitutivas de un campo socio-histórico en el que el resto social se impregna de notable sensibilidad (Bustelo, 2007). En este sentido, la infancia como categoría es un tiempo construido por adultos, marcado por distancias generacionales que resultan configuradores identitarios. Al respecto, Sandra Carli señala que

Ambas temporalidades, la del niño como un cuerpo en crecimiento y la de la sociedad en la que se constituye como sujeto, están estrechamente articuladas. Es en la *ligazón* entre la experiencia de los niños y la institución de los adultos, que se produce la constitución del niño como sujeto: esta ligazón es constitutiva (2002, p. 18-19).

Cabe destacar que este proceso constitutivo es siempre asimétrico, y por tanto generador de relaciones contingentes, producto de construcciones históricas atravesadas por situaciones de poder. La infancia como campo instituido por el grupo adulto se ve naturalizada y así se inhabilita el análisis del impacto de las formas de intervención adulta en la construcción de identidades infantiles. Una comprensión biologicista de las infancias evita el análisis discursivo en tanto configuración social significativa que se vuelve modelo de identificación en la vida infantil. Al respecto, una postura reivindicatoria puede encontrarse en el campo de estudios de la Sociología de la Infancia. Esta perspectiva de estudios entiende a la infancia como una categoría permanente y, por tanto, como un fenómeno construido socialmente y variable históricamente. Busca deconstruir el análisis de la vida de niños y niñas como adultos del mañana, ya que pensarlos como “*potenciales adultos* nos lleva a interesarnos únicamente por las consecuencias futuras que tendrán las condiciones de vida presentes, restando importancia al impacto de éstas en el momento presente de la vida infantil” (Pavez Soto, 2012, p.87). De esta forma, la asimetría antes señalada toma dimensión de expresión ya que marca la dicotomía niño/adulto como una relación de dependencia y subordinación. Esta condición de disparidad se ve atravesada por la linealidad que se implica en la transformación del niño hacia su vida como adulto. Por tanto, el campo de la infancia, debe ser revisado en tanto que los atributos otorgados adultocéntricamente se vuelven hegemónicos en su configuración social. Los niños y niñas deberán ser considerados

sujetos activos, actores determinantes de sus propias vidas sociales. Así es que las relaciones hacia su interior necesitan ser estudiadas en sus propios términos, independientemente de la perspectiva adulta. Se deduce, finalmente, la necesidad de invertir las metodologías de investigación adultocéntricas para abordar a las infancias desde las infancias mismas. Es importante decodificar los discursos adultos para y sobre las infancias ya que devienen formativos de los sujetos que la atraviesan.

Así mismo, esta emergencia de un cambio de paradigma adultocéntrico en el abordaje de productos culturales para la infancia es señalado por varias autoras. Por ejemplo, en el campo de la Literatura Infantil, pueden mencionarse los aportes de Graciela Montes en su texto *El corral de la infancia* (2001). La autora parte de la querrela literaria entre los defensores del género realidad y fantasía para develar las condiciones de colonización y domesticación de los adultos hacia los niños. Así, comprende que la atribución de la literatura como infantil se funda en una situación comunicativa despareja y afirma:

Es fácil darse cuenta de que todo lo que los grandes hacemos en torno de la literatura infantil [...] tiene que ver no tanto con los chicos como con la idea que nosotros -los grandes- tenemos de los chicos, con nuestra imagen ideal de la infancia (Montes, 2001, p. 18).

De este modo, Montes pone en palabras las condiciones de producción adultocéntrica, sugiriendo luego cambios en relación directa con el lector infantil y no hacia él. En la misma línea, María Teresa Andruetto presenta *Hacia una literatura sin adjetivos* (2009), como una revisión de la relación entre textos infantiles y estrategias de mercado. La autora entiende que la adjetivación “infantil” se ve transformada como palabra descriptiva para convertirse en categoría estética. Siendo así, con la rotulación se suponen una serie de ideas preconcebidas sobre lo que es ser una niña o niño. Por tanto, la propuesta entra en el campo de la inutilidad para el género si no coincide con la imagen paudada de lo infantil. Los rótulos de infantil entonces presuponen temas, estrategias y estilos que terminan por construir la obra desde fórmulas ya probadas sobre lo que la infancia es. Siendo así, la creación estaría proyectada a partir de supuestos generales del grupo productor, siempre adulto. En concordancia con estas autoras, se destaca el caso de Ruth Mehl en su libro *El Teatro para*

Niños y sus paradojas. Reflexiones desde la platea (2010). Como crítica teatral, Mehl comprende que el teatro para niños es uno pensado específicamente para el grupo espectador convocante. Ahora bien, ella comprende que existe una distancia generacional que impediría un conocimiento pleno del espectador destinatario. Por tanto, puede suceder que el acercamiento se de a partir de lo que llama *identikits* (Mehl, 2010, p. 17), como una reconstrucción vaga pero fehaciente de la imagen del otro. Este término, que sería un anclaje a la hora de producir teatro para niños, responde a relaciones adulto-niño según vínculo sanguíneo, la referencia profesional pedagógico-psicológica y, a destacar, el recuerdo de la propia infancia. Por tanto, el acercamiento es desde la propia experiencia adulta antes que la realidad infantil actual.

Cabe señalar que estas ejemplificaciones funcionan como referente para analizar micropoéticas escénicas infantiles evitando deducciones plenamente adultocéntricas. Si bien trabajar a partir de una *imagen de* infante es inevitable, es importante reconocer la participación concreta y activa de niños y niñas en las configuraciones discursivas que se proponen. El acercamiento a las infancias siempre es discursivo por lo que se deben pluralizar las configuraciones sociales de acercamiento.

Para el caso, el medio por el cual las construcciones discursivas sobre la infancia se hacen visibles es el teatro. Ahora bien, cabe destacarse que, en la contemporaneidad, estas configuraciones sociales se ven atravesadas por discursos generizados cada vez más recuperables. Se definirá finalmente el tercer campo de la investigación -género y sexo- para demostrar su coincidente condición formativa en el sujeto en situación de infancia.

Al respecto del mismo se destacan los postulados de Judith Butler en relación a la performatividad de género (1998, 2002, 2016). La autora discute la distinción género/sexo planteada por Simone de Beauvoir –“no se nace mujer, llega una a serlo” (2016, p. 224)- y así desestabiliza el orden causal sexo-género-deseo. Parte de comprender que, si el postulado de Beauvoir es cierto, entonces el término *mujer* es en realidad un procedimiento que deviene en práctica discursiva. Su condición procedimental es lo que no permite afirmar inicios ni finales y, por tanto, se abre constantemente a la intervención y resignificación. Por tanto, la distinción inicial hembra biológica/mujer cultural en realidad se verá interpelada en su origen por una rejilla de inteligibilidad que

ella llama matriz heterosexual (Ib. ídem, p.130). Contiene una función normativa, ya que *a través y por* ella los cuerpos, géneros y deseos se instituyen como naturalizables. Si el sujeto es producido al interior de esta matriz generizada, entonces las condiciones de formación y operación son visibilizables e intervenibles. A partir de esto, Butler entiende la concepción *performativa* del género, que responde a la práctica referencial y reiterativa a partir de la cual los discursos producen los efectos que nombran (2002). Esta práctica jamás es un acto único, singular y deliberado, si no que su condición performativa es la razón de su necesidad de repetición de acción constante. Por tanto, el género pierde su carácter sustantivo y estable precedente a la actuación para ser comprendido como

una identidad instituida por una *repetición estilizada de actos*. Más aún, el género, al ser instituido por la estilización del cuerpo, debe ser entendido como la manera mundana en que los gestos corporales, los movimientos y las normas de todo tipo, constituyen la ilusión de un yo generizado permanente (Ib. ídem, 1998, p. 297).

De este modo, el género se vuelve una identidad débilmente construida en tanto es real únicamente en la medida en que es actuada. Es siempre acto del presente, ya que se su no condición de acto singular es lo que permite la reiteración de normas. En su condición de actuación continua y presente, oculta o puede disimular las convenciones que permiten entenderla como repetición: su teatralidad surge en la medida en que disimula su historicidad y así se comprende naturalizable. La matriz reguladora y la acumulación de citas referenciales son quienes están encargados de des-historizar y des-situar esta condición de acción formativa. Entonces, si es performativa aquella práctica que produce lo que nombra, entonces el cuerpo como materia y significación es también un conjunto de acciones. Así, la reiteración por denominación generizada es el modo de en que se puede sostener la ilusión de identidad estable que inculca la matriz. Cuando el sujeto aparece en el mundo, se integra a partir del horizonte discursivo inteligible, para el caso heteronormado, para ser reconocido según el binomio varón/mujer. El reconocimiento de una identidad generizada preestablecida produce performativamente la identidad nombrada a partir de someter al cuerpo a regulaciones sociales reiteradas de

género atribuido. Así, la autora puede afirmar que la sexuación de los cuerpos es producto de esta misma performatividad. Siendo así, sólo se puede acceder a la materialidad de los cuerpos únicamente mediante discursos, prácticas y normas, ubicables en y por la matriz binaria y heterosexual. Este concepto teórico de institución de género y sexo por actuación discursiva encuentra relación con la condición formativa señala en los campos del teatro y las infancias. Una comprensión del género y sexo desde la performatividad compartirá esta condición en tanto partícipe de las relaciones contingentes en la infancia y el teatro como zona de experiencia. No debe obviarse que la performatividad del género responde finalmente a actos sociales compartidos y colectivos. Es decir que el acto, por reiterativo y sistematizado, ha sido siempre realizado por alguien más, por lo que

El género es un acto que ya estuvo ensayado, muy parecido a un libreto que sobrevive a los actores particulares que lo han utilizado, pero que requiere de actores individuales para ser actualizado y reproducido una vez más como realidad (Ib. ídem, 1998, p. 306-307).

Es entonces que toma estatuto de realidad la performance únicamente cuando es actuada. La performatividad inaugura a la identidad de género como una ficción regulativa, por lo que su verdad o falsedad son forzamientos sociales. Sin embargo, el género no puede ser entendido como un disfraz, ya que, como se explicitó, no refiere nunca a un acto único. Estos actos reiterados son los que construyen aquella ficción que es social, pero se habilita hacia la interioridad psicológica del sujeto. Por tanto, se debe reconocer la existencia de este aparato regulador heterosexual y su reinterpretación como un camino posible para subvertirlo y evitar las sanciones propias de su no reproducción en los cuerpos que interpela.

A partir de los aportes de Butler es que se hace perceptible la significatividad de analizar los discursos de género y sexo destinados a las infancias. Si responden a configuraciones sociales entonces los discursos se inscribirán como actos al interior de la matriz que, como ya se expuso, tendrán un carácter performativo sobre los cuerpos que la componen. Cabe entonces preguntarse si en la performatividad de género no existe una variable de análisis, por su condición de imposición formativa. A partir de esto, puede confirmarse

que comparte rasgos con la permeabilidad y asimetría propia de las relaciones contingentes entre adultos y niños ya señaladas en este artículo.

Descripción de la investigación y primeras conclusiones

Habiéndose presentado el marco teórico de la investigación, se visibilizan las siguientes hipótesis:

1. Las obras teatrales que se destinan a las infancias presentan discursos sobre género y sexualidades que responden a parámetros estereotípicos.
2. Dichas obras se constituyen desde discursos normativos y heterocéntricos que, como modelos de identificación reiterados, permiten hablar de performatividad de género.
3. Una micropoética escénica infantil que no respete sexualidades no normativas o una amplia comprensión de género termina por afectar el desarrollo de identidades autopercebidas (en su multiplicidad de variantes).

Para falsearlas, las unidades de análisis seleccionadas corresponden a aquellas micropoéticas escénicas infantiles que fueron presentadas en las temporadas de Vacaciones de Invierno (2010-2014) en el Centro Cultural Pasaje Dardo Rocha de la Ciudad de La Plata. Este espacio último ha sido seleccionado bajo la comprensión del mismo como el lugar de mayor convocatoria para el público infantil. El corte cronológico está marcado por la sanción de la Ley 26.618 y Decreto 1054/10 de Matrimonio Igualitario, atravesando la sanción de la Ley 26.743 de Identidad de Género y un período temporal posterior para contemplar sus efectos. De este modo, los primeros resultados, arrojan un acercamiento a la comprobación de la hipótesis rectora. Por ejemplo, no se han encontrado casos que presenten relaciones poligámicas ni tampoco homoreferenciales. Todos los discursos afectivo-amorosos concluyen en relaciones monogámicas y heteronormadas, eternas a partir de la institución del matrimonio como final feliz. No existen casos de familias diversas, ni siquiera de familias ensambladas o resignificadas, ni tampoco situaciones cosanguíneas que tengan que ver con lo extra matrimonial. Por otro lado, la aparición de disonancia cis genérica o transgénero sólo es abordable en términos de relación entre actor-personaje. Es decir que únicamente se encuentran casos en los que actrices mujeres abordan personajes varones, pero esto busca no ser evidenciado a partir de recursos

de peinado y maquillajes prostéticos como barbas y narices falsas. En estos casos, las mujeres actrices nunca son motivo de risa, ya que la caracterización oficial sería como la reafirmación de su condición de varón. Por el contrario, en aquellos casos en los que los personajes masculinos retoman características de lo femenino desde la dramaturgia y la acción, son presentados como estrategia de risa y burla. Se presenta como constante la utilización de características mariconas como el chiste seguro, por lo que no hay ejemplos de actores encarnando personajes femeninos. En la misma línea, en aquellos casos en los que se presentan situaciones de enfrentamiento límite, los personajes femeninos sólo pueden accionar una vez que los masculinos se ven anulados por diversas razones. Finalmente, se toma como tema tabú la sexualización de los personajes que evocan a niños y niñas, con especial cuidado en el vestuario y modo de caracterizar. Por tanto, una primera conclusión responde a comprender estas estrategias como repetición estilizada de actos que terminan por constituir, discursivamente, la identidad generizada de niños y niñas espectadoras.

Jorge Larrosa comprende que la infancia es siempre algo otro (2000), que escapa a la captura y cuestiona lo precedente. Pensar a las infancias como otredad es comprender su absoluta heterogeneidad respecto del mundo instaurado, lejano a toda significación que el mundo adulto deposite en ellas. Esta condición de aparición, en tanto sociológicamente, convierte a la infancia en una categoría social permanente. Así, se debe caracterizar no desde *el llegar a ser*, sino *desde el ser*. La infancia, como aporta Eduardo Bustelo Graffigna, es una categoría homogénea respecto de la adultez, que sería su exterior constitutivo. Pero es heterogénea respecto de las dimensiones que la atraviesan y, más que todo, de la temporalidad histórica (2018). Es el mundo de los adultos el que determina los modos de comprender, analizar y explicar a las infancias; pero este adultocentrismo empaña el trabajo de deconstrucción del lenguaje concreto de niños y niñas, las relaciones de poder entre adultos productores e infancias espectadoras, “y no reconoce a niños y niñas como actores que tienen una vida propia intensa en la que se producen como seres sociales en interlocución con los adultos” (Bustelo Graffigna, 2012, p. 291). Entonces, como productores de teatro para la infancia, es importante revisar las operaciones a través de las cuales instalamos definiciones unívocas y homogéneas acerca de lo que es ser niño y su mundo genérico-sexual posible. Retomando

a Larrosa, no debemos olvidar que la infancia se nos escapa a la definición, por tanto, hoy debemos contemplar la movilidad y variabilidad de atributos en la relación adulto-niño. Los acercamientos discursivos genérico sexuales a la infancia deben contemplar las condiciones de enunciación de la misma, es decir, desde dónde la estamos mirando y cuántas miradas nos permitimos. Como señala Mercedes Minnicelli: “los niños y las niñas como categoría general y cada uno de ellos en sus intercambios con sus pares, nunca son, no fueron -no fuimos tampoco nosotros respecto de nuestros mayores de entonces- ni serán los esperados” (2018). Por tanto, debemos reinstalar el carácter polisémico en el discurso estético teatral para la infancia, contemplar sus propias constelaciones significantes, inscribirnos en el universo simbólico de nuestra época. Y, más que todo, como adultos teatristas, reubicar a la niñez como la pluralidad que depende de la realidad adulta para vivir su presente y permeabilizar sus constituciones identitarias.

Referencias bibliográficas

- Andruetto, M. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Bustelo Graffigna, E. (2012). Notas sobre infancia y Teoría: un enfoque latinoamericano, *Salud Colectiva*, 8(3), 287-298. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/731/73125097004.pdf>
- Bustelo Graffigna, E. (2018). *Notas sobre infancia y teoría*. Buenos Aires. Argentina: FLACSO Argentina.
- Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución de género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feministas, *Debate Feminista*, 18, 296 – 314.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales, *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), 321-336.
- Carli, S. (2002). Introducción. En *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Dubatti, J. (2007). *Filosofía del teatro. Convivio, experiencia, subjetividad*. Buenos Aires: Athuel.

- Dubatti, J. (2012). *Introducción a los estudios teatrales. Propedéutica*. Buenos Aires: Athuel.
- Larrosa, J. (2000). El enigma de la infancia. En *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires-México: Novedades Educativas.
- Mehl, R. (2010). *El teatro para niños y sus paradojas. Reflexiones desde la platea*. Buenos Aires: Instituto Nacional del Teatro.
- Minnicelli, M. (2018). ¿Se acabó la infancia? El derecho a la infancia y sus modos de institución y de destitución. Clase virtual de FLACSO Argentina.
- Montes, G. (2001). Realidad y fantasía o cómo se construye el corral de la infancia. En *El corral de la infancia*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales, *Revista de Sociología*, 27, 81-102.

Enseñanza de la teoría de la Educación Física Discusiones en torno a la inclusión e innovación en la escuela secundaria

María Teresa Oltolina Giordano y Norma Beatriz Rodríguez

Resumen

Este trabajo, motivado en los algunos de los resultados obtenidos en el seno del proyecto investigación y desarrollo *Educación Física y Cultura Escolar. Entre la inclusión y la innovación: saberes, prácticas y sentidos*, indaga la enseñanza de la teoría de la Educación Física en el nivel secundario, en particular, en cuanto a la selección de material teórico que realizan los profesores del nivel para ser suministrado a los estudiantes. Se analizan los resultados de una encuesta aplicada a profesores de la ciudad de la Plata en formato cuestionario, entrevistas en profundidad realizadas a algunos de los profesores que participaron de la misma y se triangularon los datos con el análisis de los diseños curriculares del nivel. En las consideraciones finales se identifican las dificultades en el pasaje del saber sabio al saber a ser enseñado.

Introducción

En el I Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad, presentamos el trabajo *Elaboración de un cuestionario para analizar la sistematización de trayectorias y prácticas de los docentes de Educación Física en la ciudad de La Plata*, producido en el seno del proyecto tetra anual *Educación Física y Cultura Escolar. Entre la inclusión y la innovación: saberes, prácticas y sentidos*¹, a

¹ Disponible en <http://docplayer.es/47707613-Solicitud-de-acreditacion-de-proyectos-te->

ser desarrollado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, CICES/IdIHCS– CONICET, acreditado en la convocatoria de Proyectos de Investigación y Desarrollo del año 2016. En el mismo exponíamos, entre otras cuestiones, el proceso de construcción de un dispositivo para el relevamiento de datos bajo la técnica de cuestionario, con el fin de obtener información acerca de “las vinculaciones entre las condiciones generales en las que los docentes desarrollan sus trabajos en el sistema educativo formal, sus trayectorias académicas y sus historias de vida, incluyendo en éstas otros trayectos formativos, ocupacionales, antecedentes familiares, etc.” (Rodríguez, Oltolina Giordano, Galvani, Taladríz, Gordon, 2017, p.1).

Avanzando en nuestra investigación; tanto en su aspecto documental como en el de desarrollo; en Mayo de 2018 presentamos en el IX SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REIPEFE, Vitória/ES. Brasil, el documento *La enseñanza de la Educación Física en la escuela secundaria. Apuntes para problematizar la metodología de la investigación*. En dicho trabajo describimos la estructura completa del cuestionario en la versión que habíamos optado por utilizar (formato digital y autoadministrable) y los resultados obtenidos luego de su aplicación a una pequeña muestra del universo de nuestro interés, a modo de prueba piloto. Esta experiencia se constituyó en un primer relevamiento de datos que nos permitió extraer información estadística; entre otras dimensiones; acerca de las condiciones laborales de los profesores, los contenidos que seleccionan para la enseñanza y su formación en otros campos del conocimiento.

Del análisis de los datos recabados, surgieron varias cuestiones que no habíamos previsto en el proyecto original y que decidimos abordarlas y categorizarlas. Este trabajo aborda esta nueva cuestión, en el marco de un conjunto de preguntas y supuestos que lejos de estar concluidos, representan una nueva óptica de discusión. Se trata de problematizar la enseñanza de contenidos teóricos en el nivel secundario y en este caso, ¿cuáles serían esos contenidos teóricos? ¿Cuáles serían los criterios que organizarían su selección, secuenciación y organización?

Punto de partida teoría y práctica

Es conocido el diálogo entre Foucault y Deleuze, y la posición de este último respecto de la teoría. Pero dado que el problema de la teoría nos convoca

es necesario, en primer lugar, realizar algunas precisiones que permitan al menos situar al problema de la teoría en intrínseca vinculación con las prácticas. Deleuze afirma que

La práctica se concebía bien como una aplicación de la teoría, como una consecuencia, o bien por el contrario como debiendo inspirar la teoría, como siendo ella misma creadora de una forma de teoría futura. De todos modos, se concebían sus relaciones bajo la forma de un proceso de totalización, en un sentido o en el otro (Foucault, 1992, p.83).

Proceso éste que además era concebido como cerrado, definitivo, único. La breve historia de la EF parece no sólo situarla en el marco de la modernidad, sino impregnada en los problemas de la ciencia moderna, cuestiones que ya han sido abordadas en detalle por otros autores (Crisorio, 2003) pero que podemos resumir afirmando que esa ciencia ligada al paradigma positivista no solo sostuvo el monismo metodológico y la idea de totalización y progreso, sino también la necesidad de suponer a la acción científica como aquella que descubre lo que aparece como dado. Una EF que tiene dificultades de “pensarse” en términos teóricos, porque como ya sostenía Fensterseifer

Se descubrió que “hacer es fácil, difícil es decir” [...] La ausencia de una tradición reflexiva en la Educación Física no significa que a su “hacer” no corresponda un “saber”. Todos sabemos que a toda práctica corresponde una teoría (o varias), si bien insistimos en hablar de una “práctica en sí”, como si esta no fuera mediada por una teoría (Fensterseifer, 1999, p. 5).

Quizás una de las mayores dificultades es diferenciar práctica y teoría. Una vez más Foucault nos brinda herramientas para pensar porque si sostenemos a la manera de nuestro autor que las prácticas pueden ser pensadas como modos de hacer, pensar y decir, parece un poco complejo diferenciar cada componente. Por otra parte, otro pasaje de ese famoso dialogo nos recuerda Deleuze que

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 agujerearlo. [...] No hay más que acción, acción de teoría, acción de práctica en relaciones de conexión o de redes (Foucault, 1992, p. 84).

Dicho esto, tenemos un conjunto de preguntas que necesariamente debemos presentarlas de cara a problematizar la enseñanza de la teoría de la EF en la escuela secundaria. Como se señaló en otras oportunidades, esta investigación

pone especial atención al trabajo arqueológico, situando al saber cómo objeto de que trata la enseñanza y transmisión, localizándose así en el dominio en donde el sujeto no es titular, pero está necesariamente situado. Una teoría de la enseñanza se inscribe entonces en los procesos históricos, pero también políticos que dan cuenta de la transmisión de contenidos que forman parte del capital cultural que esta sociedad intenta recuperar y transmitir como bien cultural. Pero como estos contenidos no son ni universales ni objetivos, precisan ser sometidos a procesos de discusión y debate tanto por el campo académico en donde estos se interpretan, cuanto por el campo profesional en donde finalmente son transmitidos” (Rodríguez y Fernández Vaz, 2016, pp. 46-47).

Luego de esta breve conceptualización sobre la teoría, la práctica y la enseñanza, abordaremos el análisis de los datos recuperados en el trabajo de campo.

Como se abordó en la introducción, este texto surge a partir de una cuestión que surge en el transcurso de la investigación y que no había sido abordada en el proyecto original de investigación. La pregunta respecto de los materiales de estudio no puede sino estar ligada a la cuestión del problema del abordaje de contenidos teóricos en la enseñanza de la EF en secundaria. Es decir, lo que se observa es que las y los profesores recurren a ciertos contenidos teóricos como modo de “paliar” la falta de desarrollo de contenidos prácticos. Este lugar de sumisión de la enseñanza de contenidos teóricos implica el desafío de poner en discusión si es necesario incorporar su tratamiento (el de la enseñanza de contenidos teóricos) en este nivel de la escolarización. Estas cuestiones serán retomadas en el transcurso de trabajo, pero es relevante poder hacerlo en diálogo con los datos que se recuperan del trabajo de investigación.

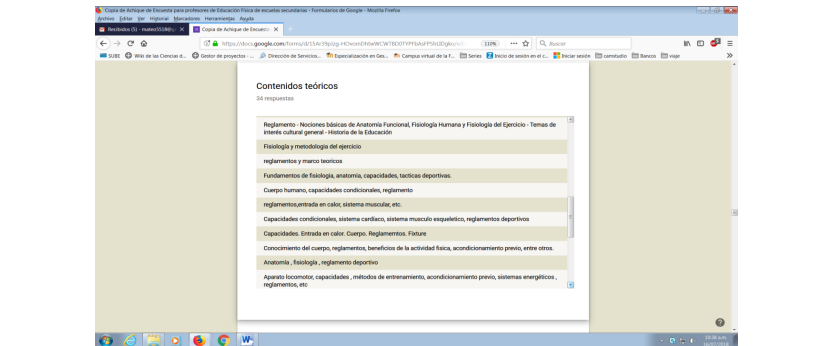
Así, al analizar las respuestas dadas por los profesores y profesoras, en particular en la sección del cuestionario a la que llamamos “Enseñanza de la Educación Física en el nivel secundario” y dentro de ella, a las preguntas donde indagamos: 1) si destinan tiempo de clase al abordaje de contenidos teóricos, surgió una nueva problematización. La pregunta es cuál es el origen

de los materiales curriculares² de estudio que utilizan los estudiantes de Educación Física en la escuela secundaria, por un lado y por el otro cuáles son los contenidos teóricos que seleccionan para la enseñanza.

A continuación, transcribimos cada una de éstas preguntas y sus opciones de respuesta, que podían ser más de una:

Pregunta

Una información surgida del relevamiento realizado a través del cuestionario fue el tema del origen de los materiales curriculares de consulta teórica para los estudiantes de Educación Física de la escuela secundaria. Frente a la pregunta “¿Dedica tiempo en sus clases para el tratamiento de contenidos teóricos?” afirmó hacerlo (el 76,7%), sin embargo, entre los contenidos teóricos abordan, encontramos (los cuales a su vez han sido capturados en la ilustración siguiente) nociones de anatomía funcional, fisiología humana, fisiología del ejercicio, cuerpo humano, sistema muscular, cardíaco y esquelético, *fixture*, métodos de entrenamiento, sistemas energéticos, etc.



En una rápida mirada observamos que en los casos registrados hay una asociación de “teórico” con áreas de anatomía y fisiología.

En un trabajo de este tipo se descubre [Refiere a la propuesta de elaboración de contenidos de 1994], como ha visto Foucault, “algo que no estaba previsto al comienzo y que se podría llamar el efecto inhibitorio propio de las teorías totalitarias, globales” (1996, p. 17) en nuestro caso, la educación

² Más adelante quedará aclarado porqué utilizamos esta denominación.

físicodeportiva, la educación psicomotriz, la educación físico-pedagógica (Crisorio, 2003, p. 28-31). “No es que estas teorías no hayan provisto y no provean aún de modo constante instrumentos utilizables localmente [...]. Pero creo que ellas sólo han provisto estos instrumentos con la condición de que la unidad teórica del discurso fuera como suspendida, recortada, hecha pedazos, invertida, desubicada, caricaturizada, teatralizada. En todo caso, retomar las teorías globales en términos de totalidad ha tenido un efecto frenador” (Foucault, 1996, p. 17) (Crisorio, 2015, p. 19).

Este conjunto de teorías totalitarias y su jerarquización como contenidos teóricos en la enseñanza de la EF secundaria implican revisar algunas cuestiones que, si bien ya han sido abordadas en debates académicos, lejos están de agotarse. Podríamos al menos poner una interrogación frente a esta selección de “saberes verdaderos”. Es sabido que los discursos de verdad en la modernidad se enmarcan en la producción de conocimientos en el marco de la ciencia. Una y la principal razón de los históricos debates en EF si es o no ciencia, tiene su raíz justamente en poder legitimar su discurso como discurso verdadero.

Una vez más es necesario advertir que esa asociación de contenidos teóricos a los discursos médicos lejos de ser casual da cuenta de algunos ejemplos en los que puede registrarse estudios que han sido abordados por los principales investigadores de Argentina y de Brasil. De hecho y en los límites de su propia configuración, una matriz que liga a la EF con un hacer que no logra desprenderse de aquello que la define como la subordinación al discurso médico, hay elaboraciones teóricas como las de Crisorio que llegan a discutir la propia denominación del área. Solo para dejar presentado este asunto concluimos que no es novedoso que las profesoras y profesores seleccionen contenidos teóricos en el área de la fisiología o anatomía, sin embargo, sigue siendo preocupante las dificultades al menos para poner en cuestión estos temas, tal vez una pregunta, una duda que pueda correr (corrernos) de esas verdades instauradas y naturalizadas.

Una segunda cuestión que se desprende de la primera es analizar respecto del origen de los materiales curriculares de estudio que utilizarían³ los estu-

³ El uso del tiempo potencial es intencional, ya que no todos los docentes, de acuerdo a los resultados del cuestionario, evalúan en forma escrita u oral, lo que implicaría, que sus alumnos no necesitarían estudiar para la materia en el sentido tradicional del término.

diantes de Educación Física en el nivel secundario, cuestión que será abordada en el apartado siguiente.

En la búsqueda de material de estudio para los estudiantes

Cuando se hace referencia a fuentes de consulta vinculadas con el currículum de la Educación Física escolar, en general se las asocia (y se las encuentra) sólo en relación con el profesorado; es decir, a material destinado a docentes de la asignatura, no para el uso directo de los estudiantes. Basta hacer una búsqueda sencilla en la Web o consultar en una librería para verificar esta situación, que es distinta para otras materias curriculares, para las que sí existe bibliografía producida para los estudiantes por las editoriales y por las diferentes gestiones estatales.

Incluso existe para el área Educación Física un vacío a nivel oficial, observable en los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires. La propia Dirección General de Cultura y Educación sugiere bibliografía destinada al alumnado de secundaria para las demás asignaturas curriculares (en general páginas web) pero no para Educación Física, como queda reflejado en la tabla que sigue, en la que hemos ejemplificado algunas materias del tercer año del nivel secundario.

Tabla 1. Ejemplos de bibliografía (Internet⁴) sugerida por en el diseño curricular (DGCE) para estudiantes de 3° año de escuela secundaria (se tomaron sólo algunas materias)

Físico- Química	<p>http://www.cnea.gov.ar: Página de la Comisión Nacional de Energía Atómica: contiene importante y abundante información sobre los temas vinculados a la radiactividad y al proceso de producción de energía núcleo-eléctrica. Dispone de textos, diagramas e ilustraciones que pueden bajarse en forma libre, redactados para el público no especializado, en un lenguaje accesible para los estudiantes de este nivel.</p> <p>http://www.ciencianet.com: Propuestas experimentales, curiosidades, datos históricos, planteo de situaciones problemáticas para la enseñanza de las Ciencias Naturales.</p>
-----------------	---

⁴ Excepto para Prácticas del lenguaje, en que la DGCE sugiere obras por género, Educación Artística y Educación Física, donde no sugiere nada.

Geografía	http://www.hypergeo.eu/spip.php?rubrique50 : Hypergeo es una enciclopedia electrónica de libre acceso consagrada a la epistemología de la geografía y elaborada según una arquitectura de tipo hipertexto. Tiene como objetivo hacer conocer a un público de docentes y estudiantes los principales conceptos y teorías de la geografía contemporánea.
Inglés	Sitios dedicados a la práctica y atuoevaluación: https://www.englishlearner.com/teachers/speaking.html , http://www.yourdreambuilt.com/wordskills-tests/index.html
Matemática	Sitio con libros, artículos y más con sectores por nivel escolar: https://www.sectormatematica.cl/educmedia.htm
Prácticas del lenguaje	Obras sugeridas: La isla del tesoro y El extraño caso del Dr. Jekyll y el Sr. Hyde, de R. Stevenson. Robinson Crusoe, de D. Defoe. Escuela de robinsones, Viaje al centro de la tierra y De la Tierra a la Luna, de J. Verne.
Educación Física	Sólo literatura para docentes ¹ entre las que podemos mencionar: Blázquez Sánchez, Domingo, <i>La iniciación deportiva y el deporte escolar</i> . Zaragoza, Inde, 1996. Bonnefoy, Georges y otros, <i>Enseñar voleibol para jugar en equipo</i> . Barcelona, Inde, 2000. Bracht, Valter, <i>Educación Física y aprendizaje social</i> . Córdoba, Vélez Sarsfield, 1996. Contreras Jordán, Onofre, <i>Didáctica de la Educación Física, un enfoque constructivista</i> . Zaragoza, Inde, 1998. DGCyE, SSE. DEF, Aportes para la construcción curricular del área Educación Física. Tomos I y II. La Plata, 2003. DGCyE, DEF, Documento Técnico, La enseñanza de los juegos y deportes en el CEF. La Plata, 2004. Devís Devís, José, <i>Educación Física, deporte y currículum</i> . España, Visor, 1996.

Entendiendo que los diseños curriculares tienen más de una década y en ese tiempo podrían haberse producido ofertas oficiales de materiales destinados a los estudiantes, exploramos recientemente la plataforma de la Dirección General de Cultura y Educación en busca de tales cambios. Nos dirigimos a recursos que nos parecieron relacionados, como por ejemplo, la biblioteca digital BIDI⁵, que ofrece un catálogo de libros electrónicos en préstamo, pero tampoco allí encontramos ningún material del tipo que buscamos, ya que si

⁵ <https://menu.abc.gob.ar/api/services/link/BIBLIOTECA%20DIGITAL>

bien cuenta con algunos ejemplares para el público juvenil, corresponden al género literario narrativo.⁶

También exploramos otro recurso externo sugerido: el portal educativo nacional Educ.ar⁷, donde aplicando los filtros de nivel escolar (secundaria), audiencia (estudiantes) y área (Educación Física), encontramos 51 registros, de los cuales 50 son videos referidos a historias de deportistas argentinos y el restante, consiste en un texto titulado “La Educación Física ante los desafíos del mundo digital: controversias, debates y nuevos sentidos” dirigido a docentes, tal como se interpreta leyendo de las primeras líneas del mismo:

Iniciar este texto como si fuera una charla entre colegas tiene que ver con la idea de convocarlos/as a su lectura desde un lugar de confianza, de desafiante invitación a pensar juntos y pensar-nos, remarcando en el escenario que les proponemos ese “entre” colegas (Educ.ar, 2012).

Otra circunstancia que complica aún más el cuadro hasta aquí descrito, la ausencia de material de estudio para los estudiantes, es que en las escuelas de media jornada, los estudiantes concurren a las clases de la materia fuera del horario escolar (el llamado “contra turno”), y en general, lo hacen sin sus útiles escolares. Esta situación, sobre todo con los estudiantes de los cursos superiores, dificulta la tarea de crear una carpeta del alumnado durante el transcurso del ciclo lectivo con los contenidos dictados por el profesor en sus clases teóricas.

En función de lo que hemos explicado hasta aquí es posible suponer que al momento de evaluar a los sus estudiantes bajo la modalidad “prueba escrita” [una respuesta frecuente en las y los profesores que participaron de la investigación] o alguna de sus variantes, los profesores les indicarían las fuentes a las cuales recurrir para estudiar los contenidos a ser evaluados. En las primeras entrevistas que realizamos a profesores que formaron parte de la muestra se recupera que los recursos más frecuentemente utilizados son:

- Textos elaborados por los propios docentes.

⁶ No desestimamos el valor que pueda tener este material en algún momento y contexto de Educación Física en particular, lo que queremos apuntar es que no han sido diseñados o pensados específicamente para el área.

⁷ <http://www.educ.ar/>

- Textos o material multimedia (videos, imágenes, etc.) alojados en Internet, previamente testeados por los profesores.
- Búsquedas libres de los estudiantes en la red Internet.
- Otros (Biblioteca escolar, programas de TV, etc.).

En ninguno de los casos hasta ahora analizados encontramos problematizaciones respecto de los contenidos, temas o problemas que abordan los textos (u otros medios de estudio) seleccionados. En general, la bibliografía no suele ser un tema prioritario para los profesores que hasta ahora han participado de la investigación, sin embargo, en todos los casos suelen tomar pruebas escritas. ¿Sobré qué contenidos? ¿Cómo seleccionan las fuentes? ¿Cuáles son los argumentos de una instancia en general evaluatoria escrita en una asignatura eminentemente práctica? ¿Los y las profesoras enseñan los contenidos teóricos que luego evalúan sobre todo en las mesas de exámenes?

La trasposición didáctica: materiales curriculares de estudio

La pregunta por la enseñanza se enmarca en una cuestión central que es la del saber, cuestión que implica necesariamente la cuestión de la trasposición didáctica; concepto introducido por Michel Verret en 1974, definido por el sociólogo como “la transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben. De aquellos que han aprendido a aquellos que aprenden” (Gómez Mendoza, 2005, p. 84). La idea de trasposición didáctica tendría luego su mayor alcance en el campo de las matemáticas de la mano de Yves Chevallard para quien consiste en el proceso de transformación que atraviesa el saber sabio hasta convertirse en saber enseñado, previo paso por el saber a enseñar (Chevallard, 2015). Según este autor, en la matriz curricular se produce un pasaje del saber sabio al saber designado para ser enseñado. Estas cuestiones que trabajamos en otras oportunidades, siguen sin embargo, siendo un foco de investigación necesaria. En términos generales ese saber sabio es producido en el marco de la ciencia, pero existen excepciones sobre todo en áreas como la Educación Física entendidas como campos de conocimiento ligadas a la intervención. Analicemos un poco más este concepto:

a partir de la referencia de Limber Santos (2013) entendemos al saber sabio como aquel que en la modernidad se constituyó en los marcos de la ciencia. La ubicación de los saberes en la estructura curricular supone por

tanto un exilio de su lugar de producción. “Un saber es puesto en texto o textualizado para que adquiera su condición de saber para ser enseñado y, por 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)” (Rodríguez, 2018, 24).

Esta cuestión vuelve también imprescindible la necesidad de estudios sobre cultura escolar y en este caso particular, la posibilidad de seguir analizando cuáles son los temas que los profesores y profesoras seleccionan como material de lectura. Es decir, la clara tendencia a textos vinculados a las ciencias bio-médicas en parte tiene su soporte a través de cierta consideración que liga ese campo de conocimientos a la producción científica, cuestión que ya ha sido analizada en este trabajo.

Para ampliar las referencias, vemos que de acuerdo a A. Chervel, el conocimiento escolar no solo se nutre del saber sabio o científico, sino que también se conforma a partir de las producciones de las distintas disciplinas escolares, cuya “finalidad esencial es proporcionar a los niños y jóvenes la ‘cultura escolar’, de la que se sirve la escuela para cumplir la misión que la sociedad le ha confiado, en particular transmitir a los estudiantes una determinada representación del mundo en el que viven” (Rodríguez Lestegás, 2007, p. 529).

Una de las hipótesis que adelantamos es que para lograr materiales curriculares de estudio para las y los estudiantes de secundario, será necesario volver sobre ciertas tradiciones disciplinares que no solo quedan aferradas a la experiencia práctica, sino que cuando intentan abrir el horizonte a producciones teóricas lo hacen de la mano de la anatomía y/o fisiología quedando el problema del cuerpo relegado a lo orgánico. Pero también, considerar que toda experiencia práctica está necesariamente impregnada de una cuestión teórica y como se enunció en el comienzo de este trabajo acordamos con la posición de Deleuze respecto de que la práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra (Foucault, 1992, p. 84).

Para finalizar, habría que agregar la necesidad de la actualización continua, de modo que el saber a ser enseñado esté comunicado con el saber vigente, ya que como señala Chevallard, los conocimientos científicos y tecnológicos pueden ser rectificadas, revocados o unos nuevos pueden aparecer

(Gómez Mendoza, 2005, p. 88). En síntesis, frente a la duda respecto de si es necesario enseñar contenidos teóricos en la escuela secundaria, en primer lugar recuperamos la información sobre lo que está sucediendo. Parece ser que la teoría tiene un lugar relegado pero también a los estudiantes se les evalúa con pruebas escritas sobre contenidos ligados a las áreas de anatomía y fisiología preferentemente. Frente a esto, la pregunta es si no será necesario generar materiales que puedan ser utilizados en la enseñanza de la EF escolar que puedan al menos poner en cuestión este conjunto de verdades instauradas.

Referencias bibliográficas

- Area Moreira, M. (2000). Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum. En J. Escudero (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 189-208). Madrid: Síntesis.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chevallard, Y. (2015). *La Transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/242760000_La_transposicion_didactica_Del_saber_sabio_al_saber_enseñado
- Crisorio, R. (2003). Educación Física e identidad: Conocimiento, saber y verdad. En V. Bracht y R. Crisorio (Coord.). *La educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Crisorio, R. (2015). La teoría de las prácticas. En [*Ideas para pensar la educación del cuerpo*](#). La Plata: EDULP.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño curricular para la Educación Secundaria 3º año*. Coordinado por Claudia Bracchi, 1era edición. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_ter1_08_web.pdf
- Educ.ar. (2012). La Educación Física ante los desafíos del mundo digital: controversias, debates y nuevos sentidos. Disponible en <https://www.educ.ar/recursos/111004/la-educacion-fisica-ante-los-desafios-del-mundo-digital-controversias-debates-y-nuevos-sentidos#gsc.tab=0>

- Fensterseifer, P. (1999). Conocimiento, epistemología e intervención. Escrito basado en: *Conhecimento, epistemologia e intervenção* in Goellner, S. Educação Física/ Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Traducción Fernando J. Gonzalez.
- Foucault, M. (1996 [1978]). *La verdad y las formas jurídicas*. Traducido por Enrique Lynch. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Foucault, M. (1992 [1972]). Los intelectuales y el poder. En *Microfísica del poder* (pp. 77-86). Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Gómez Mendoza, M. (2005). La Trasposición Didáctica: Historia de un concepto, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 1(1), 83-115.
- Parcerisa Arán, A. (2006). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Grao.
- Rodríguez Lestegás, F. (2007). El problema de la transposición en la enseñanza de la geografía: ¿y si la transposición fuese el problema? En R. Ávila Ruiz, R. López Atxurra y E. Fernández de Larrea (Eds). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 527-536). Bilbao: Asociación universitaria de profesores de didácticas de las Ciencias Sociales. Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2568733>
- Rodríguez, N. (2014). *Contenidos de la enseñanza: El caso de los CBC: De una educación física a una educación corporal* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Rodríguez, N. (2017). Contenidos de la Enseñanza: Currículum, sujeto y saber. En R. Crisorio y C. Escudero (Coords). *Educación del cuerpo. Currículum, sujeto y saber*, (pp.141-146). La Plata: UNLP – FAHCE. Disponible en <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/82>
- Rodríguez, N. (2018). Contenidos de la enseñanza de la educación física escolar. Discusiones en torno al currículo en Argentina, *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 11(25).

Rodríguez, N. y Fernandez Vaz, A. (2016). Contenidos de la enseñanza: Conceptualizaciones, crítica epistemológica, propuestas de intervención (En línea), *Didaskomai*, 7, 44-56. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7861/pr.7861.pdf

Rodríguez, N., Oltolina Giordano, M., Taladriz, C., Galvani, I. y Gordon Granda, S. (2017). Elaboración de un cuestionario para analizar la sistematización de trayectorias y prácticas de los docentes de Educación Física en la ciudad de La Plata. En *Actas I ECES*. La Plata: FAHCE

(Footnotes)

- 1 En este artículo no analizaremos este ítem pero será objeto del próximo trabajo.

El juego en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de la Educación Superior No Universitaria de Educación Física en Argentina

*Nicolás Viñes, María Cecilia Renati, Facundo Ramirez, Sergio Horacio
Lugüercho, Jennifer Jaqueline Capece y Wendy Bustos*

Resumen

El trabajo, presenta un proyecto de investigación, presentado a la Universidad Nacional de La Plata en el marco del Programa Nacional de Incentivos a los Docentes Investigadores para su evaluación. En el mismo, se plantea la Educación Corporal como marco de referencia teórico de trabajo de investigación y como perspectiva que dará lugar a entender al Juego como práctica a ser investigada. El trabajo propone indagar cuales son las concepciones de Juego que circulan en la formación de profesores en Educación Física que prescriben los Diseños Curriculares Jurisdiccionales en cada una de las provincias que tienen en su oferta educativa el profesorado en Educación Física. Para tal fin, se propone un marco teórico de abordaje del problema de investigación, los objetivos que se intentarán alcanzar en el marco del trabajo, y la metodología a emplear para alcanzarlos.

Marco teórico o estado actual del tema

Los estudios de prácticas corporales en la educación superior desde una perspectiva que entienda a éstas como modos de hacer decir y pensar que toman por objeto las acciones del cuerpo, son poco comunes dado el carácter biológico y psicobiológico que toman habitualmente los trabajos en el campo. Aún en las investigaciones más cercanas a las ciencias sociales, el concepto

de Prácticas Corporales suele igualarse al de actividad física recurriendo a una epistemología empírico-analítica, que parte de pensar al sujeto como individuo biológico y a la cultura como el medio que lo moldea, es decir, que lo influye, que actúa como un medio (social) de la misma manera como si fuera algo “natural”, es decir, qué se le atribuyen a la cultura las mismas características que a la naturaleza. Como se ha venido demostrando en investigaciones radicadas en el CICES, la revisión crítica de los discursos que se utilizan en planes de estudio y programas de las asignaturas en la Formación Superior, muestra que detrás de los conceptos utilizados se oculta la idea de una naturaleza humana que reduce el cuerpo a un mero receptor de estímulos y a su educación a una herramienta para mejorar las capacidades “naturales”, adquirir valores sociales, tomar conciencia, desarrollar aprendizajes y perfeccionar la belleza entre otros.

Nuestra propuesta parte de interpretar el juego como práctica corporal y como contenido a enseñar, para indagar a partir de ello, porqué perduran las formas tradicionales de pensar en contraposición a nuevos puntos de vista que re versionan este hecho y que permitirían mejorar la formación de grado de las prácticas corporales, y por ello, de la propia Educación Corporal. Nuestra idea implica una crítica sobre las definiciones, conceptos, características y relatos que se construyen y circulan en los discursos sobre el juego en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de la Educación Física de la Educación Superior no Universitaria Argentina. La recuperación de estos discursos pretende averiguar cómo se han naturalizado sin los debidos análisis ciertos conceptos y relatos que conforman conocimientos inobjektivos. Es menester revisar estas ideas para establecer principios que permitan orientar de mejor manera los saberes que se transmiten.

Las principales ideas sobre juego, y fundamentalmente sobre juego infantil, han sido pensadas y definidas desde diversas ciencias y disciplinas, y la Educación Física históricamente basó sus prácticas en esos discursos. Es así que los juegos aparecían/aparecen clasificados de diferentes formas, vislumbrando generalmente un proceso evolutivo unilineal. Lo que nunca ha hecho la Educación Física, ha sido poner el acento en el saber mismo. Por el contrario lo ha puesto en aquello en lo que el juego supuestamente promovería en los jugadores según la intensidad pedagógica de quien enseña.

El uso del juego en tanto herramienta didáctica, técnica o medio, ha sido la perspectiva dominante en la Educación en general y la Educación Física en particular a lo largo de su historia, transformando esta práctica en medio de enseñanza no dando lugar a su singularidad.

Es decir, la Educación Física está atravesada por distintas corrientes de pensamiento, ancladas en un amplio abanico de ciencias y disciplinas científicas, que intentan (y en general logran) hegemonizar los discursos y las prácticas que circulan en el campo disciplinar: la Educación Físico Deportiva, la Educación Psicomotriz, la Educación Física Pedagógica y la Educación física Crítica.

Sin entrar en detalles que constituyen el corpus teórico de cada una de estas corrientes, podemos afirmar que todas, de un modo u otro se ocupan del juego. El punto es cómo se ocupan o que uso hacen de él.

En el caso de la Educación Físico Deportiva y la Educación Psicomotriz, el juego aparece como un medio, una técnica, como un recurso, subsumido a la consecución de objetivos que están por fuera de él. En la Educación Físico Deportiva, el juego es la forma de llegar al deporte, es el paso previo. Este, poco a poco se va especificando y complejizando hasta llegar al deporte. El fin último es la enseñanza del deporte. El juego aparece como un instrumento, como un medio para alcanzarlo. En la Educación Física Psicomotriz, ocurre algo similar. El juego es utilizado como un recurso para la enseñanza tanto de habilidades como para el desarrollo de nociones que están por fuera de él, como por ejemplo nociones temporales, espaciales, el esquema corporal y otras. Nuevamente el juego es instrumentalizado.

La Educación Física Pedagógica no hace una propuesta de la práctica de la Educación Física. Más bien, es una reflexión teórica de lo que la Educación Física debería ser y hacer. Aporta fundamentos filosóficos y pedagógicos, en general con una clara orientación humanista. En este contexto, el juego es concebido como una actividad natural del hombre. Y la recuperación del juego desde esta perspectiva estaría ligada a una idea de volver a la naturaleza humana. En una perspectiva similar, pero con matices, podemos ubicar a la Educación Física Crítica, que le asigna tanto al movimiento como al juego, en tanto movimiento específico, un carácter natural; y enfocan como criterio central del juego, el considerarlo un acto inútil, en tanto contraposición con

la tradicional utilidad del juego de las diversas perspectivas de la Educación Física, fundamentalmente la escolar. Si bien en este caso, no hay una instrumentalización del juego, en general, no se lo plantea como una saber a ser enseñado.

Como resumidamente se puede apreciar, en ninguna de estas corrientes de pensamiento, el juego es concebido en su propia dimensión, como un saber propio de la cultura, con valor histórico y social. Es decir, el juego no es pensado por la Educación Física como práctica corporal sino como una actividad natural, inherente al hombre con finalidades que están claramente por fuera del propio juego.

En una perspectiva diferente y hasta opuesta, intentaremos delimitar sobre lo que define la práctica del juego, cuestionando todo aquello que sea universal, necesario y obligatorio. Así los juegos se constituyen como contenido, en tanto que son saberes públicos, implicando la historia de los hombres en cuanto a la adhesión a una representación simbólica que el colectivo social considera que satisface sus demandas de diversión, tensión agradable, emociones placenteras y de tantas otras sensaciones, “(...) la educación física se encarga de transformar el movimiento configurado socialmente, o sea organizado para el tiempo de ocio, con fines de salud, estéticos y de tensión , para volverlo educativo” (Giles, 2009, p. 251).

Por todo esto sería inútil pensar, entender y analizar el juego con independencia de los discursos enmarcados en una cultura que lo atraviesan porque en definitiva, el cuerpo juega en una cultura determinada, es decir el jugar es colectivo, nunca individual ni solitario. Pensamos el juego entonces como una construcción cultural, es decir como una práctica corporal, donde se pone al cuerpo en acción, se juega.

Si la Educación implica transmisión de una cultura, la educación del cuerpo entonces es la trasmisión de la porción de la cultura que toma por objeto las acciones del cuerpo.

Vamos a entender al juego como una práctica corporal, un saber que circula en la cultura y que se ha ido configurando de diversos modos en los diferentes contextos. Sucede dentro de ciertos límites de espacio y tiempo diferentes de la realidad; el mismo es creado por los jugadores y signado por la ficción en un espacio intermedio entre la realidad y la fantasía. Este particular orden constituido por las reglas, es creado y re-creado por los jugadores

al momento de jugar. Pensar el juego desde esta perspectiva da lugar a que el mismo sea enseñado como un saber.

Es preciso desplazarse de las formas tradicionales de abordar el tema e intentar cambiar el enfoque sobre nuestros propios conocimientos. Para ello es necesario revisar el campo de investigación que la Educación Física ha propuesto, las maneras en que opera el saber científico, las formas en que se construyen sus objetos de conocimiento y la creación de sus conceptos. Esto supone revisar a la Educación Física misma, la constitución de sus saberes, entendiendo los mismos como sus conocimientos efectivos, el espacio de las cosas a conocer y los instrumentos materiales o teóricos que la perpetúan.

La tarea investigativa no es una cuestión metodológica sino teórica, los objetos de estudio no están dados, se construyen. Siguiendo el planteo de Ricardo Crisorio en su artículo ¿Qué investigar? ¿Para qué educación física?:

construir el objeto de la investigación es construir, a la vez, la educación física misma y viceversa, que no hay un objeto de investigación que corresponda, a priori, a la educación física, esperando que ésta lo encuentre, lo descubra, lo delimite, para constituirse como disciplina científica, ni hay modo de reclamar, a priori, el estatuto de disciplina científica invocando la pertenencia y la pertinencia de un objeto de investigación no investigado por las disciplinas científicas. La investigación y la disciplina se construyen y constituyen recíprocamente la una a la otra (2000, p. 4).

El mismo autor nos invita a que los investigadores del área tomemos una distancia objetivadora, por ende crítica, que permita ver la Educación Física y a nosotros dentro de ella con todas “nuestras ideas, nuestras creencias, nuestra formación” (Crisorio, 2000, p. 5).

Esta forma de pensar la investigación supone que “investigar las prácticas de la educación física para una educación física concebida como práctica –ni como ciencia ni como técnica-, a condición de no entender práctica y prácticas en el sentido restringido de la enseñanza sino en el sentido amplio de la cultura” (Crisorio, 2000, p. 6).

Como ya adelantamos anteriormente se ha abordado la cuestión de la enseñanza de la mano de la mirada de otras ciencias, particularmente las biológicas y psicobiológicas. Esta forma de pensar la enseñanza nos propone

secuencias metodológicas que van de lo simple a lo complejo, de lo general a lo particular, de lo analítico a lo global, de lo fácil a lo difícil, con términos tales como la iniciación deportiva, mini-deporte, enseñanza a través del juego, juegos fundamentadores; y se ha instalado al juego como una herramienta de aprendizaje o se ha preocupado por los procesos internos que produce jugar, lo cual ha llevado a una valoración conceptual desvirtuada del mundo lúdico. Es muy común que se considere inclusive que el juego permite en desarrollo más “natural” de niños y jóvenes.

Esta perspectiva teórica respecto al juego, es la que en general toma y construye la Educación Física en la formación de profesores. Los currículos de la formación superior de Educación Física en Argentina en sus diversos formatos y modalidades, hacen distintos abordajes y desde diversas perspectivas teóricas respecto del juego en tanto contenido educativo. No hay ni ha habido una unicidad conceptual que devenga en homogeneidad teórica, sino que como hemos explicitado anteriormente, la diversidad de discursos que coexisten en la Educación Física y buscan hegemonizar el campo, también se han visto reflejados en los diversos currículos. Sin embargo en 2009, en Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) del Ministerio de Educación de la Nación, publica el documento “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Física”. Este documento, establece los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Inicial (LCN), que “definen los marcos, principios, criterios y formas de organización de los diseños curriculares jurisdiccionales y de la gestión del currículo.” (INFOD, 2009, p. 13). El documento en cuestión, ofrece una serie de recomendaciones a los equipos técnicos jurisdiccionales que tienen por función establecer los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) a partir de los LCN, procurando ofrecer “un marco para la definición de los propósitos y contenidos en los planes para la formación docente inicial” que de todos modos, en tanto orientaciones no “cubren de modo exhaustivo ni definen el conjunto de las decisiones que deben tomarse” (INFOD, 2009, p. 13).

Las recomendaciones de INFOD, si bien no son prescriptivas, proponen no solo las estructuras posibles para los DCJ, la carga horaria, estructura de asignaturas, o el establecimiento de los campos en los que debe estructurarse la formación, sino fundamentalmente, y objeto de esta investigación, los

contenidos mínimos para cada uno de los espacios curriculares de los DCJ para la formación inicial de Profesores de Educación Física.

Es a partir de la publicación de estas recomendaciones, que la mayoría de las provincias argentinas, han modificado sus DCJ de la formación de profesores, para adaptarlos a los criterios establecidos en los LCN. En algunos casos, respetando fielmente las recomendaciones; en otros, tomando la sugerencia en tanto tal, matizándolas en función de incluir solo algunos ítems como referencia, y alejándose conceptualmente de las propuestas. Estos Diseños Curriculares Jurisdiccionales, son los que hoy están vigentes y direccionan teórica, práctica, epistemo y metodológicamente, la formación de profesores en Educación Física en la Educación Superior No Universitaria Argentina, específicamente, en los Institutos de Formación Docente, sean estos de gestión estatal o privados.

En función de esto proponemos dos direcciones centrales a esta investigación.

En primer lugar, sin que esto signifique un orden establecido de importancia, consideramos necesario obtener los discursos que circulan sobre el juego en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales que se utilizan hoy en la formación de profesores de Educación Física en los que se enseña el juego como contenido. Si bien hemos revisado anteriormente esta fuente en investigaciones anteriores, lo hemos hecho vinculado al problema de la enseñanza y esto reveló que uno de los problemas está dado en la concepción teórica que se oculta en los discursos sobre las diversas Prácticas Corporales que la Educación Física enseña. Ya hemos realizado en otras investigaciones, observaciones y entrevistas en profundidad a deportistas, profesores, entrenadores e instructores y tenemos registros de sus discursos. Queremos plantearnos ahora cómo circulan, se cristalizan y se enfrentan los diferentes discursos del juego en tanto Práctica Corporal y su relación con la educación del cuerpo en nuestra sociedad. Poner la mirada en los discursos de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales permitirá desentrañar que supuestos construyeron los conceptos, las características, los relatos de cada una.

En segundo lugar, nos proponemos una investigación que revise los modos en que los discursos que circulan en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales, construyen un tipo particular de juego, proveniente de diferentes teorías, epistemologías y metodologías y que genera en ocasiones, contradic-

ciones al interior de los propios documentos curriculares, en donde coexisten de manera naturalizada, perspectivas que consideran al juego en tanto instrumento pedagógico o de desarrollo biológico, con aquellas que los instituyen en tanto saber a ser enseñando.

En cuanto a la primera dirección, son pocas las investigaciones desde la propia Educación Física que dan cuenta de estos debates, pero son aún menos las que recogen los discursos de los currículos con la idea de revisar que teorías subyacen en los discursos que circulan.

Respecto de la segunda dirección, consideramos que los currículos de la formación de grado de la Educación Superior No Universitaria son centrales porque contienen posiciones teóricas, epistemológicas y metodológicas respecto del juego. Opinamos que recoger esos discursos puede permitirnos ahondar en la comprensión de los dispositivos que se generan alrededor de establecer una Educación del Cuerpo en nuestra sociedad.

En este mismo sentido, y en tanto porte original al tema, consideramos que indagar acerca de los discursos que circulan respecto del juego en la Educación Superior No Universitaria puede aportar a la formación en Educación y en Educación Física, los principios sobre los cuales poder volver a pensar a el juego en tanto Práctica Corporal, haciendo lugar a la pluralidad y a la diversidad propia de las práctica y de los sujetos. Como hemos visto, las investigaciones habituales recurren a los métodos y modelos de la psicología y la fisiología examinando únicamente aquellas dimensiones de los seres humanos que son comunes a todos ellos, con lo que consideran a todos los sujetos por igual y borran las diferencias particulares propias de la condición subjetiva. La realización de un estudio basado en la recuperación de los discursos de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales actualmente vigentes respecto de las condiciones epistemológicas, teórica y metodológica, constituye un aporte original a la forma habitual de indagar y a la metodología de la investigación respecto de las Prácticas Corporales como así también de su enseñanza, tanto en la Educación Superior, como en los otros niveles de enseñanza. Por otra parte, en tanto la subjetividad se construye en la intersección de las biografías particulares con la red de significaciones que otorga sentido a las acciones sociales y particulares en contextos históricos y culturales concretos, el estudio aporta a la comprensión de las coordenadas reales que estructuran las Prácticas

Corporales, superando las limitaciones de la investigación experimental, que ha reducido la enseñanza a una mera instrucción uniforme y vacía de contenido, y procurando encontrar los principios epistemológicos sustentan las formas discursivas estudiadas. Por último, consideramos que este proyecto aportará a la consolidación de un objeto de estudio, las Prácticas Corporales y el juego entendido como tal, y a ampliar la construcción de una teoría de la Educación Corporal como una alternativa de la Educación Física.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Indagar en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) de la Educación Superior No Universitaria de Educación Física en Argentina que se encuentran actualmente en vigencia, analizando cuales son las perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas que se ponen de manifiesto sobre el juego, en tanto contenido a ser enseñado por la Educación Física.

Objetivos específicos

- Explorar el impacto de las recomendaciones del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) en el diseño de los DCJ de Educación Física actualmente vigentes.
- Examinar el rol de los discursos de los currículos de la Educación Superior No Universitaria de Educación Física, en la construcción de la noción de juego.
- Identificar y caracterizar las raíces epistemológicas de los diferentes discursos sobre el juego de la Educación Superior No Universitaria de Educación Física.
- Comparar los discursos de los de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales con los propios del marco teórico de la investigación.

Metodología

En el marco de esta investigación, la fuente e insumo con que se trabajará serán los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) vigentes de la Educación Superior No Universitaria para la Educación Física, de todas las provincias que tengan en su oferta educativa, el Profesorado de Educación Física. Asimismo, el documento del Instituto Nacional para la Formación Docente

(INFOD) del Ministerio de Educación de la Nación, “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Física”, será tomando también como fuente, en tanto es el documento que ha dado lugar a la modificación y actualización de los diversos DCJ. En el caso de los discursos de los currículos se efectuará, inicialmente un rastreo de los mismos para luego objetivar conclusiones respecto de las formas de conceptualizar que estos plantean, haciendo un análisis epistémico y arqueológico. Se hará eje fundamentalmente, en el marco orientador de que se establece al interior de los currículos provinciales para cada uno de los espacios curriculares que toman por objeto de enseñanza al juego, en tanto es el elemento que está presente en todos y cada uno de ellos. En los casos en que hubiere, se analizará también los objetivos propuestos, el desarrollo de los contenidos y la bibliografía. Puede ser también motivo de estudio, la nominación que cada DCJ a estos espacios curriculares objeto de nuestra investigación. El estudio y análisis anteriormente descrito, nos permitirá establecer qué emerge teóricamente respecto del juego y que desarrollo ha adquirido en la enseñanza superior de la Educación Física en general, y de cada DCJ en particular. Se trata de averiguar cómo se propone hacer, pensar y decir al del juego en los currículos, para poder rastrear los principios que lo orientan y las formas de conocimiento que supone.

El análisis de documentos ha sido y es utilizado en la investigación con distintos propósitos: algunos de ellos se caracterizan por ser “temáticos”, es decir, que procuran información sobre un tema específico; hay otros análisis que intentan indagar en la biografía de los sujetos. En esta investigación, el análisis de documentos pertenecen al primer tipo, los Diseños Curriculares Jurisdiccionales constituyen verdaderos monumentos, lo que la etnografía llama informantes en relación con el problema, y que en este caso, operan como unidades de referencia empírica. La información provista por los documentos no se triangulará con los hechos “reales” sino con la teoría del juego en tanto práctica corporal, a efectos de desarrollar un debate documentado del problema que permita probar o refutar nuestros supuestos iniciales. Se tratará de construir un conocimiento compartido que incluya la singularidad de cada caso y la elaboración teórica correspondiente. Los análisis de documentos se harán sobre la base de una estructura común y de la cual se desprenderán otras vinculadas con el problema de la conceptualización del juego en los currículos de la Educación Superior. Los documentos serán textuali-

zados y analizados con el objeto de identificar, primero, las categorías sociales (las usadas por el propio documento) relacionadas con el problema o los problemas de los conceptos, las definiciones, las características y los relatos del juego y construir, después, categorías analíticas que permitan el debate con la teoría, la epistemología y la metodología que el juego en la perspectiva de la Educación Corporal supone. Toda la información registrada y analizada, así como las conclusiones a que el estudio arribe, estará a disposición de las instituciones de la Educación Superior y de otros organismos que lo soliciten.

Referencias bibliográficas

- Behares, L., (Dir.) (2008). *Didáctica Mínima: los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros.
- Behares, L., (2011) *Enseñanza y producción de conocimiento*. Montevideo: UDELAR.
- De Alba, A., (1995). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Crisorio, R., (2000). ¿Qué investigar? ¿Para qué educación física? Ponencia presentada en 6to. Congreso Co.P.I.F.E.F, Córdoba.
- Crisorio, R., (2009). El cuerpo y las prácticas corporales. *El monitor de la educación común*, 20(20-21).
- Crisorio, R. et.al, (2015). *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. La Plata: Edulp.
- Elias, N. y Dunning, E., (1996). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Emiliozzi, V., Galak, E. y Viñes, N., (2009). Jugar es (re)inventar los juegos. Análisis de las estructuras de los juegos escolares. En B. Chaverra Fernández (Coord.). *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión* (pp. 47-61). Medellín: Funámbulos Editores.
- Foucault, M., (1996). *Las palabras y las Cosas*. México: Siglo XXI editores.
- Giles, M., (2009). *El deporte. Un contenido en discusión*. En R. Crisorio y M. Giles (Dir.). *Estudios Críticos en Educación Física* (pp. 243-257). La Plata. Al Margen.
- Instituto Nacional para la Formación Docente (2009). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Física*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Nella, J. (2009). El juego. Un contenido “inútil”. En R. Crisorio y M. Giles (Dir.). *Estudios críticos de Educación Física* (pp. 223-241). La Plata: Al Margen.
- Villa M. E. y Taladriz, C., (2016). El juego como experiencia en la escuela. Ponencia presentada en el *1er ECES*, La Plata.

¿Los legados de Amavet en el Plan de Estudios de la UNLP?

Bárbara Sabrina Visciglia

Resumen

En el presente artículo realizamos una descripción metodológica del plan de estudios de la Universidad Nacional de La Plata, en la carrera de Profesorado en Educación Física, con el fin de realizar un análisis de las posibles concepciones de cuerpo sostenidas por Alejandro Amavet, es decir, realizar un rastreo de la categoría teórica cuerpo y si en ésta, se visualiza algún sesgo de la teoría amavetiana. Por ende, para un mejor entendimiento comenzaremos describiendo el plan de estudios del profesorado, para luego realizar dicho análisis epistemológico en relación a la categoría teórica cuerpo significada y conceptualizada por Amavet, ¿será esto una posibilidad o es solo un supuesto?

Palabras claves: categoría teórica cuerpo, Amavet, plan de estudio.

¿Los legados de Amavet en el Plan de Estudios de la UNLP?

El profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, consta de un Plan de estudios en el cual comparte y articula asignaturas entre las modalidades de Profesorado en Educación Física y Licenciatura en Educación Física, hasta determinada altura, en donde los alumnos deben elegir por una u otra modalidad.

Para un mejor alcance del análisis, realizamos a continuación una breve descripción del plan de estudios:

El tronco de asignaturas comunes en la licenciatura y el profesorado incluye los siguientes trayectos de formación teórico práctico: Educación Física

1, Educación Física 2, Educación Física 3, Educación Física 4 y Educación Física 5. Como así también: Teoría de la Educación Física 1, Teoría de la Educación Física 2, Teoría de la Educación Física 3 y Teoría de la Educación Física 4.

En dicho plan de estudios, contamos además, con asignaturas de área biológica, es decir, anatomía funcional, perteneciente al primer año de estudio, Fisiología Humana, correspondiente al segundo año de la carrera, y Fisiología Aplicada a la Educación Física, en tercer año del profesorado.

Asimismo, encontramos el trayecto de formación general, en donde se encuentran asignaturas como: Historia Argentina General o Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, ubicada en el primer año junto con Filosofía; y Sociología correspondiente al segundo año de la carrera.

En otra de las categorizaciones de las asignaturas, encontramos el trayecto de la formación pedagógica con asignaturas como: Pedagogía, Historia de la Educación General, y Política y Legislación de la Educación Argentina, todas ellas en tercer año del profesorado. Psicología Evolutiva I y Psicología Evolutiva II, en cuarto y quinto año de la carrera respectivamente.

En el área de trayecto de formación en investigación, se sitúa Estadística Aplicada a la Educación Física, perteneciente a segundo año, y Metodología de la investigación en Educación Física correspondiente al tercer año de la carrera.

La modalidad del profesorado en Educación Física, incluye además, Didáctica Especial 1 (Nivel Inicial, E.G.B. 1 y 2), Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1 (Nivel Inicial, E.G.B. 1 y 2), ambas asignaturas en cuarto año del profesorado. Didáctica Especial 2 (E.G.B. 3, Polimodal), Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2 (E.G.B. 3, Polimodal), Didáctica para la Integración en Educación Física, y diferentes opciones de Seminarios, que brinda el Departamento de Educación Física, pertenecientes a quinto año del profesorado.

Sin dudas, para un mejor alcance del análisis de la categoría teórica cuerpo, entendemos que es sumamente relevante establecer brevemente una tabla de equivalencias entre el plan vigente que es el que confeccionó Amavet en 1957 y el plan modificado que sería aquel que estamos describiendo, todo esto permite contextualizar y lograr un mejor alcance del análisis del concepto que es en lo cual, queremos profundizar.

Expondremos a continuación una la tabla de equivalencias entre el plan vigente y el plan modificado que se encuentra en el plan de estudios:

Tabla 1. Equivalencias entre planes de estudio.

Plan anterior	Plan modificado
Gimnástica I	Educación Física I
Introducción a la Educación Física	Teoría de la Educación Física I Teoría de la Educación Física II
Anatomía Funcional	Anatomía Funcional
Pedagogía General	Pedagogía
Psicología General	-----
Introducción a la filosofía	Filosofía
Gimnástica II	Educación Física II
Fisiología Humana	Fisiología Humana
Didáctica General	-----
Psicología Evolutiva	Psicología evolutiva I Psicología evolutiva II
Gimnástica III	Educación Física III
Teoría Especial de la Gimnástica	Teoría de la Educación Física III Teoría de la Educación Física IV
Lógica y Metodología de la Investigación Educativa	Estadística aplicada a la Educación Física
Psicología de la Educación	-----
Sociología General	Sociología
Historia Argentina General o Historia, Política y Legislación de la Educación Argentina	Historia Argentina General o Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana
Gimnástica IV	Educación Física IV Fisiología Aplicada a la Educación Física
Seminario de Investigación en Educación Física	Metodología de la Investigación en Educación Física
Sociología de la Educación	-----
-----	Educación Física V
-----	Política y Legislación de la Educación Argentina
-----	Historia de la Educación General

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Equivalencias entre planes de estudio del profesorado.

Didáctica de la Enseñanza Preprimaria y Primaria	Didáctica Especial 1 (Nivel Inicial, E.G.B. 1 y 2)
Didáctica de la Enseñanza Media y Superior	Didáctica Especial 2 (E.G.B. 3 y Polimodal)
Pedagogía Diferenciada	Didáctica para la Integración en Educación Física
Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física	Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1 (Nivel Inicial, E.G.B. 1 y 2) Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2 (E.G.B. 3 y Polimodal)
-----	Seminario

Fuente: elaboración propia.

Nos es imprescindible establecer que el concepto de cuerpo a lo largo del plan lo encontramos reiteradas veces, y esto, claramente se debe a la especificidad del campo disciplinar. Sin embargo, a la hora de producir un análisis más exhaustivo del concepto, nos encontramos con la dificultad de la sola mención de dicho concepto, es decir en términos generales, y no se realiza un desarrollo, desde que posicionamiento y perspectiva teórica se va a desarrollar u abordar dicho concepto. Pese a ello, encontramos ciertos sesgos de la perspectiva amavetiana citando a continuación:

En términos de conocimientos, la Educación Física se compromete con la promoción de una relación inteligente del hombre con su propio cuerpo y movimiento, y con el cuerpo y movimiento de los otros (Plan de estudio UNLP, 2000, p. 49).

En esta cita, es la única en la que hallamos cierto sesgo de la corriente de pensamiento de Amavet, pensamos que el autor concede un lugar sumamente relevante al cuerpo dentro del campo disciplinar de la Educación Física, y esta correspondencia inteligente de la relación con el hombre y su cuerpo, se correlaciona con el individuo psicofísico diferenciado. Con respecto al movimiento, Amavet le da un lugar significativo, incluso el cuerpo toma un lugar fundamental al tener movimiento.

Al producir el rastreo de la categoría teórica cuerpo, no podemos dejar de mencionar que se hace notoria la perspectiva de la educación corporal en

relación al cuerpo dentro del plan de estudios de Educación Física; en la que esta corriente de pensamiento plantea una noción de músculos, articulaciones, huesos, corazón y cerebro. Según Crisorio, este cuerpo es entendido como el organismo que posee el hombre, pero además, y producto de la mediación con la cultura, se carga de sentidos, es decir, un cuerpo hablado, para un mejor entendimiento de esta concepción exponemos una cita que presenta lo establecido:

no se puede, después de Lacan, no distinguir lo viviente del organismo individual y a éste del cuerpo. Según él, es el cuerpo de lo simbólico, del lenguaje, el que aísla, individualiza el cuerpo humano, el cual, a su vez, se sostiene en el lenguaje “hasta el punto de que no se constituiría si no pudiera hablar como no se constituye el cuerpo de los animales (Crisorio y Giles, 2009, p. 292).

Ahora bien, entendida brevemente a esta perspectiva en relación a la concepción de cuerpo, podemos visualizar en el plan de estudios la siguiente concepción de Educación Física:

Actualmente se la considera en relación con la construcción y conquista de la disponibilidad corporal, lo cual la sitúa decididamente en el campo de la educación; es decir, se la concibe como una educación corporal, entendiendo que el cuerpo es, 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 sólo su entrenamiento, deviene crucial a la emergencia del sujeto (Plan de estudios UNLP, 2000, p. 48).

Lo expuesto en cuanto a dicha corriente, es solamente para poder mostrar a grandes rasgos otro de los pensamientos que coexisten en la actualidad en relación al cuerpo y al plan de estudios. Claramente, merecería un análisis más profundo, pero quisiéramos recortar bien nuestro objeto de estudio en el presente artículo.

El plan sus contenidos y objetivos

Cuando el plan describe los contenidos y objetivos mínimos, desarrolla cada una de las materias que integran el Profesorado de Educación Física. Nosotros para lograr un mejor alcance y recorte del objeto de estudio, resolvimos detenernos a analizar las Teorías de la Educación Física, dentro de dicho plan.

Interpretamos que un punto en común se hace visible y reiterado estableciéndose como finalidad de todas las teóricas de la Educación Física es presentarle a

los estudiantes los elementos constitutivos de una teoría disciplinar. “El papel de la teoría, se establece en la construcción de las prácticas y en su dimensión generadora, sistematizadora y explicativa” (Plan de estudios, 2000, p. 47). Claramente, en este punto no se visualiza nuestro concepto nodal, pero sí la posibilidad de reflexión teórica promulgada por Amavet desde el inicio de la carrera.

Al continuar con la lectura visualizamos que se comienza a especificar los apartados en las diferentes teóricas comenzando por: Teoría de la Educación Física I, se establece que la finalidad de la asignatura es presentar a los estudiantes los elementos constitutivos de la teoría disciplinar. A continuación, se detallan los temas, seleccionando entre todos ellos al cuerpo, movimiento y prácticas corporales. Construcción histórica de las prácticas corporales y su significación educativa. Representaciones sociales del cuerpo y de las prácticas corporales en occidente: la antigüedad clásica, la edad media, el renacimiento y la modernidad. Estos serían los temas. Claramente al enunciar los conceptos, vemos que no se encuentran bajo la mirada Amavetiana, pero sí se observa la posibilidad de analizar al cuerpo desde una perspectiva teórica.

Siguiendo con la lectura del plan, al hablar de Teoría de la Educación Física II en el segmento en donde se mencionan los temas, no figura el cuerpo, sino las prácticas corporales. Además otro de los temas que aparecen entre otros es la teoría planteando la posibilidad de construcción dentro del campo disciplinar, y claramente en este pensamiento nuestro autor jugó un rol relevante.

Al examinar el apartado de Teoría de la Educación Física III, encontramos entre sus temas la problemática corporal. Fue Amavet quien impartió dicha problemática al problematizar al cuerpo.

En la asignatura Teoría de la Educación Física IV, hallamos que, entre los temas propuestos se encuentra el de problematizar al cuerpo. En este punto guarda total relación con el tema de Teoría de la Educación Física III como lo establecemos en el párrafo anterior. Aquí, Amavet cobra especial importancia, fundando la posibilidad de problematizar al cuerpo de la Educación Física dentro de la Universidad Nacional de La Plata.

A modo de cierre

Con todo lo establecido hasta aquí, interpretamos que dentro del plan de estudios de la carrera de Educación Física de la Universidad Nacional de La

Plata, solamente aparece una cita explícita de la perspectiva amavetiana dentro del campo disciplinar de la Educación Física actual.

Visualizamos la corriente de pensamiento Amavetiana donde el cuerpo cobra especial importancia, dándole una relación inteligente al hombre con su cuerpo, en ese sentido dicha noción da lugar al individuo psicofísico diferenciado, donde se integra al cuerpo y la posibilidad de movimiento, elemento crucial para Amavet, a continuación exponemos la cita que deja entrever lo explicado: “En términos de conocimiento la Educación Física se compromete con la promoción de una relación inteligente del hombre con su propio cuerpo y movimiento, y con el cuerpo y movimiento de los otros” (Plan de estudio UNLP, 2000, p. 49).

En esta breve revisión teórica del concepto de cuerpo en el plan de estudios 2000 de Educación Física, observamos otra corriente de pensamiento que existe actualmente, y que conocemos como Educación Corporal.

A la hora de analizar el concepto de cuerpo y los temas de las teorías, observamos que en cuanto a dicho concepto no figura un sesgo de la teoría Amavetiana, en cambio sí sucede en cuanto a la posibilidad de problematizar al cuerpo y en la posibilidad de posicionarlo como un tema indispensable de abordar dentro del campo disciplinar de la Educación Física, y más aun dentro del análisis teórico.

Referencias bibliográficas

- Amavet, A. (1957). *Apuntes para una introducción al estudio de la Educación Física*. La Plata: Publicación interna del Departamento de Educación Física (FaHCE).
- Amavet, A. (1967). *Cuadernos de Educación Física Renovada N° 1*. Inédito, La Plata.
- Amavet, A. (1968). *Cuadernos de Educación Física Renovada N° 2*. Inédito, La Plata.
- Amavet, A. (1969). *Cuadernos de Educación Física Renovada N° 3*. Inédito, La Plata.
- Crisorio, R. y Giles, M. (Dirs.) (2009). *Estudios Críticos de Educación Física*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Plan de estudios de la carrera Licenciatura en Educación Física y Profesorado en Educación Física* (2000). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

- Villa, A. (2011). Curriculum, Educación Física y formación del profesorado: el caso del profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata. *Agora para la educación física y el deporte*, (3), 321-340.
- Villa, A. (2009). *La conformación de la profesionalidad de la educación física a partir de la creación del profesorado en la Universidad Nacional de La Plata*. Trabajo final de grado (Licenciada en Ciencias de la Educación). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Incumbencias del neoliberalismo en el diseño curricular y su concepto de cuerpo

Camila Simone Pastén Angulo y Yamila Elizabeth Casamento

Resumen

En el presente trabajo se analiza el enfoque curricular y orientaciones generales para la enseñanza de la Educación Física, en el diseño curricular jurisdiccional de nivel primario del presente año. La mirada en el concepto de cuerpo y sus diversas intervenciones. Se busca un tipo de cuerpo determinado por la sociedad neoliberal que tiende a la homogeneización del sujeto a través de una educación universal, que no fomenta la diferencia y se utiliza como herramienta/técnica de poder. La educación, en tanto se constituye como un dispositivo de políticas gestadas por un llamado proceso de gubernamentalidad mencionado por Foucault (1978/2006), donde el arte de gobernar define el cómo y debe ser un individuo en sociedad.

Para esto se abordarán a distintos autores que fundamentarán el análisis propuesto. Autores que se encuentran en el campo de la investigación sobre la Educación Física, la biopolítica y psicopolítica, entre otros temas que se encuentran en relación al concepto de cuerpo. Entendemos por cuerpo, al individuo en relación con la sociedad, en relación con el otro y poseedor de un lenguaje. El individuo es inseparable, en relación a la comunidad, también su cuerpo y mente, son uno solo.

El cuerpo es un blanco de diversas intervenciones que no son inocentes sino controladas por un sistema capitalista. Un sistema que debe ser analizado de forma crítica, lo que se intentara realizar en este trabajo.

Desarrollo

Antes de comenzar el análisis del Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ), debemos aclarar que este plan de estudios, creado por el Ministerio de Educación de la Nación, representa una forma de ejercer poder sobre los cuerpos, independiente de sus contenidos y objetivos curriculares. Esto involucra sistemas regulados y concertados, que actúan sobre las acciones de los sujetos, sobre sus cuerpos y conductas. Más allá de la institución y el plan de estudios que aquí es materia de análisis, todo el tejido social y específicamente la “elaboración” de los cuerpos y sus relaciones son blanco de poder, se entrecruzan, se refuerzan y a veces se debilitan, pero están.

Análisis de la perspectiva de Emiliozzi, Guattari y Rolnik

La autora Emiliozzi (2015) en su capítulo “el cuerpo en el curriculum de Educación Física” que concibe al curriculum como un documento público con objetivos y contenidos a insertar en la institución escolar. Y desde esta perspectiva, el curriculum, lo toma no solo como un asunto técnico, sino como una práctica social, histórica y política.

Los discursos presentes en el curriculum: biología, medicina, ciudadanía, humanismo, pedagogía por objetivos, de la psicomotricidad, etc., como menciona Emiliozzi, provienen de diversas disciplinas, saberes que de ellos resulta recurrente colocar al origen del sujeto en la sustancia, y la educación física queda limitada a la enseñanza de técnicas, a un determinado modo de hacer, un saber hacer. En realidad, lo que hace al cuerpo, es el lenguaje, la aparición del otro, esto hace que lo biológico quede en el olvido. Lo que no vio Emiliozzi es que todos estos campos diversos están atravesados por una cultura hegemónica y dominante, la cultura capitalista según Rolnik y Guattari (2005), una cultura que atraviesa y se diluye en todos esos campos de saber, y también, en cada uno de nosotros. Lo que caracteriza a esta cultura capitalista es que no funciona únicamente en los ámbitos de mercado y financiación, también funcionan en lo que Félix Guattari y Suely Rolnik (2005) llaman “cultura de equivalencia”, ósea que no solo se encarga de la sujeción económica, sino que también de la subjetivación de los individuos.

Dentro del DCJ se menciona la corporeidad como el simple hecho de existir en el mundo, y se enfatiza en la existencia física y luego la construcción subjetiva.

Lo que hace al cuerpo es el lenguaje, su existencia depende de la subjetividad del sujeto y el hecho de relacionarse con otro, de vivir en sociedad.

Según la autora la educación olvida esa construcción histórica y política de los modos de subjetivación de los sujetos, no es casualidad que el currículum de educación física de primaria y secundaria trate a la corporeidad como un solo hecho de existir en el mundo y primeramente como algo orgánico. El neoliberalismo busca dualizar al sujeto, a separarlo, a transformarlo en solo un objeto, que puede ser llenado de conocimiento, en el caso, a través de la educación bajada por el gobierno de turno, que utiliza a la educación de los cuerpos como una herramienta.

Esto demuestra que la educación es una práctica que no parte de un principio natural, sino que parte de una realidad discursiva, algo impuesto por uno o varios que se encuentran en el poder y tienen el objetivo de obtener más poder a través de los otros.

Análisis desde la Psico política

Desde los ojos del neoliberalismo el DCJ nos dice que debemos cuidar nuestra salud, nuestros cuerpos, nuestros actos, la manera de relacionarnos, comunicar nuestras opiniones, necesidades, deseos y responsabilizarnos de nuestros cuerpos, actos, de nuestros tiempos libres, de nuestros éxitos y fracasos. “Hoy el poder adquiere cada vez más una forma *permissiva*. En su permisividad, incluso en su amabilidad, depona negatividad y se ofrece como libertad” (Han, 2014, p.16).

Es la manera del poder inteligente de entrar en nuestra psique, no nos prohíbe nada, no nos disciplina ni nos somete a coacciones, sino que explota nuestra libertad, intentando agrandar y crear dependencias. El sistema necesita cuerpos sanos, responsables de sí mismos y que sean tolerantes al fracaso. Y si no lo logramos, no echamos la culpa al sistema, sino a nosotros. Nos hemos transformado en nuestros propios amos, nos autoexplotamos para un sistema, debemos ser óptimos, eficientes, proactivos, correr contra el tiempo, estar disponibles corporalmente, lo que dice el DCJ, es lo que nos demanda el sistema y por ende la educación. La educación nos enseña a ocuparnos de nuestro cuerpo, pero se refiere a nuestro cuerpo físico, a optimizarlo, mejorarlo, etc. Un buen ciudadano participativo es aquel que se conoce y que puede desenvolverse de manera adecuada en el sistema, que cuide de su cuerpo, de los

otros y que se desempeñe como un buen ciudadano, pero ser ciudadano ahora en el siglo XXI no es lo mismo que en el siglo XIX. El concepto de ciudadano para Byung-chul Han es ser consumidor. El solo hecho de vender mi tiempo por dinero y ese dinero gastarlo en cosas innecesarias, necesarias, en servicios y experiencias, me hace ser ciudadano.

El DCJ nos dice que debemos apropiarnos de los saberes que nos presenta la educación física para comprender que tipos de acciones llevo a cabo y poder darle un sentido, una justificación. Mirando el mundo desde esta perspectiva, si corro debe ser por algo, o por un tiempo o para otro, o por otro. Esta sociedad nos enseña a hacer por “algo”, a vivir para otro, por otro y por la mirada del otro.

A través de la enseñanza de la cultura corporal mencionada en el DCJ, todos estos conocimientos se tienen que ver reflejados en el rol del sujeto como ciudadano, determinado por el neoliberalismo, según Han (2014), como un rol consumista que no tiene interés real político, solo reacciona de forma pasiva con quejas iguales a las de un consumidor frente a las mercancías y servicios que se les ofrecen.

Análisis desde la perspectiva de Esposito

El cuerpo mirándolo desde la perspectiva de Esposito viene a ser aquí un envase, en donde se deposita la vida y se ejerce un poder político. Ese poder político que esta permeado por esa cultura capitalista y en el DCJ lo encontramos como “cultura corporal” dentro del área de Educación Física.

Sin cuerpo, esta vida no puede expresarse en este mundo, necesita de este envase que se llama cuerpo y solo en ese cuerpo puede la vida ser vivida, si ese cuerpo no tiene vida, es un cadáver. Vida, cuerpo y política se convierten en ingredientes indispensables para ser en este mundo. Necesita de esa vida para ejercer su poder, pero necesita a un sujeto que viva para su cuerpo, lo optimice, lo mejore y lo cuide.

El cuerpo como un envase orgánico donde la política ejerce su inmunización, evitando la muerte de este cuerpo, que sin la política es más propenso a morir y a ser amenazado. La educación viene a ser un agente más para alejar la muerte del cuerpo, y sobre todo la educación física, a través del cuidado del propio cuerpo, la higiene, el cuidado de la salud y la actividad física.

El autor habla de una metáfora entre cuerpo y lo político. Cada cuerpo constituido por una vida tiene diferentes partes que deben congeniar para ser

un solo cuerpo, y todos estos cuerpos, a su vez, al ponerse de acuerdo, forman un “cuerpo en común”. En cada uno de nosotros hay una parte del estado, según Esposito, somos una parte importante del estado y la sociedad, es por esto que somos blanco de poderes.

Se puede hacer una relación con el DCJ, donde el cuerpo es un instrumento-medio donde el Estado-neoliberal a través de los planes de estudio baja una idea del cuerpo que quiere y necesita para esta sociedad, se enseña la cultura capitalista, esa voluntad general; y la educación Física la cultura corporal. Y los educadores son quienes insertan ese tipo de ideal. El cuerpo no se puede despegar de las necesidades sociales, ya que, no podría estar inmerso en la misma y sería excluido, y no tendría esa inmunización, que como dice el autor protege al cuerpo o por lo menos esa es la intención política del Estado. Pero, ¿es necesaria la “ayuda” del estado para vivir más tiempo?

El cuidado del cuerpo y la salud, los beneficios de la actividad física para el buen desempeño como ciudadanos, estas orientaciones que propone el DCJ se enfocan en una visión del cuerpo como objeto biológico, a su cuidado y optimización, como un envase del cual hay que cuidar, y más que nada cuidar a esa vida que se encuentra en el cuerpo. Ese cuerpo constantemente recibe amenaza de tipo endógenas y exógenas, y se concibe a la actividad física como un “anti-cuerpo”, un agente protector, que aleja a esas amenazas y ciertas enfermedades. En fin, el ejercicio nos prolonga la vida y por eso es parte de esta cultura capitalista que se enseña en la escolaridad y se propaga en todo el tejido social.

Análisis desde la Tercera dimensión de Foucault

Para este análisis tomamos el texto de Santiago Pich y Norma Rodríguez (2012), quienes sostienen que, desde la tercera dimensión de Foucault, podemos rescatar el foco que tiene sobre la experiencia, como una vivencia que transforma al sujeto, una vivencia que hace que el sujeto se resista a ese poder que se ejerce contra él.

La experiencia nos da esa oportunidad que plantea Foucault en poder transformarse, en darle un vuelco al dominio, en poder desconstruirse, una oportunidad de salir de su sometimiento. Es la oportunidad de despsicologizarse y desubjetivarse, de crear nuevas formas de relacionarse y de vivir. Si sabemos y somos conscientes de que el conjunto social está tejido de tupidas redes, hay probabilidad de que el sujeto pueda resignificarse, de desconstruirse, en cuestionar lo dado. Y

es aquí también donde el rol del educador principalmente es primordial, darle las herramientas para lograr un pensamiento crítico de la realidad.

Conclusión

La educación actual, inscripta en un modelo neoliberal, es una técnica más de insertar su cultura capitalista y mundo mercantilizado. El neoliberalismo hace correr al individuo contra el tiempo, para que no pueda pensar, reflexionar. Trabaja rápidamente para conseguir su cometido, influenciar al sujeto desde los medios, la tv, publicidad, modas, etc. De todo saca un provecho, un beneficio, es extractivista. Nosotros somos para el capitalismo un objeto, un cuerpo físico para sacar provecho, beneficios solo para ellos, utilizan nuestra fuerza de trabajo a su beneficio, les interesa construir determinada subjetivación para que el sujeto se separe de su mente, que no ofrezca resistencia, nos duermen, nos enajenan.

La gente busca siempre algo afuera, que considera que les falta, porque el capitalismo nos lo ha inculcado de esa manera, a través de las cosas materiales trasciendo, y trascienden sobre mí como un objeto de consumo (me siento mal, porque no lo tengo y lo “necesito”, compro, como, etc.). La vida cotidiana, es dualizada por el neoliberalismo. ¿Cómo hacemos para volver a unirnos en cuerpo y mente?

Una educación emancipadora es una educación que deje al sujeto auto-modelarse, que ayude al sujeto a construir sus propios tipos de referencias, independizarse del poder global, a nivel económico, a nivel técnico, a nivel del saber, vivir sus propios procesos, a comenzar un proceso de singularización. Una educación que nos devuelva nuestro poder de creación y esa autonomía e independencia que cedimos.

Buscar nuevos sentidos de vida, nuevas formas de vida, hacer por hacer, vivir por vivir, por la inmanencia de la vida. Sentirnos parte de un todo, y parte de un nosotros, como comunidad. Y para eso hay que sacarse “de encima” esa cultura capitalista, reorganizarse en todos los sentidos, dicho de otra forma, re-existir desde la interioridad.

Referencias bibliográficas

Han, B. Ch. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder.

- Dirección General de Cultura y Educación (2018). Educación Física. Enfoque curricular y orientaciones generales para la enseñanza. En: *Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo*; coordinación general de Sergio Siciliano - 1a ed. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Emiliozzi, V. (2015). El cuerpo en el curriculum de educación física. En R. Crisorio (Coord.). *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. (pp. 137-150). La Plata: EDULP.
- Esposito, R. (2005). *Immunitas. Protección y negación de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. (1978/2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France 1977-1978*. Buenos Aires: FCE.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2005). *Micropolítica. Cartografías do desejo [Micropolítica. Cartografía del deseo]* (Voces) Madrid: Traficantes de Sueños. Recuperado de <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Micropol%C3%ADtica-TdS.pdf>
- Rodríguez, N. y Pich, S. (2012). *El problema del cuerpo en la tercera dimensión foucaultiana*. Trabajo presentado en VII Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata. La Plata, 5, 6 y 7 de diciembre de 2012. Disponible en <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/actas/Pich.pdf/view?searchterm=El%20problema%20del%20cuerpo>

SEGUNDA PARTE

Mesa Eje Práctica

Relatoría Mesa Eje Práctica

Lucía Belén Merlos

¿A qué llamamos práctica deportiva? ¿Qué es el deporte? ¿Qué principios de enseñanza podemos diferenciar? ¿Qué lugar le cabe al juego y a la gimnasia en una singular propuesta de enseñanza del fútbol? ¿Los actores construyen modos de jugar al fútbol desde sus identidades? ¿Se crean estilos de juego singulares? ¿Qué discursos evidencian planes y programas de formación superior, sobre la enseñanza del juego, el deporte y la vida en la naturaleza? ¿Cuáles son los guiones que construye el juego? ¿Cómo se tejen los discursos neurocientíficos con las prácticas corporales? ¿Las prácticas denominadas espirituales, pueden ser pensadas como constructoras de subjetividades? ¿Cuáles son las biopolíticas actuales en la educación del cuerpo? ¿Cómo reflexionar sobre las artes circenses y la danza contemporánea como prácticas corporales artísticas? Estas son algunas de las preguntas suscitadas en el marco de las diferentes exposiciones del Eje *Práctica*, en el *II Encuentro de Cuerpo, Sujeto y Educación*.

El eje se propuso el diálogo, debate y la reflexión en torno a prácticas, desde anclajes diversos, singularizando prácticas corporales, culturales e históricas.

El trabajo de Juan José Bravo *Algunas ideas para pensar el espaciotiempo en el deporte*, se sitúa en la pregunta por el espacio y el tiempo en el deporte, y se propone –desde una perspectiva newtoniana- pensar posibles incorporaciones en las prácticas deportivas.

Por su parte Pablo Fusetti en *Principios en la enseñanza del Fútbol*, hace foco en la lógica interna de la enseñanza del deporte y construye cinco principios para la enseñanza del fútbol.

Desde una mirada etnográfica, Francisco Fariña en *Fútbol en la Colectividad Boliviana de Escobar: identidades y tensiones intergeneracionales en un espacio de práctica deportiva*, indaga la relación entre prácticas deportivas y procesos identitarios en un colectivo de migrantes, analizando sentidos y representaciones en el fútbol.

Analizando prescripciones curriculares sobre el Deporte, Jessica De La Haye, Verónica Patow y María Eugenia Portos en *Pensando el deporte en los diseños curriculares para la formación de profesores/as de Educación Física*, presentan líneas posibles para el análisis de los discursos sobre el Deporte en diseños curriculares provinciales, les interesa las orientaciones para la formación de profesores y profesoras de Educación Física.

En similar encuadre, *Los discursos sobre las Prácticas Corporales en la Naturaleza. Avance de investigación* de Facundo Ramírez, Santiago Fuse, Leonel Mantía y Guido Marchetti, se propone descubrir discursos predominantes en la educación superior dentro de campo de la Educación Física, singularizando las Prácticas Corporales en el Medio Natural.

Haciendo foco también en los discursos, dentro de en planes y programas de estudio en diferentes universidades argentinas, pero con el Juego como protagonista, el trabajo de María Cecilia Renati, Natalia Sampietro y Nicolás Viñes *El juego en los programas de estudio en Educación Física. El caso de las universidades nacionales argentinas*, revisa los sentidos del juego como práctica corporal, detectando formas discursivas hegemónicas.

Con la intención de dislocar la trama entre el discurso neurocientífico y las prácticas corporales, Liliana Rocha, María Eugenia Portos, Laura Pagola y Carolina Cabrera en *Prácticas corporales y Educación del cuerpo: Discurso Neurocientífico como imposible para la enseñanza*, se proponen el análisis de ambos campos para descualificar incidencias y construcciones en torno al campo de la enseñanza.

Laura Lugano en *Prácticas de sanación y espiritualidad: el caso de las Constelaciones Familiares*, analizará prácticas, en tanto emergentes, de un nuevo horizonte cultural: las Constelaciones Familiares como recurso terapéutico, en la ciudad de La Plata.

Abordando prácticas corporales artísticas, Mariana Sáez en *El circo y la danza como prácticas corporales artísticas*, busca comparar dos campos vinculados entre sí desde una antropología de las artes escénicas, conjugando elementos de la antropología de la danza y de la antropología del cuerpo.

Por último el trabajo de Nicolás Viñes y Norma Beatriz Rodríguez *Genealogía de la extensión universitaria en Educación Física UNLP entre 1998 y 2015*, en una apuesta a un recorrido en el tiempo, se interesa por analizar el impacto de las políticas de extensión en la carrera de Educación Física para la Universidad Nacional de La Plata.

Pensando el deporte en los diseños curriculares para la formación de profesores/as de Educación Física

Jessica De La Haye, Verónica Patow y María Eugenia Portos

Resumen

Esta ponencia se enmarca en estudios vinculados al Proyecto de investigación “Las practicas corporales en la Educación Superior”, radicado en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (IdIHCS/FaHCE/UNLP). Dicho proyecto tiene entre sus objetivos establecer una crítica sobre las definiciones, conceptos, características y relatos que se construyen y circulan en los discursos sobre la Danza, el Deporte, la Gimnasia, el Juego y las Prácticas en la Naturaleza, tanto en los diseños curriculares y planes de estudio, como en los programas de las asignaturas de la Educación Superior en Argentina. La recuperación de estos discursos permitiría averiguar cómo se han naturalizado ciertos conceptos y relatos que conforman conocimientos inobjetables. Es menester revisar estas ideas para establecer principios que permitan orientar de mejor manera los saberes que se transmiten.

En este contexto, se presentan posibles líneas de estudio, o ejes temáticos, para el análisis de los discursos sobre el Deporte en los diseños curriculares de diferentes jurisdicciones provinciales para la formación de profesores y profesoras de Educación Física.

Palabras claves: deporte, prácticas corporales, diseños curriculares, saberes específicos.

Introducción

Esta ponencia se enmarca en estudios vinculados al Proyecto de investigación “Las prácticas corporales en la Educación Superior”, radicado en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (IdIHCS/FaHCE/UNLP). Dicho proyecto tiene entre sus objetivos establecer una crítica sobre las definiciones, conceptos, características y relatos que se construyen y circulan en los discursos sobre la Danza, el Deporte, la Gimnasia, el Juego y las Prácticas en la Naturaleza, tanto en los diseños curriculares y planes de estudio, como en los programas de las asignaturas de la Educación Superior en Argentina. La recuperación de estos discursos permitiría averiguar cómo se han naturalizado ciertos conceptos y relatos que conforman conocimientos inobjetable. Es menester revisar estas ideas para establecer principios que permitan orientar de mejor manera los saberes que se transmiten.

En este sentido es que pondremos la mirada en los diseños curriculares de varias de las jurisdicciones provinciales que se utilizan, o que se han utilizado, en la formación de profesores y profesoras en Educación Física a nivel nacional, así como también en diversos documentos institucionales que orientan su construcción, para averiguar de qué manera se piensan las prácticas deportivas y así poder rastrear los principios que las orientan y las formas de conocimiento que suponen.

Ricardo Crisorio (2015) define, a partir de M. Foucault y de G. Agamben, a las prácticas corporales como formas de hacer, pensar y decir que toman por objeto al cuerpo y quieren hacer algo con él, pero a un cuerpo precedido y construido en ellas. Lo relevante sería la racionalidad que organiza los modos de hacer respecto al cuerpo, en un momento y en una sociedad en particular, y como los hombres actúan y modifican dichos sistemas prácticos, sistemas que implican el saber, el poder y la ética (Crisorio, 2015, p. 36-37). En cuanto al Deporte, se define como una configuración de movimientos, lo que significa considerarlo como formas de movimiento que una cultura ha construido y continúa construyendo y legitimando a lo largo de su historia. Se debe comprender que configurar significa dar forma y es sólo a partir de esta definición, que es posible entender al deporte como una práctica cultural, social y potencialmente educativa (Crisorio y Giles, 1999). Según Pierre Parlebás, citado por M. Giles (2010), podemos decir que con él se designan todas las

situaciones de enfrentamiento corporal codificado, cuyas formas competitivas han sido institucionalizadas y son explícitamente significadas como tal por el conjunto de las sociedades. Los deportes son, en sentido estricto, una práctica corporal regulada externamente por instituciones (federaciones) encargadas de establecer los reglamentos. En ellos, las reglas, escritas y detalladas, delimitan las formas de movimiento de los deportistas y garantizan la igualdad de condiciones en la competencia (2010, pp. 243-244).

En concordancia con la propuesta metodológica del proyecto, para el caso de los discursos de los diseños curriculares, hasta el momento han sido abordados dieciocho Diseños Curriculares correspondientes a las Provincias de Buenos Aires, Catamarca, Chubut, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, La Rioja, Mendoza, Misiones, Rio Negro, San Juan, Santa Fe, Tucumán, La Pampa, Chaco, Salta y CABA.

En definitiva, se trata de identificar categorías sociales relacionadas con el problema o los problemas de los conceptos, las definiciones, las características y los relatos de las prácticas deportivas para luego construir categorías analíticas que permitan el debate con la teoría, la epistemología y la metodología que supone cada una.

En pos de ello, los primeros análisis de los documentos curriculares en cuestión nos han permitido establecer algunos posibles ejes para pensar el tratamiento del Deporte en la Educación Superior en Educación Física a nivel nacional, así como posibles interrogantes para profundizarlos.

1. Conceptualización del deporte o práctica deportiva

Desde las recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares para los Profesorados de Educación Física del Ministerio de Educación, se plantea que en los diseños para los niveles inicial y primario el deporte se traspone didácticamente como un contenido mediador para la formación corporal y motriz de los ciudadanos, con un sentido recreador de valores y autonomía personal durante la utilización activa del tiempo libre. En esta línea, las necesidades y requerimientos sociales de prácticas deportivas acordes con las distintas posibilidades de quienes las practican, y en contextos caracterizados por la diversidad, no admiten un modelo pensado desde la idealización del deporte como máxima expresión del potencial humano o de distinción social, excluyente y elitista. Es así que sostiene que el deporte debe ampliar

su sentido, sus bases epistemológicas, culturales, sociales y pedagógicas, para seguir sosteniendo el espacio que ocupa como contenido de la Educación Física (Ministerio de Educación, 2009).

En dicho documento, y “en pos de la preocupación por los sujetos de aprendizaje y no por la reproducción naturalizada de los contenidos culturalmente clasificados” (Ministerio de Educación, 2009), se proponen tres dimensiones organizadoras del contenido de la Educación Física (incluido en el campo de la Formación Específica):

1. Las prácticas corporales y motrices referidas al conocimiento, expresión, dominio y cuidado del cuerpo.
2. Las prácticas corporales y motrices referidas a la interacción sociomotriz.
3. Las prácticas corporales y motrices referidas a la interacción con el ambiente.

A continuación, y para configurar las unidades curriculares, propone organizar las prácticas disciplinares específicas de la siguiente manera:

- Prácticas gimnásticas
- Prácticas motrices expresivas
- Prácticas ludomotrices
- Prácticas acuáticas
- Prácticas deportivas
- Prácticas en ambientes naturales

Como podemos observar, las dimensiones que organizan los contenidos responden a la teoría praxeológica de Parlebás, para quien cualquier situación motriz es un sistema en el cual el participante se relaciona globalmente con el entorno físico y con otros posibles protagonistas, compañeros o adversario, estableciendo una clasificación de las situaciones motrices en función de dichos criterios. En esta línea, dos situaciones motrices que pertenezcan a una misma categoría de la clasificación serán igual de válidas independientemente de si se trata de deportes, juego u otras prácticas.

En cuanto a las “prácticas deportivas”, el documento prevé el tratamiento de “los deportes y su enseñanza” (lo que implicaría sus diferentes clasificaciones; estructura y organización; los modelos de enseñanza; estrategias

didácticas; el juego en los procesos de iniciación; sus ámbitos y posibilidades de aplicación: deporte escolar, social y federado; sus habilidades, técnicas, tácticas, reglas, institucionalización, valores circulantes) así como el abordaje del “deporte social” o “deporte comunitario”.

Además de las discusiones que se podrían entablar con la Praxiología como fundamento para la construcción de los diseños curriculares, algunos otros aspectos que surgieron para seguir pensando son:

- La conceptualización y alcance de la “práctica deportiva”, pues una lectura más detallada revela que en todas las otras “prácticas” propuestas (menos en las ludomotorias) aparecen contenidos nombrados como “deportes” o “deportivo”. En el caso de las gimnásticas: el “entrenamiento para maximizar el rendimiento deportivo”. Para las motrices expresivas: la “utilización de códigos gestuales y acciones motrices en situaciones deportivas, gimnásticas o expresivas.” y “Los códigos de comunicación corporal y motriz propios de cada actividad deportiva, gimnástica, expresiva y de la vida cotidiana”. En cuanto a las acuáticas: “la natación como deporte” y “Los deportes en el medio acuático: saltos ornamentales, nado sincronizado, polo acuático, hockey subacuático, buceo deportivo.”. Finalmente, en ambientes naturales: “los deportes en medios naturales. Su estructura, finalidad de práctica y elementos constitutivos”.
- La diferenciación entre los deportes, y el deporte social o el deporte comunitario, ya que se plantean separadamente y, a su vez, estos dos últimos parecerían ser tomados como sinónimos.

2. La denominación de los espacios curriculares

La denominación de los espacios curriculares no es casual ni ingenua, sino que responde, a construcciones conceptuales específicas, cuyos sustentos teóricos deben ser revisados con el objetivo de establecer y revisar posibles contradicciones teóricas respecto a la manera en que se piensan los saberes del campo.

A continuación, se presentan los nombres de los espacios curriculares previstos para el tratamiento del Deporte en los distintos años de la formación inicial agrupados según las palabras o conceptos que tienen en común:

- Deporte colectivo /de conjunto – Deporte individual

- Deportes de habilidades abiertas – deportes de habilidades cerradas / abiertos de gimnasio – abiertos de campo
- Didáctica de las prácticas deportivas / Didáctica de las prácticas psicomotrices y sociomotrices / Didáctica de los deportes colectivos / Deporte individual y su didáctica / Deportes y su didáctica.
- Prácticas psicomotrices – Prácticas sociomotrices
- Deportes psicomotrices – Deportes sociomotrices
- Los deportes y su enseñanza
- Deporte de espacio separado – deporte de espacio común
- Deportes alternativos
- Deportes regionales
- Basquetbol, fútbol, voleibol, hadnbol, softbol, cestobol, hockey, rugby, canotaje

Como se puede apreciar, una primera clasificación hace referencia a la colectividad o individualidad de los deportes, por ejemplo, el espacio “Deporte colectivo I” del diseño de la provincia de Córdoba. Otra refiere a las características de las habilidades que serían propias de cada deporte, abiertas o cerradas, como en “Espacio deportes de habilidades abiertas I” de San Juan. Un tercer grupo de unidades curriculares asocian la Didáctica con el Deporte, como el caso de la asignatura “Didáctica de las prácticas deportivas” en el documento de la provincia de Buenos Aires. En un cuarto conjunto, la Enseñanza es el término elegido para acompañar al Deporte en la designación de los espacios, por ejemplo, “Los deportes y su enseñanza” en el caso de Chaco. En otros casos, como en el diseño de Mendoza, se hace una distinción relacionada con la característica del espacio correspondiente a los distintos deportes, estableciendo asignaturas como “Deporte de espacio separado” o “Deporte de espacio común”. Aisladamente, es posible observar que algunos espacios curriculares reciben nombres como “Deportes alternativos en la escuela” o “Deportes regionales náuticos” en el caso de Río Negro. Finalmente, en otros diseños curriculares, como los de Formosa o Catamarca, los nombres de los espacios son los de los deportes mismos, “Basquetbol”, “Fútbol”, “Softbol”, etc.

Como es posible observar, las opciones son diversas, por lo que es necesario profundizar el análisis respecto a términos como didáctica, enseñanza, prácticas psicomotrices y sociomotrices, habilidades cerradas o

abiertas, para establecer los discursos que los sostienen. Otras cuestiones para seguir indagando:

- La justificación para la inclusión de ciertos deportes y no otros.
- Las lógicas detrás de la secuenciación de unidades curriculares con el mismo nombre (por ejemplo: basquetbol I y II, o natación I, II y III, etc)

3. La carga horaria destinada al tratamiento del Deporte

Estudiar cual es la asignación de la carga horaria para cada espacio curricular puede aportar información clave a la hora de establecer la relevancia que se le otorga a los distintos saberes que se incluyen en los diferentes diseños curriculares para la Educación Superior en Educación Física.

En la totalidad de los diseños trabajados, y teniendo en cuenta el campo de la Formación Específica en Educación Física (el cual, según las recomendaciones del INFOD debería ocupar entre el 50 y el 60% de la carga horaria total de la carrera), la carga horaria establecida para los espacios curriculares que implican el tratamiento de cualquier tipo de práctica deportiva a lo largo de toda la carrera, superan a los que abordan otros contenidos como la gimnasia, el juego, o incluso los relacionados con las ciencias biológicas como la anatomía y la fisiología.

En esta línea, se observó que el diseño de la provincia de Tucumán es el que menos porcentaje de horas destina al Deporte pero, aun así, prevee que más del 20% de las horas catedra correspondientes a la Formación Específica este dedicado a dicha práctica como parte del Ámbito de la Formación Motriz y deportiva, diferenciando entre deportes individuales y colectivos.

Los diseños correspondientes a las provincias de Chubut, Corrientes, Entre Ríos, Misiones, Rio Negro y La Pampa, durante los cuatro años estipulados para la carrera, destinan más del 40% de la carga horaria total del Campo de la Formación Específica al tratamiento del Deporte. El caso de La Pampa es el que más se acerca a destinar prácticamente la mitad de su carga horaria específica (alrededor del 48 %) al abordaje de las prácticas deportivas y practicas psico y sociomotrices en el contexto de espacios curriculares denominados de “Disponibilidad Corporal y Motriz I, II, III y IV” correspondientes al “Area 3: La disponibilidad corporal para la acción”.

Un caso extremo es el de la provincia de Santa Fe, ya que de las 2848 horas catedra estipuladas para la Formación Orientada, 1728 están destinadas al tratamiento de los deportes abiertos (de gimnasio y de campo) y cerrados, y sus didácticas, lo que representa más del 60% de dicho espacio, en desmedro de otros contenidos.

En ninguno de los documentos curriculares trabajados se establece explícitamente algún tipo de fundamentación que justifique la asignación y distribución de las cargas horarias, por lo que resultaría oportuno poder determinar cuáles son los factores que, de manera más o menos evidente, privilegian el tratamiento del Deporte como contenido en la formación de profesores de Educación Física.

4. El caso del Atletismo y la Natación

Estos espacios curriculares, que aparecen denominados directamente como “Atletismo” y “Natación” o como “Prácticas atléticas”, “Prácticas acuáticas” o “Prácticas motrices acuáticas”, y que, a priori, pueden ser rápidamente identificados como deportes, se presentan separados de otros espacios dedicados al tratamiento del deporte sin justificación aparente.

5. ¿Gimnasias o deportes?

Por lo visto en las primeras aproximaciones a los diseños curriculares en cuestión, el caso de las gimnasias también parece constituir un problema a tener en cuenta en el análisis de dichos documentos.

Espacios denominados “Gimnasia”, “Prácticas psicomotrices”, “Prácticas gimnásticas y expresivas” o “Deportes psicomotrices” incluyen indistintamente a prácticas deportivas como la Gimnasia Artística o la Gimnasia rítmica, así como a prácticas gímnicas como la Gimnasia formativa o la Gimnasia aeróbica, por nombrar algunas, sin establecer diferenciaciones entre Gimnasia y Deporte, lo que implicaría una falta de claridad conceptual que merece ser trabajado.

6. Los espacios curriculares que abordan el deporte desde otros campos

Luego de estas primeras aproximaciones a los diseños curriculares, resultado llamativo que el deporte, a diferencia de otros contenidos de la Educación

Física, es abordado también desde diversos espacios curriculares que no pertenecen al campo de la Formación Específica en Educación Física. Por mencionar algunos ejemplos: Formosa con “Historia y política de la educación argentina” (del Campo de la Formación General) que propone como contenido “La utilización del deporte como trastienda”; La Rioja con “Sociología de la Educación” y contenidos como “El poder en los deportes” o “El deporte del siglo XXI, la profesionalización, la mirada social sobre el cuerpo.”; Chubut con “Biología” (del Campo de la Formación General) y contenidos como “Deporte y modificación celular”, y “Las Leyes del Movimiento de Newton. Importancia deportiva”: o Buenos Aires con “Configuraciones culturales del sujeto educativo” (del Campo de la Fundamentación) y contenidos como “Las políticas educativas y culturales dedicadas a los jóvenes: el lugar del cuerpo y el deporte en la construcción de identificaciones y grupos referenciales.”

Esto nos hace sospechar que la predominancia del tratamiento del deporte por sobre otros contenidos es todavía más importante.

Hasta aquí, se dejan planteados algunos aspectos a partir de los cuales profundizar el análisis acerca del abordaje del Deporte en los diseños curriculares de la formación profesional en educación física de nuestro país.

Referencias bibliográficas

- Crisorio, R. L. y Giles, M. (1999). *Apuntes para una didáctica de la educación física en el Tercer Ciclo de la EGB*. Buenos Aires: MCyE.
- Crisorio, R. L. (2015). Actividad (es) física (s) versus prácticas corporales. En Galak, E. y Gambarotta, E. (Eds.) *Cuerpo, educación y política: tensiones epistémicas, históricas y practicas* (pp. 21-39). Buenos Aires. Biblos.
- Giles, M. (2010). El deporte un contenido en discusión. En Crisorio, R. L. y Giles, M. *Estudios críticos de Educación Física* (pp. 243-257). Buenos Aires. Ed. Al Margen.
- Ministerio de Educación (2009). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Física*. 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Algunas ideas para pensar el *espaciotiempo* en el deporte

Juan José Bravo

Resumen

El siguiente artículo pretende otorgar una alternativa a la comprensión absolutista del espacio y el tiempo en el deporte. En primer lugar se situará la problemática desde la concepción newtoniana, y cómo esta se verifica en algunos tratamientos de las llamadas prácticas deportivas. Mostraremos esta impronta, tanto en los diseños curriculares para la enseñanza de la Educación Física, como en la propuesta teórica de la Praxiología Motriz, e incluso desde algunos ejemplos que grafican esta tradición.

Por último, desplegaremos una argumentación desde la perspectiva de la física cuántica y su particular modo de comprender el *espacio-tiempo*, aludiendo a ciertos elementos que permitan la incorporación de esta lógica al dominio del deporte.

Introducción

Realizar un análisis de las prácticas deportivas puede parecer a simple vista una tarea trillada o poco novedosa, sobre todo si se tienen en cuenta las innumerables publicaciones que se pueden verificar en el campo de las prácticas corporales.

Con especial referencia al *tiempo* y al *espacio*, pueden verificarse con bastante precisión que en general, los abordajes de estos conceptos en los análisis del deporte y su funcionamiento lógico que regularmente se practican en el campo, proceden de una lógica *newtoniana*. Dicho de otra manera, el *espacio*

y el *tiempo* dentro del deporte se han pensado en términos absolutos, ya sea en el dominio de la teoría como en el de la práctica. Las palabras del propio Newton en su “*Philosophiæ naturalis principia mathematica*” (1687) nos sumerge en el problema al afirmar que “el espacio absoluto, por su naturaleza y sin relación a cualquier cosa externa, siempre permanece igual e inmóvil” (p. 99), presentando en este sentido la idea del espacio como realidad en sí, en principio independiente de los objetos que se sitúan allí y de los movimientos que en ellos puedan verificarse. Y más adelante, ahora con respecto al tiempo afirma que “el tiempo absoluto, verdadero y matemático en sí y por su naturaleza y sin relación a algo externo, fluye uniformemente” (Newton, 1687, p. 99), poniendo de manifiesto que el tiempo es independiente de las cosas y que las modificaciones de los objetos no afectan su prosecución. En otras palabras, los cambios están *en* el tiempo tal como los objetos se sitúan *en* el espacio; estas teorías “están construidas sobre un marco que refleja la experiencia cotidiana, en que los objetos materiales tienen una existencia individual, pueden ser localizados en posiciones concretas y siguen trayectorias bien definidas” (Hawking y Mlodinow, 2013, p. 77).

El espacio y el tiempo newtoniano en las prácticas deportivas

La escena que podemos armar a partir de la cita anterior se correspondería tranquilamente con más de una situación en el dominio de las llamadas prácticas deportivas: un objeto con “existencia individual” (jugador) “localizado en una posición concreta” (ubicación en el campo de juego) que “siguen trayectorias bien definidas” (el movimiento dentro del campo de juego). Posiblemente pueda problematizarse allí cómo se entiende el tiempo y el espacio dentro de las prácticas deportivas. Un análisis pormenorizado de la lógica de estos conjuntos prácticos (Cabrera y Bravo, 2017) pone en evidencia la falta de atención respecto de algunos elementos que constituyen ese dominio: hemos encontrado que el *enfrentamiento* como uno de los elementos que diferencia y particulariza al deporte, es frecuentemente simplificado en términos de competencia. El hecho concreto y creador del deporte, como es poner frente a *otro hablante* acciones enmarcadas dentro de códigos reglamentarios institucionalizados, se ha visto reemplazado y minimizado por competencias en torno a la realización de las más diversas técnicas, cuyo desempeño está signado y consecuentemente valorado, ya sea por la observación de un actor externo

(jurado) o por la medición a partir de magnitudes estandarizadas (records de tiempo o espacio). Tomemos como ejemplo, para el primero de los casos, las competencias de baile en sus diferentes modalidades: los participantes actúan en tiempos y espacios diferentes y un grupo de jueces los valoran. El segundo grupo de casos puede evidenciarse en las competencias atléticas de campo (lanzamientos y saltos), en donde el objetivo es superar una marca métrica (altura o distancia según el caso). Esta estructura ha dado cabida a las más diversas competiciones, que van desde los *x-games* al *Nathan's Hot Dog Eating Contest*¹ que se realiza todos los 4 de julio en Coney Island (EE.UU), pasando por los shows televisivos de talentos (sic) y sus derivados. En definitiva, este modo de entender lo agonístico desde la competencia y no desde el enfrentamiento, habilita una serie de cuestiones que requieren ser puestas en discusión.

De allí que vemos necesario precisar por un lado, las prácticas deportivas como ese conjunto de disciplinas que no implican *per se* un enfrentamiento, y que mediante la inclusión forzada de la competencia, han sido *deportivizadas*; y por el otro, el deporte como aquel ensamble cuya regularidad y racionalidad implica al interior de su funcionamiento un enfrentamiento que habilita y constituye su armado lógico. Cuando el armado se realiza a partir del enfrentamiento, la enseñanza del deporte adquiere una nueva forma, en donde *espaciotiempo* son relativos en virtud del enfrentamiento que se vaya sucediendo.

Ahora bien, entre la imprecisión respecto del *enfrentamiento* en la racionalidad de esa práctica y la significación del espacio y el tiempo como absolutos, se cristaliza el armado de un entramado teórico singular. Esta construcción puede evidenciarse, a modo de ejemplo, en los currículums para la enseñanza, las propuestas de clase o los estudios referidos a las prácticas deportivas. El nuevo diseño curricular (NDC) para la enseñanza de la Educación Física en el nivel primario en la Provincia de Buenos Aires, indica como objetivo del tercer año “reconocer nociones espaciales y temporales en acciones realizadas para la resolución de situaciones motrices” (DGCyE, 2018, p. 391). Podemos conectar este enunciado a varias ideas respecto al tiempo y al espacio: son *nociones* que están impresas en la acción, una suerte de inscripciones

¹ Competencia de “comedores de panchos” que desde el año 1997 se desarrolla bajo la supervisión de la *International Federation of Competitive Eating (IFOCE)*.

innatas², que se reconocen (para luego utilizarlas, y por último reelaborarlas con sentido “táctico”) cuando se ponen en situación; son previos a la acción, están antes que ella, es decir no son consideradas productos de acciones, sino como algo que está *por fuera* de lo que acontece; son útiles, en el sentido que su reconocimiento operaría para ejecutar de manera efectiva las acciones necesarias para resolver situaciones motrices. Esta cuestión se refuerza cuando se postulan los objetivos para el cuarto año de la educación primaria entre los que encontramos el “utilizar con sentido táctico nociones espaciales y temporales para la resolución de juegos sociomotores y deportivos” (DGCyE, 2018, p. 400). Como afirmábamos anteriormente, la lógica respecto de cómo se entiende el tiempo y el espacio se mantiene, lo que se ve modificada es la operación con que son utilizados: primero el reconocimiento de las nociones; segundo el uso de ellas con sentido táctico. Por último, ya como objetivo del quinto año, se denota en el “plantear estrategias para resolver situaciones de juegos sociomotores, deportivos y minideportes con sentido táctico” (DGCyE, 2018, p. 410) una especie de elaboración y re-elaboración de las nociones en términos de operaciones que aumentan en su complejidad al ponerse en uso dentro del marco de las prácticas deportivas. Poniendo el foco en la idea que arma estas construcciones curriculares, podemos afirmar la preeminencia de posicionamientos teóricos que plantean el espacio y el tiempo en términos absolutos, y descuidan la posibilidad de pensarlo como un solo objeto producto de la combinación de diferentes elementos.

Así mismo es recurrente observar en las propuestas de clase, particularmente en las referidas a la enseñanza de las prácticas deportivas, la constante utilización de diferentes elementos para demarcar zonas dentro del espacio de juego. Estas suertes de señalizaciones se convierten en vitales, a fin de darle a los jugadores referencias espaciales que propician el aprendizaje, y que un primer momento, colaboran de manera indispensable en este proceso. No obstante, un análisis desde el funcionamiento lógico del deporte, muestra que las referencias espaciales tienen que ver, no con los límites reglamentados del campo de juego o con lugares que se mantienen fijos, sino con el espacio que

² La relación que establecemos deviene del uso del término ‘noción’ como equivalente a la representación mental de un objeto, incluso como la imagen en el espíritu (Cfr. Ferrater Mora, 1964: 290), de allí su habitual interpretación como algo innato.

da como resultado la relación entre esas medidas que enmarca el reglamento, con las acciones que los jugadores –sean estos compañeros o rivales– ponen en uso. Lo mismo sucede con la cuestión del tiempo: en el enfrentamiento este se comporta en términos relativos a los tiempos de las acciones de juego. El momento de pasar el balón, de dar un golpe efectivo, de negar un espacio, cobra o pierde valor siempre en función de (al menos) dos partes: una que busca que se accione y otra que busca justamente lo contrario, creando así un suceso espacio-tiempo. Tomemos como simple ejemplo la ejecución de un tiro libre penal en fútbol: si bien el espacio a ingresar la pelota es de 17,86 m² (la superficie del arco) desde una distancia de 11 metros, este no se mantiene en estado absoluto, puesto que la probable acción del arquero al entrar en covariancia con la del pateador, produce un espacio y tiempo relativos.

Por último, no podemos dejar de hacer mención a tan importante referencia para el tratamiento de las prácticas deportivas, como es la Praxiología Motriz. Este discurso ha calado notablemente en nuestro país, siendo la base que sustenta los diseños curriculares de Educación Física de todos los niveles educativos obligatorios en gran parte del territorio nacional (Emiliozzi, 2016). Esta propuesta teórica creada por Pierre Parlebas³, quien la define como la “ciencia de la acción motriz” (2001, p. 354) también nos puede brindar elementos tendientes a analizar el espacio y el tiempo. La acción motriz desde el momento en que es puesta como centro de su teoría y definida como: “proceso de realización de las conductas motrices de uno o varios sujetos que actúan en una situación motriz determinada” (Ídem) nos permite desprender de allí algunas cuestiones que sirvan a nuestro análisis. Concretamente, queremos señalar la materialización de la acción motriz, su puesta en marcha práctica, que se lleva a cabo por “medio de comportamientos motores *observables*, relacionados con un contexto objetivo” (Op. Cit., 41, cursivas nuestras). Esta ilación con lo observable, con aquello que objetiviza el hacer, que referencia el dónde y el cuándo se realiza, nos conecta directamente con nuestra indagación. Siguiendo los argumentos que venimos desplegando, la acción motriz opera en relación a un espacio y un tiempo que se mantienen absolutos. Los análisis praxiológicos ciertamente se orientan en esta perspectiva: sus estudios apuntan al momento

³ Paris, 1934. Sociólogo francés, teórico de la educación física y del deporte contemporáneo, autor de numerosas publicaciones sobre la materia y creador de la *Praxiología Motriz*.

concreto de la realización de *una* acción motriz en *un* espacio determinado (absoluto), independientemente de otras acciones. Así lo sugiere Parlebas cuando afirma que actuar es “adelantarse al tiempo *del* prójimo” (Op. Cit., p. 447, cursivas nuestras) o cuando insta a que “el individuo que actúa debe llevar siempre un tiempo de ventaja; (...) no dar tiempo al tiempo, sino meterle prisa y adelantarse al mismo” (p. 448). Lo mismo sucede con el espacio: incluye en su léxico la entrada “espacio individual de interacción” (p. 193). Queda claro que visto así, el espacio y el tiempo son propios del individuo que ejecuta la acción motriz; permanecen invariables e independientes de fenómenos similares y no son afectados por ese u otros accionares.

Como hemos visto, el modo de pensar el espacio y el tiempo hace prácticas. La forma de organizarlos, particularmente al entenderlos como dos objetos diferentes, independientes uno de otro, conlleva formas de pensar, decir y hacer, hace prácticas. Entendemos que el efecto de estas racionalidades son las que anteriormente tipificamos como “prácticas deportivas”, y que a diferencia del deporte, ponen el acento en la actuación individual, situada en un espacio y un tiempo *determinado* de antemano. Pensamos que el deporte funciona ciertamente en otras coordenadas: el espacio y el tiempo se combinan en uno solo creando un objeto: el *espaciotiempo*, que es producto de una construcción. Algo que se materializa, puntual y evanescentemente en un suceso, sólo cuando dos o más partes entran en representación unas con otras. Una suerte de asunto que deriva de lo que representa una posición para otra posición. Avancemos en esta argumentación.

El espacio-tiempo cuántico en el deporte

Desprenderse de la materialidad que la física newtoniana ha legado a la comprensión de la realidad, quizás sea la tarea más difícil con la que nos encontramos al momento de pensar lógicamente. La necesidad que entraña aferrarse a algo que consista, puede encontrarse fácilmente en gran parte, al menos de Platón para acá⁴, en la historia de la cultura de occidente. Sin embargo, tal y como lo afirma Lacan, atento a la historia de la ciencia, “todo progreso científico consiste en hacer que el objeto como tal se desvanezca” (2008, p. 163). Este desvanecimiento implica, la pérdida del ser, de la esencia, en fin, de

⁴ Para un tratamiento perfectamente detallado de esta cuestión véase Crisorio (2017)

toda naturaleza; lo que a la vez conlleva otro punto de vista. Ya no hay un ser de los objetos, una materialidad figurada, una realidad corpuscular, sino “que sólo en forma contingente y transitoria realizan la apariencia sensible” (*Ídem*). Es esta idea la que sostendrá gran parte de las argumentaciones que pasaremos a desplegar a continuación.

Los sucesos en el espacio-tiempo son eventos que operan de manera relativa. La física cuántica ha mostrado que la realidad toda se comporta así y no de manera absoluta como veremos expresado en esta extensa cita, pero no por eso menos valiosa, del propio Einstein en la obra de Hawking:

El nombre “teoría de la relatividad” está relacionado con el hecho de que, desde el punto de vista de la experiencia posible, el movimiento aparece siempre como movimiento *relativo* de un objeto con respecto a otro [e.g., de un automóvil con respecto al suelo, o de la Tierra con respecto al Sol y las estrellas fijas]. El movimiento no es nunca observable como “movimiento con respecto al espacio” o, como se ha expresado, como “movimiento absoluto”. El “principio de relatividad” en su sentido más amplio está contenido en el enunciado: la totalidad de los fenómenos físicos es de carácter tal que no da base para la introducción del concepto de “movimiento absoluto”; o de forma más corta pero menos precisa: no hay movimiento absoluto (Hawking, 2016, p. 591).

Lejos de quedar pegados a cuestiones ideológicas, el argumento principal de esta renuncia a lo absoluto, radica en dejar de lado cuestiones emparentadas con órdenes completos, con un criterio organizador racional inmóvil, con una esencia que le es propia, en definitiva, con una *naturaleza*. En su reemplazo, se pretende asir una lógica *covariante*, en donde “el tiempo no está completamente separado e independiente del espacio, sino que por el contrario se combina con él para formar un objeto llamado *espacio-tiempo*” (Hawking, 2014, p. 44, cursivas nuestras).

En cuanto a la manera en que el problema del espacio-tiempo puede articularse con los problemas del deporte, es necesario retomar algunos puntos para continuar el análisis. Anteriormente diferenciábamos las prácticas deportivas (competencias) del deporte (enfrentamientos), cuestión central en torno a nuestras argumentaciones. Mientras que las primeras incluyen la competencia

para forzar el enfrentamiento en una regularidad que de por sí no lo supone, el segundo cobra sentido a partir de colocar al menos dos oponentes, que de manera contingente y simultánea, actúan estratégicamente en el marco de un código reglamentario. El deporte como dominio práctico muestra su lógica a partir del entrelazamiento del enfrentamiento, la estrategia y el reglamento; la ausencia de uno de ellos provoca un detenimiento en su funcionamiento, interrumpiendo su regularidad.

El enfrentamiento como dijimos, supone al menos dos partes que se oponen, lo que sugiere una tercera que es producto de la relación entre las dos anteriores. Esas partes (en el deporte equipos, jugadores, contrincantes, etc.) accionan y reaccionan, se oponen en términos de rivales o cooperan como compañeros. En definitiva, se mueven, se trasladan durante un tiempo y en un espacio. Sin embargo, ese tiempo y ese espacio no son, es decir, no son previos a ese cúmulo de situaciones, sino que esa red de relaciones entre las partes crea el *espacio-tiempo*, produciendo un sinfín de situaciones que de manera evanescente y en el enlace de distintos sucesos van dando lugar a otras, como parte de esa cadena o bien como disrupción de ella, con el solo fin de volver a armar otra distinta. El *espacio-tiempo* es aquella magnitud que deviene de articular el movimiento de una parte [la materia] con la otra y la posición relativa que una ocupa [siempre] respecto de otra.

Esta argumentación parece colocarnos en otra posición respecto de la comprensión del espacio y del tiempo en el deporte. Ya no es un espacio fijo en donde se actúa de un modo en un tiempo determinado, sino por el contrario, la actuación simultánea de sendas partes (atacante y defensor) provocan un suceso que se articula en un *espacio-tiempo*, que ya no es absoluto, único, lineal, finito; sino que se comporta de manera relativa.

Por último, es pertinente señalar la manera en que estos principios pueden confluir al momento de poner al deporte en coordenadas de enseñanza. Ciertamente esta perspectiva invita a renunciar a todo tipo de maniobras con el conocimiento que puedan identificarse con posiciones absolutistas al abordar el espacio y el tiempo. Por lo tanto, es acertado diseñar ejercicios en donde ambas partes (el ataque y la defensa) tengan presencia, y actúen de acuerdo a lo que la otra haga, sin prefijar ni espacios, ni momentos de acción.

Consideraciones finales

Para finalizar creemos oportuno dejar una serie de consideraciones que recogen sintéticamente los puntos salientes del trabajo. Atentos al carácter provisorio que tienen las conclusiones científicas, queremos afirmar que: *a)* el deporte, por su carácter agonístico, siempre tiene que contemplar el enfrentamiento entre las partes que lo componen. La ausencia de una de ellas, ya sea en el marco de su enseñanza como en el de su concreción práctica, implica la deformación de su lógica y la interrupción de su regularidad; *b)* las llamadas prácticas deportivas son aquellas que, careciendo de enfrentamiento en su constitución lógica, lo incorporan a partir de la inclusión forzada de la competencia, adquiriendo en consecuencia una idea de espacio y tiempo absoluto; *c)* las partes que se enfrentan de manera simultánea, crean el *espacio-tiempo* en donde se articulan las situaciones que devienen de ese accionar. Este se comporta relativamente a los objetos que se mueven; *d)* las acciones del cuerpo dentro del dominio de los deportes, produce el *continuum espacio-tiempo* que habilita la cadena de eventos que hacen del deporte una singularidad.

Referencias bibliográficas

- Cabrera, M. y Bravo, J. (2017). El deporte y la gimnasia como conjuntos prácticos: Principios de una formalización. Trabajo presentado en *12º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*, 13 al 17 de noviembre 2017, Ensenada, Argentina. *Educación Física: construyendo nuevos espacios*. Ensenada: UNLP-FAHCE. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10107/ev.10107.pdf
- Crisorio, R., (2017). *El cuerpo, entre Homero y Platón*. Buenos Aires: Biblos. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) (2018), “Educación Física”, en *Diseño Curricular para la Educación Primaria*, La Plata.
- Emiliozzi, M. V. (2016). *El sujeto como asunto*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ferrater Mora, J., (1964) *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Foucault, M. (2007). *La arqueología del saber*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hawking, S. (2016) *La gran ilusión: Las grandes obras de Albert Einstein*. Edición de Stephen Hawking. Madrid: Planeta.

- Hawking, S. (2014) *Historia del tiempo*. Buenos Aires, Crítica.
- Hawking, S. y Mlodinow, L. (2013). *El gran diseño*. Buenos Aires, Crítica.
- Lacan, J. (2008). *El Seminario. Libro 2, Clase IX*. Buenos Aires: Paidós.
- Newton, I. (1687). *Philosophiæ naturalis principia mathematica*. S/D.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*.
Barcelona: Paidotribo.

Fútbol en la Colectividad Boliviana de Escobar: identidades y tensiones intergeneracionales en un espacio de práctica deportiva

Francisco Fariña

Resumen

En este trabajo indagamos en la relación entre prácticas deportivas y procesos identitarios en un colectivo de migrantes. A partir de un trabajo etnográfico focalizamos en los sentidos y representaciones que se despliegan en un torneo de fútbol organizado por una colectividad boliviana del partido de Escobar, en la Provincia de Buenos Aires. Partimos de considerar al deporte una arena en la que se expresan, disputan y construyen identidades sociales de distinta índole (nacionales, regionales, étnicas, etc.). Al mismo tiempo, afirmamos que estos espacios asumen central importancia en la transmisión de sentidos y referencias identitarias a las generaciones más jóvenes de la comunidad, por lo que nos proponemos examinar el fútbol como un espacio formativo no libre de tensiones.

Introducción

El barrio de Lambertuchi, en la localidad de Escobar, está configurado como un territorio asociado fuertemente a la migración boliviana. Las trayectorias de gran parte de sus habitantes están atravesadas por un proceso de desplazamiento desde zonas rurales del Departamento de Potosí, a partir de la década del '70. Una considerable proporción de esta población se auto-adscribe como

boliviana incluso habiendo nacido en muchos casos en Argentina, lo cual da cuenta de un proceso histórico de fortalecimiento de vínculos articulados en torno a Bolivia como referencia identitaria compartida. En este proceso asume un lugar fundamental diversos espacios e instituciones socio-comunitarias asociadas a “lo boliviano” (agrupaciones folklóricas, fraternidades de danzas, cooperativas de productores, “Centros de Madres”, iglesias, etc). En este sentido, la institución más sobresaliente es hoy en día la Colectividad Boliviana de Escobar (CBE en adelante), asociación civil en cuyo ámbito de prácticas realizamos el trabajo de campo.

La CBE asume un lugar fundamental en la dinámica social, económica y política del barrio. Conformada formalmente a principios de la década del ‘90, esta institución exhibe una marcada orientación hacia la actividad productiva y comercial, que concretiza en la administración de un mercado concentrador frutihortícola y de un paseo de compras de trascendencia regional. Sin embargo, los objetivos de este colectivo exceden lo meramente económico. En palabras de sus directivos, la CBE representa un espacio crucial para “la unidad y el crecimiento en lo social, cultural, deportivo y laboral de la familia boliviana”.

Según distintos miembros de la Colectividad, esta institución “nació con el fútbol”, gracias a los vínculos y redes que fueron tejiendo en torno a la práctica deportiva los primeros migrantes radicados en el barrio. Quizás en línea con esta historia, hoy en día el deporte ocupa un destacado lugar en la agenda de la asociación. La CBE sostiene un destacado predio polideportivo, una escuelita de fútbol y un equipo que compete en la Liga AFA regional. Sin embargo, el evento futbolístico que más expectativas genera (y en cuyo análisis focalizaremos) es el Torneo 6 de Agosto, que convoca a jóvenes y adultos bolivianos de la zona a participar en representación de sus comunidades de origen.

Consideramos que este torneo permite el despliegue de una diversidad de pertenencias y adscripciones de distinta índole (nacionales, comunitarias, étnicas, etc.) y de esta manera, brinda la posibilidad de acercarnos a los complejos procesos de configuración y reconfiguración de identidades en esta población, atravesada por la experiencia migratoria. Asimismo, este análisis implica indagar en las tensiones que asumen las relaciones entre padres e hijos, dentro de las cuales emergen como un aspecto fundamental las expectativas de los mayores por la transmisión de disposiciones y prácticas “heredadas”

a las nuevas generaciones (Novaro, 2014; 2015). La práctica del fútbol en la Colectividad se revela, así, como campo apropiado para indagar en estos complejos procesos de identificación.

El torneo 6 de Agosto y la “bolivianeidad”

Como su nombre lo indica, el torneo en que nos detendremos se desarrolla como parte de los festejos por el aniversario de la independencia de Bolivia, lo cual coloca este campo de prácticas en un marco atravesado fuertemente por referencias nacionales. Si bien los partidos se disputan a lo largo de tres meses, las finales y la posterior consagración de los campeones acontecen durante los propios festejos del 6 de Agosto, ante una gran concurrencia y en simultáneo a una extensa grilla de eventos celebratorios: actos, desfiles, concurso de danzas, venta de comidas, etc. Los partidos se desenvuelven, así, entrelazados con una diversidad de performances y prácticas atravesadas por fuertes diacríticos identitarios, como danzas caporales, bandas de sikuris, comidas y vestimentas tradicionales bolivianas. Este escenario, por lo tanto, muestra al fútbol como formando parte de un complejo entramado de prácticas rituales, en las que se pone en juego la creación y recreación de distintas configuraciones identitarias.

Una particularidad importante del torneo 6 de Agosto es que está orientado con exclusividad a participantes de nacionalidad boliviana. En efecto, la organización (que corre por cuenta del Secretario de Deportes de la CBE y una asamblea de delegados) admite únicamente la inscripción de un máximo de dos jugadores no-bolivianos por equipo.¹ Todos los demás participantes deben poder demostrar su pertenencia a la “familia boliviana” presentando la documentación que acredite que él, sus padres o abuelos, son provenientes de ese país.

Encontramos en esta regla de exclusión de los jugadores “extranjeros”, unas primeras aristas importantes de los procesos identitarios que atraviesan el torneo. En primer lugar, podemos considerar que mediante esta norma, la Colectividad Boliviana de Escobar se posiciona como árbitro o garante de la “bolivianeidad” de los sujetos. Así, se atribuye la potestad de establecer un umbral o límite a la pertenencia identitaria boliviana, definiendo claramente

¹ Por esta circunstancia, este certamen suele ser llamado por otros –argentinos– como “el torneo de los paisanos” o “el torneo boliviano”.

un “adentro” y un “afuera” de esa comunidad.² Para ello, se ponen en juego dos criterios complementarios que permiten la objetivación de esa identidad: por un lado, la posesión de la documentación estatal -que nos remite a las formas de reificación del Estado a través de la fetichización de esas credenciales (Gordillo, 2006)- y por otro, la descendencia sanguínea.

Por otro lado, es un hecho recurrente que participantes del torneo asocien la regla de la exclusividad boliviana con distinciones de carácter moral entre nacionalidades. Muchas veces la referencia a “los argentinos” o “los extranjeros” va de la mano de apreciaciones sobre la conflictividad, la violencia, la inseguridad o el delito, lo que, a su entender, refuerza la necesidad de restringir su participación en estos encuentros. Esto revela la importancia del deporte como arena en que se ponen en juego códigos sociales y morales predominantes (Archetti, 1998). El buen o mal comportamiento en los partidos de fútbol se presenta ligado a distinciones nacionales, haciendo un posicionamiento claro sobre la necesidad de mantener separados a estos colectivos tanto en el campo de juego como en otros espacios. Así, el fútbol aquí serviría como ámbito para comentar, reflexionar e incidir sobre lo político, lo nacional y lo socialmente establecido (Dick y Archetti, 2003).

Comunidades de origen y relaciones intergeneracionales

Si bien, como venimos diciendo, la admisión al torneo se rige por el criterio de la nacionalidad, el carácter general de la competencia gira en torno a referencias identitarias de otro tipo. Los conjuntos asumen la representación de las comunidades de origen de sus integrantes, lo que puede implicar la referencia a un *ayllu*, un cantón, un pueblo o determinado departamento boliviano.³ Así, por ejemplo, tienen equipos representativos el departamento de Santa Cruz, la ciudad de Tupiza, o los dos principales *ayllus* de cierta localidad. Según los participantes, además de los premios el torneo pone en juego un alto

² Es significativo que en algunos casos de jugadores cuya nacionalidad boliviana es puesta en cuestión, los dirigentes de la Colectividad tienen la facultad de solicitar la documentación correspondiente y hacerlas revisar por un abogado, para determinar su legalidad.

³ En un caso similar, Rivero Sierra analiza cómo la participación de migrantes bolivianos en un torneo de la Colectividad de Tucumán pone en juego “identidades que, por sus características, se cifran en el marco de lo ‘boliviano’ pero que, sin embargo, apelan al ‘lugar de origen’ en un sentido más propio y restringido que la identidad nacional como marca de distinción”.

grado de prestigio, entendido como posibilidad de visibilizar la comunidad de origen ante los demás equipos y los espectadores.

Algunos de los equipos que disputan actualmente el torneo llevan muchos años participando del mismo, continuidad que estaría facilitada por la transmisión de padres e hijos de la responsabilidad de seguir representando al equipo (y, metonímicamente, a la comunidad y territorio de origen):

Se sigue dando una inculcación (de la pertenencia) de los padres a los más jóvenes. Yo me enteré de grande que era de Strongest, porque me dijo un pariente, y ahora es algo muy importante para mí. Uno se emociona, siente amor por el lugar de donde es (ex dirigente de la Colectividad, 2015).

En virtud de esto, la participación conjunta en el torneo representa un espacio privilegiado para la transmisión de referencias identitarias de distinto tipo (comunitarias, étnicas y nacionales, etcétera) a los jóvenes nacidos en contexto de migración. Sin embargo, los términos de esta transmisión no son lineales ni libres de conflicto, como se puede constatar en las fuertes expectativas que los mayores demuestran por asegurar la continuidad de las disposiciones y prácticas heredadas a sus hijos nacidos en Argentina (Novaro, 2014; 2016).

El torneo 6 de Agosto no implica un simple espacio para la manifestación y transmisión de identidades previas, sino que representa un campo en que éstas son tensionadas, negociadas, resignificadas y recreadas, en el seno de complejas relaciones inter-generacionales.

En primer lugar, sería equivocado postular que todos los jugadores de un equipo asumen absoluta y homogéneamente la identificación con una comunidad de origen determinada. La relación entre los jugadores de cada equipo, si bien puede estar dada por el parentesco o lazo de com-paisanaje, en muchos otros casos responde a vínculos de otro tipo (afinidad, vecindad, etcétera) surgidos durante la vida en Argentina. Esto es entendible si se considera que muchos jóvenes, por haber nacido en el nuevo país, no conocen los pueblos o localidades que sus equipos representan. Algunas veces la asociación de un equipo con determinada localidad boliviana responde a las adscripciones de sus líderes más que a las de la totalidad de sus jugadores, mientras que en gran parte de los casos, las identificaciones de los participantes suelen superponer, complementar o alternar referencias a territorios de origen y

territorios de residencia. Así, un conjunto que se adscribe como representante de cierto poblado boliviano también se asume generalmente como proveniente de cierto barrio argentino. A la inversa, un equipo denominado con la localidad en la que residen los integrantes, no resigna por ello referenciarse en una localidad boliviana.⁴

Estas circunstancias son frecuentemente leídas por los migrantes mayores, en el marco de las citadas expectativas de continuidad, como síntomas de un debilitamiento en la transmisión de las referencias identitarias a las nuevas generaciones. Así, se lamentan que el fútbol de los jóvenes está cada vez más desvinculado de la representación de las comunidades de origen en Bolivia:

Antes los equipos del torneo representaban cada uno un pueblo de Bolivia. Estaban los de Pancochi, los de Taropalca, Caiza, Quistuchi. Por ejemplo, Bolívar y Strongest eran de Pancochi. Pero ahora no, [...] Los equipos parece que no es que representan alguna otra cosa (Espectador, Septiembre 2018).

Al mismo tiempo, muchos mayores inscriben estos cambios dentro de lo que ven como una conflictiva “modernización” y “argentinización” del torneo, lo cual, como se dijo, suele asociarse a hechos de conflictividad y violencia que remitirían al debilitamiento de los códigos sociales y morales de su generación.

Conclusiones

Considerando los postulados en antropología del deporte sobre la fecundidad de las prácticas deportivas para analizar procesos socioculturales más amplios, hemos intentado aquí tomar el Torneo 6 de Agosto como puerta de entrada para analizar los procesos identitarios que atraviesan los miembros de la Colectividad Boliviana de Escobar.

Si asumimos que “los deportes ayudan a construir comunidades políticas y morales, son vehículos de identidad” y que “proporcionan a la gente un sentido de diferencia y una forma de clasificarse con respecto a los demás” (Mc Clancy, 1999, p. 2) podemos considerar que el análisis de este conjunto de prácticas permite visibilizar el complejo despliegue de identidades sociales

⁴ Esta múltiple referencialidad identitaria ocasiona que muchas veces entre dos nuevos conocidos se deban preguntar paralelamente por el lugar de origen en Bolivia y en Argentina.

de distinto tipo: nacionales (cristalizadas con especial evidencia en la regla que impide la participación de jugadores no-bolivianos) pero también étnicas, regionales, locales, comunitarias, etcétera. Esto nos conduce a subrayar la importancia de las prácticas deportivas como fenómeno ritual, que incide en la constitución de colectivos. Al mismo tiempo, el fútbol se presenta como espacio formativo singularmente apropiado para la transmisión de referencias identitarias, en un contexto migratorio en que los adultos sostienen marcadas expectativas por la continuidad de sus prácticas y valoraciones.

Sin embargo, subrayamos que las identidades que se hacen presentes en estos ámbitos deportivos no emergen en la práctica como realidades esenciales, ni son transmitidas de forma lineal, desprovista de conflictos. Por el contrario son representaciones que se ponen en juego, y por lo tanto, son dinámicas, cambiantes y sometidas a continuas negociaciones y tensiones. En otras palabras, “no sólo están inscriptas socialmente, sino que son socialmente transformadoras. Tanto *encajan en*, como reflejan y remodelan la vida social” (Dick y Archetti, 2003). Así, podríamos afirmar que el torneo 6 de Agosto revela los procesos dinámicos, cambiantes y no resueltos en que se dirimen las identificaciones de esos grupos. Durante el tiempo que dura el certamen, los participantes ponen en acto sus adscripciones identitarias, las confrontan, adaptan y transforman en la arena de la interacción.

Referencias bibliográficas

- Archetti, E. (1998). The Meaning of Sport in Anthropology: A View from Latin America. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, 65, Amsterdam.
- Dick, N y Archetti, E. (2003). *Sport, dance and embodied identities*. Londres: Berg.
- Fariña, F. (2016). Deporte e identidad en un colectivo de migrantes bolivianos, *Revista Lúdicamente*, 5(10). Disponible en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ludicamente/article/view/9453/pdf>
- Gordillo, G. (2006). Fetichismos de la ciudadanía. En *El Gran Chaco*. Buenos Aires: Prometeo.
- Mc Clancy, J. (1999). *Sport, Identity and Ethnicity*. Londres: Berg.
- Novaro, G. (2014). Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales, *Revista de Antropología Social*, 23, 157-179. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_

[RASO.2014.v23.46359](#)

Novaro G., Diez, M. L. y Fariña, F. (2015). Para aprender a hacer, tenés que hacerlo, pero si podés estudiar mejor: migración, experiencias formativas y apuestas identitarias intergeneracionales. Trabajo presentado en *IX Reunión de Antropología del Mercosur*. Universidad de la Republica, Montevideo.

Principios en la enseñanza del Fútbol

Pablo Fusetti

Resumen

La siguiente presentación, tiene como propósito brindar 5 principios para una idea de enseñar el Fútbol desde su lógica interna. La cual no pretende prescribir bajo ningún punto una metodología estandarizada, si no enunciar una estructura que sostenga los modos de intervención en la práctica misma. Dichos modos están acoplados dentro del marco de una Educación Corporal, abordada desde una amplia composición teórica, encuadrada sobre diferentes aspectos los cuales poco tiene que ver con la enseñanza propuesta por la iniciación deportiva, de por cierto hegemónica en la actualidad. La intervención requiere el entendimiento del deporte, y del fútbol en este caso, como una relación de componentes lógicos que dan como resultado determinadas acciones en un marco reglamentario condicionando el accionar del juego, es decir enseñar relacionando lógicamente el Reglamento, los Objetivos, sus Situaciones y sus Acciones (R.O.S.A) que conlleva la adhesión de los 5 principios a exponer: Homogeneidad; Síntesis-Análisis; Saber; Competencia; y Tridente.

Palabras claves: Enseñanza, fútbol, principios, educación corporal.

Introducción

La educación física luego de aparecer como materia subsidiaria para los colegios de la educación moderna se involucra con la enseñanza de los deportes desde una fundamentación centrada en el sujeto para su formación integral desde la corriente denominada iniciación deportiva. La iniciación deportiva surge como contra partida al modelo tradicional de la enseñanza de los deportes

valiéndose de la pedagogía, que a su vez es la que busca las explicaciones del aprendizaje en la psicología y en la praxiología motriz. Su preocupación está puesta en el aprendizaje de las conductas motrices y en la dignificación de ciertos valores naturales del hombre a conocer y respetar.

Así, en esta perspectiva, no es el movimiento el que ocupa el lugar central, si no la persona que se mueve, que actúa, que realiza una actividad física. Así lo define Parlebas: La perspectiva en la que se orienta la educación física sitúa al niño en el centro de la educación. Interesa menos el ejercicio y más al que se ejercita. Ya no preocupa tanto el moldear al niño si no dotarle de una gran disponibilidad motriz que le permita adaptarse mejor (Blazquez Sanchez, 1986, p- 16).

Hoy en día esta teoría subsiste y se encuentra mimetizada en distintos nombres como lo es la “periodización táctica” o el “entrenamiento contextualizado” que no logran salir de fundamentar sus intervenciones o sus modelos de enseñanza desde aspectos de la motricidad propia de la biología o desde las neurociencias que sostienen un cuerpo dado como natural y cristalizan la enseñanza desde parámetros de sujetos normativos. La idea de esta presentación es re direccionar la enseñanza en términos de argumentos teóricos desde el fútbol como práctica y por tanto como saber y no desde el individuo.

Principio 1: Homogeneidad

Aquellas racionalidades y libertades que nos permiten no desviarnos de nuestra función cultural que elegimos, la de enseñar Fútbol y no otra cosa.

Es decir, las formas de racionalidad que organizan las maneras de hacer (lo que podría llamarse aspecto tecnológico); y la libertad con que actúan en esos sistemas prácticos, reaccionando a lo que hacen los otros, modificando hasta cierto punto las reglas del juego (es lo que podría llamarse la vertiente estratégica de estas prácticas) (Foucault, 1978, p.12).

La homogeneidad la encontramos en la constante interpretación del reglamento, en tanto institucionalizado, para poder sacar el mayor provecho de él (libertad en el desenvolvimiento corporal sobre el juego) en cuanto al accionar sin infringir las reglas pero en la búsqueda de usos corporales que nos permitan una mejor performance ante un partido.

Al hablar de homogeneidad resulta importante conceptualizar el objeto, evitando confusiones y aclarando nuestra labor. Por esto el fútbol es aquel deporte que presenta un enfrentamiento regulado institucionalmente y codificado por la FIFA entre dos equipos compuestos por 11 jugadores y jugadoras dentro de un campo rectangular, el cual consiste en introducir la pelota en el arco contrario y evitar que lo hagan en el propio dentro dos tiempos de 45 minutos cada período. Dicho enfrentamiento consta de un ciclo de 4 situaciones: Ataque; Transición ataque-defensa; Defensa; Transición Defensa-Ataque.

La estructura del fútbol está dada por un sistema de enunciados lógicos comenzando por el reglamento que es quien presenta el objetivo del fútbol, a su vez el objetivo presenta las cuatro situaciones ya expuestas anteriormente y luego las acciones que conllevan cada situación (R.O.S.A). Esto no es un dato menor, ya que si entendemos que el Fútbol tiene una relación de componentes lógicos y que el principal de todos es el reglamento con su mencionada importancia, exige contemplarlo en todo momento a la hora de diseñar las distintas dinámicas de enseñanza.

Por otro lado, desde la iniciación deportiva se considera una formación pluridireccional en la enseñanza de los deportes y para ello los juegos polivalentes que se fundamentan desde la concepción moderna de la figura del individuo y no de argumentos lógicos de las prácticas.

Los juegos polivalentes abarcan la mayor parte de las formas fundamentales del movimiento, como correr, saltar, lanzar, atrapar, atraer y empujar. Durante su práctica los niños aprenden a ejecutar combinaciones sencillas de movimiento (por ejemplo, recibir y lanzar una pelota) y a corresponder mediante reacciones rápidas a requerimientos de movimientos imprevistos y repentinos causados por una situación de juego que se modifica permanentemente. Ello requiere decisiones rapidísimas, acciones inmediatas y una alta capacidad coordinativa. Tienen también un gran valor las adaptaciones motrices necesarias de un proceso de juego a otro, por ejemplo, de la riña y lucha a la carrera y el atrape o de la captura al ser atrapado. Así, los juegos polivalentes crean, desde el punto de vista del movimiento, una premisa esencial para los procesos más complejos de los juegos deportivos. (...) En cuanto a la formación de las capacidades condicionales, la ventaja principal de los juegos polivalentes radica en que es posible someter a pruebas al cuerpo en su conjunto. Combinando

inteligentemente los juegos, se evita el ejercicio unilateral de determinadas partes del organismo, se logra más bien una influencia equilibrada por regla general, de la constitución total (Wein, 2004, p.146).

No obstante, el modelo de la enseñanza del fútbol estará fijado por ciertas etapas de juegos simplificados que especulan y suponen sobre el aprendizaje posibilitando la transferencia al juego total (2vs2, 3vs3, 5vs5, 7vs7, 8vs8, 11vs11), siendo éste programa producto de las etapas evolutivas de las personas estableciendo momentos adecuados para la enseñanza del fútbol.

Los Juegos Simplificados nos sirven como medio para hacer un adecuado enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje de los jóvenes porque son un conjunto de situaciones lúdico-deportivas reducidas en las que se incluyen todos los factores que intervienen en el juego real (Wein, 2004, p.158).

¿Cuáles son las primeras reglas a enseñar? Esa pregunta se responde fácilmente, las que ese grupo sea capaz de comprender y a partir de ahí incorporar las que la práctica exija para no descuidar la racionalidad de la misma. No obstante, la enseñanza y el respeto del reglamento presentado como eje transversal surgiendo en las prácticas, no podemos dejar pasar sin atender en un primer momento las siguientes reglas que considero de base en función del reglamento institucionalizado que configura el hacer:

- Arco que ataco y arco que defendiendo.
- Respetar una delimitación en el espacio de juego y área del arquero o de penal.
- Reconocer y respetar jugadores compañeros y adversarios.
- No se pueden utilizar las manos para jugar la pelota a excepción del arquero y los saques laterales.
- Reanudaciones del juego: saque lateral, saque de esquina, saque de arco y saque de centro si recibo un gol y tiros libres.
- Si un compañero le pasa la pelota al arquero, éste no puede tocarla con la mano.

Principio 2: Síntesis - Análisis

El contenido Fútbol ira incorporándose minuciosamente en una sucesión de síntesis (el juego propiamente dicho de 11 vs 11) y análisis (se frena el juego

y se reflexiona ante lo ocurrido). La idea central es que se practique fútbol en sentido estricto. Es desde esta configuración de movimiento que se empieza a construir su enseñanza con el análisis de lo ocurrido en donde los jugadores y jugadoras busquen comprender el reglamento, el objetivo, el que, el porqué, el cómo, el donde y el cuándo del accionar y de acuerdo a ello sintetizar acciones o técnicas del Fútbol que necesiten trabajarse en ejercicios alternados.

En el momento del análisis, la pregunta intercalada de lo ocurrido y sus posibles soluciones apostando a la innovación y el sentido de la creación es uno de los principales modos que buscaremos generar en busca de repensar las acciones y darle espacio a la creación de ideas y movimientos con la mayor de las herramientas educativas como lo es la palabra.

También dentro de la síntesis y el análisis existe un ordenamiento de las posiciones de las jugadoras en la cancha y sus respectivas funciones que pretenda potenciar los saberes de cada jugador y darle invisibilidad a las limitaciones de ellas y ellos.

Luego de precisar alguna síntesis, se acudirá a un corte en el ciclo de las situaciones y en una zona de la cancha para sistematizarlo. Esto es generar una parcela en la situación que se desee para a partir de ahí sistematizarla y profundizar el análisis del juego pudiendo modificar la cantidad de jugadores que participe en función del concepto abordar. Los cortes situacionales son una manera de sistematizar la enseñanza del fútbol rompiendo lo menos posible la homogeneidad del juego pero que sin dudas están condicionadas por el resultado parcial del enfrentamiento y consecuentemente el tiempo del partido por jugarse. El corte del ciclo mayoritariamente se abordará en una mitad del campo de juego, dando prioridad a una situación (lo que no quiere decir que se dejen de presentar las transiciones) y con ciertas acciones de juego que el maestro elija, siendo ésta la más parecido al deporte en sentido estricto. Como para cerrar esta idea y buscar mayor entendimiento de la misma menciono algunos posibles cortes situacionales: Saque de arco; Pelota en juego desde la mitad de la cancha; Saque lateral; Tiros libres; Saque de esquina; 1vs 1; Centros (pases largos desde los costados del arco contrario); Penales. Saque inicial. Todos abordados desde la situación que uno requiera.

Para dichos cortes acudimos a los sectores o zonas conceptuales de la cancha como producto del objetivo del juego. Cuando hablamos de “cerrarse”

y de “abrirse” o realizar alguna acción “por afuera” o “por adentro”, hacemos referencia en esa expresión a un Eje central y por ende las dos Zonas laterales, sería el movimiento que hacen o deberían hacer los jugadores en función de los arcos.

Proponer un concepto siempre remite a un cierre, a una limitación. Sin embargo, resulta operativo simplemente para diseñar acciones de juego a enseñar que en función de cual zona nos ubiquemos en el campo traerá distintos saberes del Fútbol a enseñar. Por otro lado, al transmitir dichos conceptos se buscará que las jugadoras y jugadores puedan pensar lógicamente como y porque permutar espacios sincronizadamente estando en las distintas situaciones. Cuando digo permutar me refiero a cuando un jugador ocupa el espacio del compañero e inmediatamente éste ocupará el que abandonó el primero o cualquier otro compañero cercano a él con el fin de generar espacios, desmarcarse o en defensa evitar que se amontone gente en un mismo espacio descuidando algún otro.



Principio 3: Saber

¿Por dónde empiezo a enseñar? Considerando a la enseñanza como la transmisión de un saber, se comenzará y se continuará enseñando a partir del saber sobre y desde el Fútbol que ese grupo exprese. “La existencia de un saber depende de la relación entre una lengua y acciones en el campo de una práctica social determinada” (Beillerot, 1998, pág. 23). Sobre aquello que efectivamente posibilite un accionar determinado es la base o el punto de partida en la enseñanza. Aquí es donde se relaciona el saber con el poder, es mediante él que nuestras jugadoras conseguirán dominar los enfrentamientos. El poder definido como “modos de acción que no actúan directa e inmediatamente sobre los otros, si no sobre sus acciones” (Foucault, 1982, pág. 236).

No obstante, lo que esté faltando para accionar será sin duda el punto de partida si tenemos en cuenta que “tanto saber como sujeto se configuran en torno a una relación en falta” (Bordoli, 2007, pág. 29). Esto toma una larga distancia con respecto a los programas de enseñanza de los deportes que parten sobre las capacidades del individuo propuestas en base a las etapas evolutivas de maduración psicológica, psicomotriz y biológica ordenando cronológicamente según edades a la enseñanza y que además no hacen otra cosa que desviar nuestra atención y por ende nuestra labor al proceso denominado aprendizaje que nada podemos hacer ante él, lo que nos convoca es el enseñar.

El abordaje consiste en una búsqueda constante de potenciar y enseñar nuevos conceptos acerca del Fútbol que ese grupo de jugadores despliegue en la práctica, ampliando los márgenes de comprensión, decisión y ejecución.

Principio 4: Competencia

Cuando recorremos el camino de la enseñanza en cualquier deporte, no podemos olvidar de generar espacios de competición acordes al saber que nuestras jugadoras poseen. Anteriormente hable sobre la homogeneidad de la práctica y la competencia es parte de ella, precisando de una cierta regularidad. La competencia como las disputas con un otro en busca de un potencial subjetivo.

Cada maestro y maestra podrá recurrir a las competiciones de las asociaciones regionales o crear otras propias que consideren beneficiosas para el equipo, las cuales pondrán en su máxima expresión la incertidumbre propia del juego, agudizando la emoción y permitiendo sacar a luz lo practicado en los entrenamientos.

Los días de competición son también parte de la enseñanza, aquí buscamos ciertos objetivos para cada partido asignándoles prioridad ante la victoria que sin duda es algo que se persigue en cualquier juego. Los objetivos propuestos, lógicamente son contenidos practicados en la semana que la competición les da sentido.

Es en el momento de la competición donde el error será el contenido a enseñar. Durante los entrenamientos estaremos con la intención de generarles a los jugadores maneras de resolver las situaciones. Por esto, durante los partidos lxs jugadorxs deciden. Nuestra intervención será antes del partido, en el entre tiempo o después, pero ahí el momento de la enseñanza es visualizar problemas, no intentar resolverlos. Será nuevamente el saber o mejor dicho

esa falta de saber el que nos diga donde continuar, retomar o repetir algún aspecto del juego a enseñar.

Conocer el calendario y fixture de la competición o los días en los cuales hay competencia, también es de gran utilidad para organizar nuestra enseñanza y plantear objetivos. No solo desde el Fútbol como explique párrafos anteriores, si no también pensándolo en una sistematicidad gímnica. No es el mismo trabajo de una gimnasia un día previo a la competición que 2 semanas sin ésta o así mismo el día después de competir. Una vez más podemos pensar la claridad de la competencia en cuanto condicionante a nuestros modos de intervenir en la práctica misma.

La enseñanza visual e ilustrativa como gran herramienta es uno de los modos que aparece con mayor peso en momentos competitivos, por el simple hecho que no contamos ni con espacio físico ni tiempo suficiente para indicar cierto movimiento o cierta acción. Por lo tanto la utilización de pizarras o dispositivos electrónicos para la explicación o el refuerzo de algún contenido nos serán de gran ayuda a la palabra.

Principio 5: Tridente

No podemos olvidar recurrir a la enseñanza de otras configuraciones de movimiento como lo son la gimnasia y el juego, ambas con su homogeneidad que requieren de nuestro dominio. Cada maestrx deberá ser criterioso del saber que brinda su tarea para poner prioridad en uno de ellos. Justamente por este motivo es que lo llamo “Tridente”, es decir, desde el futbol como centro en la enseñanza y con rigor en la comprensión de su reglamento pero en donde distintas intervenciones requieran el acompañamiento o el singular abordaje de un saber u otro. Como así también, no siendo una cuestión menor, la existencia de una alternancia entre la gimnasia y el juego que en la representación social del saber siempre nos remita al futbol.

La gimnasia como configuración de movimiento que acompañe incesantemente nuestro trabajo, con la intención de mejorar las acciones sistemáticamente del Futbol seleccionadas en función de lo que acontece en su práctica, considerando que la regla instituida nos especifica el entrenamiento.

Si hablamos de gimnasia hablamos de la enseñanza de técnicas como elemento primitivo de la misma conteniendo siempre una intención de edu-

car abordando en lo postural y en términos de mayores grados de libertad en la decisión de acciones, en nuestro caso siendo incipiente para con el fútbol. Es así la importancia de generar espacios de las prácticas gímnicas que se practique la técnica como utilidad pero también como posibilidad. La técnica como aquel accionar que nos hace vivir, el practicar las técnicas como posibilidad de vida y no como necesidad. “Para el hombre moderno, el significado de la técnica no se restringe a la satisfacción de necesidades, tiene que ver sobre todo con la capacidad de crear posibilidades nuevas, inéditas” (Faerna, 1996).

También hago referencia a la transmisión de todas aquellas técnicas con o sin pelota que consideremos relevantes a enseñar pudiendo éstas ser útiles para jugar de una manera eficaz y sin duda incrementando el saber del uso corporal de los jugadores para con el fútbol. Una gimnasia que encuentre coherencia con los aspectos practicados desde el fútbol con una organización en pos de movimientos con mayor grado de eficacia y economía, que tenga sentido en el Fútbol. Intervenciones que comprometan trabajos de resistir ante un esfuerzo en concordancia de lo que acontezca adentro de la cancha. Dinámicas gímnicas que aborden la velocidad en función de las aceleraciones y desaceleraciones que el juego exija. Una fuerza en poco tiempo para su ejecución y una flexibilidad que busque mayores rangos de amplitudes en los movimientos que ocurren en el Fútbol.

De esta manera es donde aparece la mencionada alternancia entre la gimnasia y el juego, es decir una vez enseñadas determinadas técnicas podremos comenzar a jugar. Se convoca al juego y nuevamente se extrae de él las dificultades a mejorar en la gimnasia repitiendo este proceso cuantas veces sea necesario y profundizando la práctica misma, permitiendo a lxs jugadorxs la apropiación de cada aspecto del juego y al maestro repensar su práctica.

El juego como configuración de movimiento a enseñar por sí mismo, sin ser un medio para tal o cual contenido del Fútbol, es decir no tomarlo de manera utilitaria. El deporte nace del juego, por ende relevar en él intervenciones muchas veces es un requisito de la práctica que entenderlo como un medio estaríamos dejando sin efecto a la potencia del mundo lúdico, un espacio por fuera de la realidad cuyo único fin es la ganancia de placer.

El incluir el sentido lúdico en la enseñanza del Fútbol es un momento propicio para enseñar la existencia de un consenso durante la actividad y el respeto por el mismo, un ejercicio para la inventiva e imaginación de lxs jugadorxs, en donde ellos tengan la posibilidad de crear reglas, con todo lo que el juego representa en términos políticos en diferencia con el deporte.

Pensar una cierta alternancia entre los contenidos gímnicos y futbolísticos con este mundo ficticio que tanto la práctica nos aclama siendo por otro lado el que nos enseñe a competir, el que permita implantar una cierta ética con sus negociaciones.

Para esto se podrá pensar en generar competencias internas de juegos que vayan siendo enseñados para seguir profundizando el saber jugar (un tenis futbol, un 4 vs 4, unos penales, puntería, carreras, manchas, etc.).

Aquí parafraseando a Ricardo Crisorio, vale destacar la diferencia entre jugar un deporte y practicar un deporte (2002, 2009, 2013). En los dos existe obviamente la competencia, no obstante en el primero se carece de una práctica regular e institucional en donde en el segundo si la hay. Si estamos jugando el deporte, crear el clima de ficción es tarea de la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Beillerot, J. L. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Blazquez Sanchez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Martinez Roca S.A.
- Bordoli, E. (2007). *La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza*. Montevideo: Udelar.
- Crisorio, R. (2002). El deporte en la escuela ¿cuándo, cómo, para qué, por qué? *Versiones, Revista de educación del programa de la UBA y los profesores*, 13.
- Crisorio, R. (2013). Educación Corporal, *Cadernos de Formacao RBCE*, 4(2), 9-19. Disponible en <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2021/965>
- Crisorio, R. G. (2009). *Estudios críticos en Educación Física*. La Plata: Al margen.
- Faerna García Bermejo, A. M. (1996.). *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento. La síntesis pragmática*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Foucault, M. (1978). *¿Qué es la ilustración? Saber y Verdad*. Madrid: de La Piqueta.

Foucault, M. (1982). *Dichos y escritos vol IV*. Paris: Gallimard.

Wein, H. (2004). *Futbol a la medida del niño. Volumen 1*. Las Rozas: Gymnos.

El juego en los Planes de Estudio en Educación Física. El caso de las Universidades Nacionales Argentinas

María Cecilia Renati, Natalia Sampietro y Nicolás Viñes

Resumen

En este trabajo presentaremos algunos avances respecto a las investigaciones que se realizan en el marco del proyecto “Las Prácticas corporales en la Educación Superior” dirigido por Marcelo Giles radicado en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (IdIHCS/FaHCE/UNLP), que tiene entre sus objetivos establecer una crítica sobre las definiciones, conceptos, características y relatos que se construyen y circulan en los discursos sobre la Danza, el Deporte, la Gimnasia, el Juego y las Prácticas en la Naturaleza, tanto en los diseños curriculares y planes de estudio, como en los programas de las asignaturas de la Educación Superior en Argentina.

La recuperación de estos discursos permitirá averiguar cómo se han naturalizado ciertos conceptos y relatos que conforman conocimientos inobjetales. Es menester revisar estas ideas para establecer principios que permitan orientar de mejor manera los saberes que se transmiten.

En esta primera instancia nos centraremos en el análisis de los Planes de Estudio de las ocho (8) Universidades Nacionales que ofrecen la carrera Profesorado en Educación Física, a saber: Universidad Nacional de José C Paz, Universidad Nacional de Lujan, Universidad Nacional de Río Cuarto, Universidad Nacional de Hurlingham, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de La Matanza, Universidad Nacional de Tucumán y Universidad Nacional de Comahue.

El objetivo de la observación documental es dar cuenta de cómo el Juego aparece conceptualizado en los planes de estudios, para averiguar de qué manera se lo está pensando y así poder rastrear los principios que lo orientan y las formas de conocimiento que supone.

Con lo analizado consideramos que es posible establecer una aproximación acerca de los discursos que circulan respecto a la práctica corporal Juego en las Universidades Nacionales de Argentina, partiendo de la sospecha que por una configuración disciplinar éste ha quedado desdibujado como concepto, por el poco desarrollo teórico que ha tenido respecto a los otros saberes e investigaciones en el campo.

Palabras claves: prácticas corporales – juego – planes de estudio – educación física.

A modo de introducción

Tal cual lo plantea el proyecto en el que está enmarcado este análisis, nuestro objeto de estudio son las Prácticas Corporales en la Educación Superior. Este concepto de Prácticas Corporales suele igualarse al de actividad física, que piensa al sujeto como individuo biológico y a la cultura como el medio que lo moldea. Cultura entonces, que lo influye, que actúa como un medio (social) concibiéndolo como “natural”; por lo que detrás de los conceptos utilizados se oculta la idea de una naturaleza humana que reduce el cuerpo a un mero receptor de estímulos y a su educación a una herramienta para mejorar las capacidades “naturales”, adquirir valores sociales, tomar conciencia, desarrollar aprendizajes y perfeccionar la belleza.

Siguiendo el planteo de Ricardo Crisorio en su artículo “¿Qué investigar? ¿Para qué educación física?” (2000), la tarea investigativa no es una cuestión metodológica sino teórica, los objetos de estudio no están dados, se construyen. Es por eso que nosotros construimos nuestro objeto de estudio a partir de los emergentes que surgen de los Planes de Estudio.

Esta forma de pensar la investigación supone que “investigar las prácticas de la educación física para una educación física concebida como práctica –ni como ciencia ni como técnica-, a condición de no entender práctica y prácticas en el sentido restringido de la enseñanza sino en el sentido amplio de la cultura” (2000, p. 6).

La propuesta de esta presentación entonces, gira en torno a la idea de desentrañar estas lógicas respecto al Juego para indagar en los discursos que se

han ido construyendo en la formación de los profesores en Educación Física. Tal vez resulta de perogrullo aclarar que no nos centraremos en el análisis de la formación profesional, sino en el saber específico Juego; por lo tanto desentrañar cómo se presenta y cómo se piensa, lo que seguramente traerá como consecuencias secundaria una formación profesional.

El análisis por lo tanto se centrará en la aparición del Juego en tanto asignatura, tomando como eje la denominación del espacio curricular, la carga horaria asignada y el año del Plan de Estudio en que se encuentra, tratando de evidenciar qué se construye y circula en los discursos sobre el Juego en los planes de estudio de la Universidades Nacionales. Dicha recuperación nos permitirá averiguar cómo se han naturalizado ciertos conceptos y hechos que conforman conocimientos inobjetables, convencidos de que es menester revisar estas ideas para establecer principios que permitan orientar de mejor manera los saberes que se transmiten.

En fin, nos proponemos una investigación que revise las formas de hacer, decir y pensar de la práctica corporal Juego, para poner en tensión los conceptos, las características, las definiciones y los relatos que muestran las indagaciones en sus desarrollos. Es necesario diferenciar que son el Deporte y el Juego, los saberes a los que se les ha dedicado una mayor cantidad de estudios e investigaciones, bastante menos a la Gimnasia, apenas algún trabajo a la Vida en la Naturaleza, y que la Danza en tanto Práctica Corporal, ha comenzado a tener bastantes trabajos de investigación en los últimos años. Esta desigualdad, nos ayuda a pensar desde el primer momento en las diferencias que estas prácticas tienen en la Educación Física. Esto supone revisar los sentidos que ha tomado la disciplina a lo largo del tiempo y en las diferentes Universidades Nacionales, y develar a que formas discursivas hegemónicas responden y han respondido en la Educación del Cuerpo y en la Educación.

Consideramos que indagar acerca de los discursos que circulan en la Práctica Corporal Juego en la Educación Superior de grado universitaria, puede aportar a la formación profesional en Educación y en Educación Física, principios sobre los cuales poder volver a pensar la Práctica Corporal, haciendo lugar a la pluralidad y a la diversidad propia de las prácticas y de los sujetos.

Lo metodológico

El análisis de documentos ha sido y es utilizado en la investigación con distintos propósitos: algunas de ellas se caracterizan por ser “temáticas”, es

decir, que procuran información sobre un tema específico; hay otros análisis que intentan indagar en la biografía de los sujetos.¹ En esta investigación, el análisis de los planes de estudio pertenece al primer tipo. La información provista por los documentos no se triangulará con los hechos “reales” sino con la teoría de la Práctica Corporal específica, a efectos de desarrollar un debate documentado del problema que permita probar o refutar nuestros supuestos iniciales.

Nuestra idea implica una crítica sobre las definiciones, conceptos, características y relatos que se construyen y circulan en los discursos sobre el Juego en los Planes de Estudio de los Profesorados en Educación Física de las Universidades Nacionales.

Teoría de la Práctica Corporal Juego y los Planes de Estudio

Vamos a entender al Juego como una práctica corporal, un saber que circula en la cultura y que se ha ido configurando de diversos modos en los diferentes contextos. Sucede dentro de ciertos límites de espacio y tiempo diferentes de la realidad; el mismo es creado por los jugadores y signado por la ficción en un espacio intermedio entre la realidad y la fantasía. Este particular orden constituido por las reglas, es creado y re-creado por los jugadores al momento de jugar. Pensar el juego desde esta perspectiva da lugar a que el mismo sea enseñado como un saber.

A partir de este marco conceptual, es que vamos a investigar al Juego. Y hacerlo desde esta perspectiva, supone una mirada diferente de las habituales, y por lo tanto con poca tradición. Nuestra propuesta parte entonces, de interpretar al Juego como práctica corporal y como contenido a enseñar.

Las principales ideas sobre juego, y fundamentalmente sobre juego infantil, han sido pensadas y definidas desde diversas ciencias y disciplinas, y la Educación Física históricamente, basó sus prácticas en esos discursos. Es así que los juegos aparecían y aparecen clasificados de diferentes formas, vislumbrando generalmente un proceso evolutivo unilineal. Lo que nunca ha hecho la Educación Física, ha sido poner el acento en el saber mismo. Por el contrario, lo ha puesto en aquello en lo que el juego supuestamente promovería en los jugadores en función de la intención pedagógica de quien enseña.

¹ Comúnmente se utilizan para investigaciones que tienen por objeto, desentrañar una historia de vida para resaltar las condiciones de posibilidad de una obra clave por su importancia o porque resultan actos fundacionales respecto de una Práctica.

Por todo esto sería inútil pensar, entender y analizar el juego con independencia de los discursos enmarcados en una cultura que lo atraviesan, porque en definitiva, el cuerpo juega en una cultura determinada. Pensamos al Juego entonces, como una construcción cultural y por lo tanto como una práctica corporal, donde se pone al cuerpo en acción, se juega.

En concordancia con el proyecto se trabajó en la lectura y análisis de los Planes de Estudio de ocho (8) Universidades Nacionales: Universidad Nacional de José C Paz, Universidad Nacional de Lujan, Universidad Nacional de Rio Cuarto, Universidad Nacional de Hurlingham, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de La Matanza, Universidad Nacional de Tucumán y Universidad Nacional de Comahue.

Con la idea de comenzar un trabajo que luego permita objetivar conclusiones respecto de las formas de conceptualizar que dichos documentos plantean, una primera lectura de los mismos, ha permitido establecer algunos posibles ejes de análisis respecto a la manera de plantear el tratamiento del Juego en la formación de Profesores en Educación Física.

Denominación del espacio curricular y ubicación en la estructura del Plan de Estudios

La denominación y el año del Plan de Estudios en que el espacio curricular es dictado, no es casual ni ingenuo. En nuestra perspectiva, responde a una manera de posicionarse respecto al saber.

A continuación, se describen los espacios previstos para la enseñanza del Juego en los diversos Planes de Estudios que han sido estudiados:

- Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ): “Enseñanza de la EF I (Inicial)” en 1er año.
- Universidad Nacional de Luján (UNLU): “Educación Física Infantil I” en 1er año.
- Universidad Nacional de Río Cuarto (UNCR): “Conocimiento y Juego” en 2do año.
- Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR): “Taller de prácticas Lúdicas” en 1er año.
- Universidad Nacional de Comahue (UNCO): “Juego y Recreación” en 1er año.

- Universidad Nacional de La Matanza: “Organización de actividades lúdicas y recreativas” en 1er año.
- Universidad Nacional de Tucumán (UNT): “Juegos en Educación Física” en 2do año.
- Universidad Nacional de La Plata (UNLP): Eje “Juego y Recreación 1 – Asignatura Educación Física 1” en 1er año y “Eje Juego y Recreación 2 - Asignatura Educación Física 2” en 2do año.

Como se puede observar la aparición del Juego, se da en el primer o segundo año de la carrera. Esto nos permite afirmar que el Juego siempre ha sido asociado a la infancia, y eso mismo puede visualizarse en la estructura misma de los Planes de Estudio. El eje que atraviesa los mismos está vinculado fuertemente a la estructura de los Diseños Curriculares Escolares, en el sentido de que hay una evolución año a año en los Planes de Estudio en función de los niveles del sistema educativo, tomado en términos biológicos. Y justamente, esta perspectiva predominante, deviene en tomar al niño como “individuo en evolución” y al juego como medio, recurso o técnica para propiciar un desarrollo biológico natural o enseñar contenidos ajenos al propio juego. Por otro lado, la carga horaria destinada al Juego es mucho menor que la que se le asigna a los deportes en que están presentes en los planes. La enseñanza del juego aparece tímidamente en los primeros años, como “pidiendo permiso” para abrir la puerta a aquello “grande” que son las prácticas deportivas o recreativas, que tienen un valor social y cultural aparentemente prioritario ante cualquier otro saber que la Educación Física pretenda transmitir.

Tenemos la sospecha entonces, que si el Juego queda desdibujado en los planes y programas y que su evolución deriva en la recreación o en los deportes, en tercer, cuarto o quinto año de la carrera; el juego no se está pensando como un saber específico y singular, sino como un medio o herramienta.

Queda pendiente analizar por qué el Juego deriva en la recreación cuando en realidad ésta no es un contenido específico de la Educación Física tal cual se ha configurado en la Argentina, sino más bien una práctica que puede identificarse con distintas disciplinas y que atraviesa a la Educación Física transversalmente. En este sentido podemos observar en un primer análisis como el Juego y la Recreación aparecen casi como sinónimos, así como también, que el primero deviene en el segundo.

Puede observarse como en todos los Planes de Estudios, los espacios curriculares que se encargan exclusivamente de la práctica, ya se trate de la enseñanza de deportes, juegos, gimnasia o vida en la naturaleza, están siempre organizados por etapas evolutivas. Es lo mismo que ocurre con la agrupación de los niños en las escuelas. De este modo, los contenidos disciplinares, están pensados para el desarrollo de habilidades, destrezas, procesos cognitivos y capacidades orgánicas, considerando a los sujetos que aprenden individuos en desarrollo.

Desde la Educación Corporal no consideramos al juego, los deportes, la gimnasia, la vida en la naturaleza, la danza como capacidades naturales del hombre. En el caso específico de la Práctica Corporal Juego, los infantes no juegan porque así lo dice el “mandato biológico”, sino que son saberes culturales a ser enseñados.

De este modo la intervención de los maestros del cuerpo será una pieza fundamental en la transmisión. Es por esto que es necesario dejar de pensar a los alumnos como alumnos para posicionarlos como estudiantes, esto es dejar de pensar en el individuo que aprende para pensar en el sujeto que forma parte de la enseñanza. Sería correr al alumno del centro del proceso, que corre el eje respecto de si aprende o no las capacidades o competencias que el sistema plantea en tiempo y forma para, por el contrario, ubicarlo en relación con al saber, adquiriendo este último un lugar central en el proceso. Los estudiantes dejan de ser concebidos como individuos que deben desarrollar distintas capacidades y habilidades, para ser sujetos mediados por la cultura. Son estos saberes culturales, las prácticas, que se ponen en juego en esta relación entre el maestro y el estudiante y que direccionan dicha relación, dado que las prácticas nos preceden. Los sujetos creamos nuestras acciones en el contexto de una práctica.

Si saber, sujeto y prácticas ya no se constituyen en un orden natural, sino en un orden simbólico, signado por el lenguaje, nos permitirá entonces, pensar de otro modo la educación universitaria y la transmisión del Juego como saber cultural en particular.

Conclusiones

No encontramos otra forma de estudiar crítica y analíticamente el Juego que nos permita ubicarlo en una dimensión, no ya esencial, natural o con propiedades originarias, sino en una dimensión política con la cual podemos pensar de otro modo el juego y el jugar en la educación del cuerpo.

Este corrimiento epistémico – metodológico supone abandonar los discursos que han “hablado” por nosotros en cuanto a qué significa el juego, en qué momento transmitirlo y para qué sirve. Pretendemos arrancarle entonces el secreto esencial² al juego para pensarlo y analizarlo desde la práctica, práctica del juego. Práctica como forma teórica y práctica como forma práctica. Adhiriendo a lo que plantea la Educación Corporal respecto de que la relación entre la teoría y la práctica es una relación de relevos y que la propuesta sería partir de la práctica tal como se presenta, para ver sobre esa base como se constituyen los hechos y que hay que interrogarse, o sea se parte de la práctica siempre, ya que la teoría también es una práctica (Lescano, 2013, cap. 3).

Como resumidamente se puede apreciar, en ninguno de estos Planes, el juego es concebido en su propia dimensión, como un saber propio de la cultura, con valor histórico y social. Es decir, el juego no es pensado por la Educación Física como práctica corporal sino como una actividad natural, inherente al hombre con finalidades que están claramente por fuera del propio juego.

Los currícula de la formación superior de Educación Física en Argentina en sus diversos formatos y modalidades, hacen distintos abordajes y desde diversas perspectivas teóricas respecto del juego en tanto contenido educativo. No hay, ni ha habido una unicidad conceptual que devenga en una perspectiva teórica sólida.

Pretendemos que este sea un aporte a la formación en Educación y en Educación Física. Establecer los principios sobre los cuales poder volver a pensar al juego en tanto Práctica Corporal, haciendo lugar a la pluralidad y a la diversidad propia de las prácticas y de los sujetos. Como hemos visto en el recorrido de este escrito se consideran a todos los sujetos por igual y borran las diferencias particulares propias de la condición subjetiva.

El uso del juego en tanto herramienta didáctica/técnica/medio ha sido la perspectiva dominante en la Educación en general y la Educación Física en particular a lo largo de su historia, transformando esta práctica en medio de enseñanza no dando lugar a su singularidad.

² Esencial significa relativo al ser, a la naturaleza y viene del latín *essentialis*: “relativo a la esencia”. La RAE define esencial como: Perteneciente o relativo a la esencia.

Referencias bibliográficas

- Crisorio, R. (2000). *¿Qué investigar? ¿Para qué educación física?* Ponencia presentada en 6to. Congreso Co.P.I.F.E.F. Córdoba.
- 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.
- Lescano, A., (2013). *La gestión en Educación Física: Un análisis político* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Magíster en Educación Corporal. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.872/te.872.pdf>

Los discursos sobre las Prácticas Corporales en la Naturaleza. Avance de investigación

Facundo Ramirez, Santiago Fuse, Leonel Mantía y Guido Marchetti

Resumen

El presente trabajo -que es un primer avance de la Investigación que se enmarca en el proyecto “Las Prácticas Corporales en la Educación Superior” (H832)- intentará describir el comienzo de la investigación, abordando parte de la metodología utilizada para la construcción de las categorías sociales que subyacen de la lectura y análisis de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales.

En primera instancia, la tarea se enfocó en la recolección de los Diseños Curriculares vigentes de todas las provincias. En la siguiente etapa, se confeccionó una ficha que contiene los conceptos más relevantes para identificar los diseños y discursos que se desprenden de los mismos: Provincia al que pertenece, Carrera, Nombre de la asignatura, Fundamentación, Propósitos y Contenidos. A continuación, el análisis de las fichas tuvo como foco del análisis los conceptos de cuerpo, percepción, enseñanza, aprendizaje y sujeto.

A partir de esta investigación, pretenderemos descubrir los discursos que predominan en la educación superior en el campo de la Educación Física, con la mirada particular en las Prácticas Corporales en el Medio Natural.

Palabras Claves: Metodología, Prácticas Corporales en el Medio Natural, Discursos, Diseños Jurisdiccionales.

Metodología de Trabajo

El proyecto de investigación “Las Prácticas Corporales en la Educación Superior” (H832 2017-2020) tiene como objetivo la recuperación de los discursos

de los planes y programas de estudio, la bibliografía circulante, de las investigaciones y las publicaciones académicas recientes respecto de las condiciones epistemológicas, teóricas y metodológicas. De este modo se constituye un aporte original a la forma habitual de indagar y a la metodología de la investigación respecto de las Prácticas Corporales como de su enseñanza, tanto en la Educación Superior, como en los otros niveles del sistema educativo.

Cabe destacar que el proyecto cuenta con cuatro subgrupos de trabajo que refieren a las prácticas corporales: juego, gimnasia, la danza y las prácticas corporales en la naturaleza. El desarrollo de este escrito se enmarca en este último subgrupo.

Este trabajo representa un primer avance dentro de dicho proyecto, que intentará describir el inicio de la investigación, abordando parte de la metodología utilizada para la construcción de las categorías sociales a través análisis de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ).

La tarea de esta investigación tiene como objetivo la realización de un análisis comparativo de los DCJ, mediante el estudio de los discursos y sentidos que surgen a partir de estos documentos en los planes y programas académicos para las carreras de Educación Física, específicamente en aquellas asignaturas que refieren a las prácticas corporales en la naturaleza.

El plan de trabajo se encuentra dividido en tres etapas encadenadas: la primera de recolección de nuevos documentos oficiales vigentes; la segunda intenta establecer las categorías sociales y, a partir de estas, las categorías analíticas; y por último, la tercer etapa es la triangulación y comparación de categorías para establecer los puntos en común y de ruptura en los discursos de las Prácticas Corporales en la Educación Superior.¹ En la actualidad, transitamos la segunda etapa, iniciando la conformación de las categorías sociales a partir de la recolección y clasificación de los documentos oficiales.

A continuación puntualizaremos lo realizado hasta aquí, tarea que estuvo, en principio, enfocada en la recolección de los Diseños Curriculares de todas las provincias y, posteriormente, en la organización y clasificación de los datos recolectados.

¹ Entendemos por estas a las formas de hacer, pensar y decir que tienen por objeto las acciones del cuerpo.

Recolección de los documentos y clasificación de datos

Dadas las investigaciones realizadas en los últimos años, disponíamos de una importante cantidad de Diseños Curriculares, sin embargo, la mayoría de estos han sido actualizados y reformulados.

Por esta razón comenzamos con la recolección de la totalidad de DCJ vigentes, tarea que resultó más sencilla que en investigaciones anteriores debido a que cada Dirección de Educación Superior, dependientes de los ministerios de cada provincia, en su página web lo tiene disponible para descargar vía internet. No obstante, y es importante aclarar, aquellos DCJ no vigentes en la actualidad, fueron incluidos para su análisis en el marco del proyecto de investigación, ya que nos aportan un entendimiento más profundo de la modificación y construcción de los nuevos diseños.

Un punto de inflexión para el rastreo y sistematización de las fuentes documentales utilizadas como insumo en el proyecto, fue la publicación en 2011 por parte del Instituto Nacional para la Formación Docente (INFOD) del documento “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Física”. Este documento, estableció lineamientos generales para la elaboración, a nivel jurisdiccional, de los Diseños Curriculares para la formación docente, situados y contextualizados regionalmente, aunque en un marco político y teórico delimitado por el documento en cuestión. En este sentido, la reforma de los diseños curriculares provinciales, proceso desarrollado entre los años 2012 y 2015, denominó y abordó a los contenidos vinculados a la Vida en la Naturaleza, con el título “Prácticas corporales en el medio natural”.

Luego de esa primera instancia, de modo estratégico, resolvimos comenzar una lectura en profundidad de algunos diseños para considerar qué criterios tener en cuenta al momento de construir la ficha de registro, con la mirada puesta en las concepciones de “cuerpo” “percepción” “enseñanza y aprendizaje” y “sujeto”.

Para la selección de estos ítems utilizados en la ficha de registro, además de considerar aquellos que refieren discursivamente a las prácticas en el medio natural -la fundamentación, propósitos y contenidos de la asignatura- encontramos de vital importancia incorporar aquellos apartados de los programas que (si bien no refieren textualmente a las prácticas que abordamos)

nos resultan significativos para comprender los discursos sobre las Prácticas Corporales en la Naturaleza.

Por ejemplo: analizar el nombre de la asignatura (eje si fuese necesario), formato en el que se desarrolla (sea asignatura, taller, seminario) y la carga horaria de la misma.

La primera parte de la ficha, contiene los siguientes ítems respecto al diseño: *Provincia* al que pertenece, *Denominación de la carrera y período* que abarca, *Campo de formación* en el que se encuentra, *Área curricular*, *Formato Curricular* (Taller, seminario, asignatura), *Nombre de la asignatura*, *Eje de asignatura* (en caso de ser necesario), *Año en que se desarrolla*, *Gradualidad*, *Modalidad*, *Horas cátedras semanales*, *Carga horaria semanal* y *Total de horas*. Para facilitar el acceso a la fuente, se agregó en la ficha la *Pág.* en la cual se encuentran los contenidos mínimos del espacio curricular. Por último, la segunda parte de la ficha de registro incluye ítems de la *Fundamentación de Asignatura*, *Contenidos* y *Objetivos*.

Posteriormente, una vez realizada la lectura general de los documentos, comenzamos con la interpretación “que no es un mero intento de “domesticación” de los textos, sino la producción de nuevas simbolicidades” (Grüner, 1995, p. 11) en donde los discursos y sentidos sobre las prácticas en el ambiente natural surgen de los DCJ de cada provincia, produciendo el insumo para la confección y estructuración de la ficha de registro, para luego de este proceso de agrupamiento, construir las categorías sociales.

De estas primeras lecturas, constituimos una ficha registro, en donde sistematizamos la información relevante para analizar los discursos y sentidos que se desprenden de dichos diseños jurisdiccionales.

Podríamos decir que la ficha elaborada contiene dos tipos de ítems diferenciados: por un lado los relacionados con la organización y clasificación de los datos, los cuales refieren a información respecto de la ubicación de la asignatura; y por otro lado, un conjunto de ítems de los cuales se desprenden los discursos de dicha asignatura.

Como habíamos mencionado, en estos momentos encontramos estableciendo las primeras categorías sociales y las analíticas que se desprenden de los DCJ, con el objeto posterior de establecer puntos en común y de ruptura respecto a los conceptos de cuerpo, enseñanza, aprendizaje y sujeto, a partir

de las Prácticas Corporales en la Naturaleza.

Para una mejor organización y de la lectura de los diseños, decidimos clasificarlos y agruparlos en cuatro zonas geográficas de país. Esta distribución por regiones geográficas (originalmente pensada como una estrategia de organización de los datos) nos permitió incluir una nueva posibilidad de análisis, como la comprensión y comparación regional de las prácticas corporales en la naturaleza.

Aun siendo los primeros pasos en el proceso de investigación, con lo realizado hasta aquí (estrategias de recolección de los documentos y clasificación de los datos surgidos de los mismos) podemos comenzar a esbozar unas primeras aproximaciones que, si bien deberán ser planteadas con mayor profundidad en las etapas del proyecto, podrían orientar la investigación a futuro.

Primeros avances

A partir de regionalización, para el presente trabajo realizamos un recorte de la investigación y tomamos únicamente en este trabajo la zona patagónica que incluye los DCJ de las provincias de La Pampa, Neuquén, Río Negro y Chubut.

En primera instancia observamos una gran diversidad de definiciones y conceptos para referir a las prácticas corporales en el medio natural. “Actividades en la Naturaleza”, “Prácticas en el Medio Ambiente”, “Prácticas eco-socio-motrices”, “Práctica Corporal”, “Actividades en contacto con la Naturaleza”, etc., son varios de los ejemplos encontrados que los diseños -según sea el marco epistemológico en que se enmarquen- utilizan para definir las.

Conceptualmente encontramos ciertas contradicciones en lo sustentos que para fundamentar las prácticas en la naturaleza.

Con un enfoque práxiológico el Diseño Jurisdiccional 2008 para la provincia de Río Negro, las define como prácticas ecosociomotrices, es decir, prácticas sociomotrices que -además de ser dadas en ambientes naturales- aportan al cuidado y preservación del medio ambiente.

La educación física desde la corporeidad y las prácticas Eco-Socio-Lúdico-Motrices y Expresivas en distintos ámbitos y ambientes naturales busca el desarrollo de las competencias psico-socio-motrices aportando al cuidado y preservación del medio ambiente (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de R.N., 2008, p. 64).

Esta noción de prácticas ecosociomotrices que fundamenta a las asignaturas que abordan las prácticas en la naturaleza en el diseño (Situaciones Motrices en el Ambiente Natural I y II, Recreación, Educación para el tiempo libre, Deportes Regionales Náuticas). Mas allá de que las nociones están mencionadas como prácticas, hacen referencia a un conjunto de actividades y no prácticas, por lo tanto, resultaría una contradicción discursiva y teórica.

Algunos de los ejemplos mencionados, y que se reiteran según sea la asignatura, encontramos: “Actividades en contacto con la naturaleza”, “Actividades ludomotrices en el medio natural”, “Actividades deportivas en el medio natural”, “Actividades recreativas en la naturaleza”, “Actividades específicas para el tiempo libre” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de R.N., 2008, p. 59-72).

Otro caso particular que demuestra esta contradicción en la definición de los conceptos a partir del enfoque epistemológico que presenta el diseño, son los diseños de la Provincia de La Pampa (2011 y 2016). En estos, son denominadas como prácticas corporales en ambientes naturales, siendo estas unas de las formas en que las prácticas corporales, “el gran tema”, atraviesan a la Educación Física.

se orientará la enseñanza de los grandes temas de la Educación Física (las prácticas corporales), alrededor de: las prácticas gimnásticas, deportivas, en ambientes naturales, acuáticos y habituales, las prácticas expresivas, lúdicas, artísticas y cada una de ellas en sus diferentes expresiones y posibilidades (Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, 2011, p. 83).

En ambos diseños, a pesar de compartir esta definición, si realizamos una lectura en profundidad encontramos que no se encuentran explícitos el marco teórico, los contenidos y objetivos de las asignaturas que abordan a estas prácticas; o bien –lo que nos llamó más la atención- refieren en forma discordante con el marco general en el cual se enmarca el diseño.²

Este es el caso de “Didáctica de la Educación Física en Adultos y Adultos Mayores, en Instituciones” (Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, 2011, p. 110). Asignatura que aborda y fundamenta la enseñanza de prácticas

² Los ejes del taller de Prácticas en ambientes naturales I y II -correspondientes a las asignaturas Disponibilidad Corporal y Motriz II y III respectivamente- solo aparecen mencionados en el diseño, sin el desarrollo de la fundamentación, contenidos y objetivos de las mismas.

para los adultos desde una perspectiva de educación permanente y de práctica corporal. Sin embargo, sistemáticamente dan cuenta al concepto “actividad física”, para referirse a las actividades en ambientes naturales, con un particular acento en las actividades físicas saludables.

El profesor debe pugnar, en la institución, porque la actividad física y su conocimiento (es decir, propiamente, la Educación Física) ocupe ese lugar (Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, 2011, p. 110).

Estos recortes de los diseños dan cuenta de las posturas epistémicas con las cuales se piensa al cuerpo, las prácticas, la enseñanza y los sujetos.

A modo de cierre

Respecto al *cuerpo, la enseñanza, el aprendizaje y el sujeto*, que son los ejes vertebradores de la investigación podemos sostener que:

En esta primera instancia surgen indicios de ciertas formas de pensar el cuerpo como un organismo que debe ser desarrollado hasta alcanzar sus potencialidades innatas, del mismo también, para realizar actividades y técnicas, desarrollo que en general, es llevado a cabo través de la enseñanza de diferentes técnicas en la naturaleza.

En referencia a la enseñanza, la misma es pensada en forma lineal, fundamentada principalmente en el saber hacer, de los futuros docentes, como único sustento de las prácticas de enseñanza. Se puede interpretar que siempre que el profesor enseña, el alumno aprende. Esta respectiva demuestra la concepción de un cuerpo orgánico, en donde, la enseñanza siempre es pensada de una misma manera, igual para todos, que va de lo simple a lo complejo y de la fácil a lo difícil.

Hasta donde hemos indagado, podemos sostener la idea de que en la mayoría de las asignaturas aparece en los fundamentos y los contenidos a ser enseñados, la idea del “Saber Hacer” como sustento fundamental de los futuros docentes en el área.

Referencias bibliográficas

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. FAHCE-UNLP.

- Grüner, E. (1995). Foucault: una política de la interpretación. En M. Foucault. *Nietzsche, Freud, Marx*. Buenos Aires: Ediciones El cielo por asalto.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores.

Fuentes utilizadas

- Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa (2011). *Diseño Curricular Jurisdiccional: Profesorado de Educación Física*, Primera Edición-Santa Rosa. Recuperado de <http://isefgeneralpico.edu.ar/wp/>
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos Provincia de Río Negro. (2008). *Diseño Curricular Jurisdiccional: Profesorado de Educación Física*. Recuperado de <https://educacion.rionegro.gov.ar/index.php>

El circo y la danza como prácticas corporales artísticas. Cuestiones de campo/s

Mariana Lucía Sáez

En mi Tesis Doctoral realicé un análisis socio-antropológico de los procesos de formación de artistas circenses -más específicamente acróbatas-, y bailarines y bailarinas de danza contemporánea en la ciudad de La Plata, poniendo especial interés en los discursos, representaciones y experiencias en relación al cuerpo que se ponen en juego en estos procesos.

Este tema de indagación surgió de mi propia experiencia como bailarina de danza contemporánea. De hecho, al comenzar a diseñar el proyecto de investigación que dio lugar a la tesis, pensaba en estudiar únicamente esta práctica. Fue sugerencia de mi directora, Ana Sabrina Mora, incluir otra práctica más, que me ayudara en la construcción relacional del objeto de investigación, a la vez que funcionara como control metodológico para mantener una vigilancia epistemológica constante.

Fue así que elaboré un proyecto en el que me propuse trabajar las relaciones entre los procesos de formación en prácticas corporales artísticas, tomando como casos de análisis la danza contemporánea y el circo contemporáneo. De este modo, el proyecto de investigación que quedó delineado proponía el abordaje comparativo de dos campos diferentes (aunque con vinculaciones entre sí).

Prácticas corporales artísticas

A la hora de elegir otra práctica con la cual comparar la danza contemporánea, la elección del circo se fundamentó en encontrar elementos compartidos,

que permitieran justificar la comparación, a la vez que elementos diferentes, que la vuelvan interesante. Esta elección se realizó antes de realizar el trabajo de campo, a partir de ciertas consideraciones *a priori*.

Por un lado, el hecho ya mencionado de que ambas son prácticas a la vez corporales y artísticas. Esta categoría de *práctica corporal artística*, será la categoría abarcativa, en el sentido de Barth (2000), en el marco de la cual se dará la comparación entre dos formas distintas permitiendo analizarlas en el marco de un campo de variabilidad.

En su conferencia de 1983 “Programa para una sociología del deporte”, Pierre Bourdieu (1996) propone, tal como el título lo indica, algunos lineamientos para el desarrollo de una sociología del deporte. Lo que resulta interesante de ese texto en relación con lo planteado hasta aquí, es que en su argumentación establece un paralelismo del deporte con la danza, a la cual, más allá de su condición como práctica artística, la considera como una práctica corporal, es decir, como una práctica basada en una comprensión y un aprendizaje que pasan eminentemente por el cuerpo, y proponiendo que su estudio sea encarado con base en esta dimensión. En este sentido, plantea que la danza y el deporte –y nosotros podríamos aquí incluir a las artes circenses– comparten el hecho de ser prácticas que se transmiten buscando que el cuerpo comprenda directamente lo que debe hacer, a través de “una comunicación silenciosa, práctica, de cuerpo a cuerpo” (1996, p. 182). En palabras de Löic Wacquant, quien analizó el proceso de incorporación de la práctica del boxeo:

es el cuerpo el que comprende y aprende, el que clasifica y guarda la información, encuentra la respuesta adecuada en el repertorio de acciones y reacciones posibles y se convierte en última instancia en el verdadero ‘sujeto’ (si es que hay uno) de la práctica (2006, p. 97).

En función de esto, y en comparación con otras prácticas corporales y/o artísticas, consideraba entonces que en ambos casos el lugar de la palabra y su relación con el cuerpo era semejante: tanto en las obras de circo como en las de danza la palabra se encontraba ausente o en un segundo plano, siendo el cuerpo el principal elemento de expresión; además en los contextos de formación esperaba encontrar un predominio de un modo de transmisión “silencioso”, “cuerpo a cuerpo”, tal como lo había caracterizado Bourdieu (1996). Con

el transcurso del trabajo de campo, fui revisando estos supuestos y complejizando el análisis de las relaciones entre cuerpo y palabra, discutiendo esta idea de una “transmisión silenciosa” (Sáez, 2017).

Por otra, parte, y en cuanto a las diferencias que podrían hacer interesante la comparación, observamos que de un análisis de las genealogías de la danza contemporánea y del circo contemporáneo, puede desprenderse un origen sociocultural diferente en ambos casos. Para el caso de la danza contemporánea, observamos un origen vinculado a la “alta cultura” y a las clases medias-altas, en tanto su difusión (en lo que refiere tanto a los espacios de circulación, las personas involucradas, los públicos, los modos de transmisión, etc.) se ha visto limitada a pequeños sectores pertenecientes a una élite cultural, y vinculada a la formación en academias y otros espacios institucionalizados. El caso del circo, por el contrario, muestra un origen vinculado a los sectores populares, muchas veces denostado o subvalorado por las clases dominantes y que solo tardíamente empieza a ser reconocido como *arte* a secas, y no sólo como *arte popular* o *cultura popular*. Sin embargo, en los últimos años comienzan a observarse algunas modificaciones en esta diferenciación.

Las danzas escénicas o “artísticas”, se auto-distinguen por un lado de las danzas populares y sociales (que suelen ser denominadas “bailes”) y por otro de las danzas comerciales (Sáez, 2015; Mora, 2011) por situarse dentro del campo de producción restringida de bienes simbólicos (Bourdieu, 2003), del cual estas otras formas de danza estarían excluidas.¹ En este sentido, la autonomización creciente del campo de la danza escénica fue limitando el acceso al campo únicamente a los profesionales o a quienes de algún modo están

¹ Al interior del campo de producción y de circulación de bienes simbólicos, Bourdieu (2003) realiza una distinción entre el campo de producción restringida y el campo de gran producción simbólica, campos en conjunción y a la vez en oposición, cuyos productos reciben valores materiales y simbólicos muy desiguales en el mercado de los bienes simbólicos y se relacionan desigualmente con las instancias de consagración y legitimación. En el campo de producción restringida, tanto los bienes simbólicos que se producen como los instrumentos de apropiación y de evaluación de estos bienes están destinados a un público que también es a su vez productor de esos bienes, y se rige por sus propias normas, obedeciendo principalmente a la legitimación y el reconocimiento del propio grupo de pares (que son a la vez consumidores y productores). El campo de gran producción simbólica está organizado en vistas a la producción de bienes simbólicos destinados a no productores, (que pueden pertenecer a sectores no-intelectuales de las clases dominantes tanto como a otras clases sociales), y se rige principalmente por las reglas del mercado, buscando tanto la rentabilidad de las inversiones como la extensión máxima del público.

en vías de serlo. En particular, en el caso de la danza contemporánea, los no profesionales o no iniciados casi no tienen lugar siquiera como público espectador, ya que su público está constituido principalmente por productores o practicantes de esta misma danza u otra danza afín. Así, el campo se ha vuelto cada vez más volcado hacia sí mismo y más reflexivo, y los instrumentos para su desciframiento se han hecho cada vez menos accesibles. Esta rareza de los instrumentos de desciframiento necesarios para la apreciación estética de la danza contemporánea se constituye como una de las instancias de legitimación y distinción al interior del propio campo. Al mismo tiempo, en la actualidad comienzan a observarse algunas experiencias que buscan desandar el camino de la autonomización creciente, proponiendo otras formas de acceso a la danza contemporánea, tanto para espectadores como para productores.

Desde el surgimiento del campo de la danza contemporánea en Argentina, a partir de la década del 50 -y sobre todo luego de su consolidación ya entrados los '80- encontramos la coexistencia de estrategias democratizadoras vinculadas al uso del espacio público, la gratuidad de la formación o la fusión con otros lenguajes, y estrategias tendientes a la conservación de la posición como “alta cultura” o cultura de élite, como la desvalorización de la formación pública, la valoración de la formación en el extranjero o la producción orientada al desarrollo interno del propio campo.

Las artes circenses han atravesado un proceso distinto. Más allá del origen popular y transmisión familiar, estas artes están ingresando en circuitos culturales escénicos y formativos legitimados, con la consecuente modificación técnica, social, política y estética. Junto con el reconocimiento que el circo ha experimentado en tanto forma de arte, se han modificado y ampliado los espacios, los ámbitos y los participantes de esta práctica, que ya no se aprende solo en las carpas de circos tradicionales, sino en diversidad de espacios, logrando así pasividad y legitimación crecientes.

El grado de autonomía (en términos de autonomía artística) observado en este campo es históricamente más reciente, y coexisten en la actualidad diferentes modalidades de producción y circulación. Algunas de ellas, podrían asociarse al “campo de gran producción simbólica” (Bourdieu, 2003), sea tanto por su bajo nivel de separación del “mundo cotidiano” como por su estrecha vinculación con la industria cultural según el caso. En este sentido,

nos encontramos tanto con pequeños circos de carpa “tradicionales” y “familiares” como con espectáculos realizados por grandes empresas internacionales, cuyo caso paradigmático es el Cirque du Soleil. En ambos casos, como también sucede con los espectáculos callejeros, el público de estas obras es un público general, o “gran público”, y los procedimientos técnicos y estéticos resultan fácilmente accesibles para éste. Coexistiendo con estas modalidades, la creciente legitimación e institucionalización de las artes circenses, ha contribuido en los últimos tiempos a un proceso de autonomización creciente, representado por el llamado “nuevo circo” o “circo teatro”, que se afianza cada vez más en el campo de producción restringida de bienes simbólicos, estableciendo sus propias normas de legitimación y reconocimiento.

La decisión de trabajar desde una antropología de las artes escénicas, que conjugue elementos de la antropología de la danza y de la antropología del cuerpo se fundamenta en el objetivo de analizar las prácticas en cuestión en tanto prácticas corporales artísticas, poniendo el foco en las experiencias corporales tanto como en las experiencias artísticas, y buscando comprender la relación entre ambas.

Por prácticas consideramos lo que las personas hacen y la manera en que lo hacen, atendiendo a las formas de racionalidad o regularidad que organizan ese hacer (Castro, 2004). En este sentido, las prácticas corporales son formas racionalizadas y regulares de comportamiento que toman por objeto al cuerpo y que en ese tomar por objeto lo constituyen (Crisorio, 2015; Crisorio y Escudero, 2012).

Entender la danza contemporánea y las artes circenses como prácticas corporales supone comprender al cuerpo en términos de su constitución como objeto de esas prácticas. Esto implicará analizar los procesos de formación del cuerpo que tienen lugar en ellas. Considerarlas además en tanto prácticas artísticas, nos lleva a preguntarnos por el lugar de la experiencia estética, por la ubicación de estas prácticas en el campo del arte y por los criterios de valoración artística que entran en juego en los procesos de formación. En este sentido, consideramos que la constitución del cuerpo en las prácticas que nos encontramos analizando es inseparable de las experiencias estéticas que tienen lugar en ellas.

Cuestiones de campos

Como se habrá observado hasta aquí, hemos usado el concepto de campo de manera laxa e incluso ambigua. Nos hemos referido al campo en sentido

antropológico, y hemos hablado de los campos de la danza y del circo para referirnos a aquellos espacios sociales en los que hemos realizado el trabajo de campo etnográfico. Por momentos nos hemos acercado al uso bourdieano del concepto, refiriéndonos a estos espacios sociales como sistemas particulares, con reglas de funcionamiento específicas y relativamente autónomos.

Este uso laxo del concepto de campo no es ingenuo. Al mismo tiempo que consideramos que no todo contexto social de actividad diferenciada puede ser considerado “un campo” en el sentido definido por Bourdieu, creemos que buena parte de los elementos que para este autor definen los campos son útiles herramientas analíticas aplicables incluso a aquellos contextos que no necesariamente pueden ser definidos como tales. Como otros investigadores han demostrado (Lahire, 2002), la separación de actividades, la diferenciación y autonomización de los campos, puede ser claramente observable y analíticamente operativa para ciertos niveles de análisis, pero presentarse de manera menos clara y nítida en otros.

Por otra parte, hemos utilizado el concepto de práctica, que frecuentemente (y esto es particularmente cierto en el caso de las prácticas corporales) se asocia de manera directa al concepto de campo. En este sentido, consideramos que si bien las prácticas deben comprenderse en relación con un pasado incorporado y un contexto social presente, este contexto no siempre puede ser definido en términos de campo.

Estas consideraciones no nos han llevado a descartar el uso del concepto de campo, sino a flexibilizarlo. A pesar de las críticas y discusiones a este respecto, creemos que el uso específico propuesto por Bourdieu para este concepto puede ser de utilidad para la descripción y el análisis de las prácticas bajo estudio a la hora de reconstruir sus historias y comprender algunos aspectos de su presente. Asimismo, y sin necesidad de considerar que las prácticas que analizamos sean en sí mismas campos con todas las letras, consideramos que es posible y productivo, considerar para el análisis algunas de las propiedades y elementos que Bourdieu sistematizó como constitutivas de los campos y sus lógicas.

En este sentido, retomando la propuesta de Bourdieu, tanto la danza contemporánea como las artes circenses podrían ser consideradas como campos específicos, teniendo cada uno sus propias reglas e interacciones objetivas,

que se ponen en juego por un determinado capital. Así, pueden ser vistos como “espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios” (1990, p. 135). Estos sistemas de relaciones están constituidos por dos elementos: la existencia de un capital común, y la existencia de luchas por su apropiación. La participación en cada uno de estos campos implica cumplir con una serie de disposiciones y habilidades que se consideran un capital valorado en ese campo de acuerdo a las concepciones sobre el cuerpo y el arte que se manejan. De este modo, la dinámica, los capitales y las formas de interacción propios de cada campo, y los mecanismos de disciplinamiento que se ponen en juego dentro de estos, son vividos cotidianamente por los sujetos. En estos procesos, y desde un uso particular de sus cuerpos, construyen su identidad. Así, la formación y profesionalización en cada campo produce una subjetividad específica, con una determinada inteligibilidad, una determinada sensibilidad y una determinada corporalidad (Mora, 2011).

Cambiando el foco, las artes circenses y la danza contemporánea en tanto prácticas pueden ser abordadas como subcampos -diferencialmente posicionados- dentro del campo artístico, que a la vez es parte del campo de producción y de circulación de bienes simbólicos (Bourdieu, 2003). Al mismo tiempo, pueden ser consideradas como formando parte del campo de las prácticas corporales (Crisorio, 2015; Escudero, 2013; Galak, 2009).

En este sentido, en cada una de las prácticas en cuestión nos encontramos ante un particular cruce y conjunción de diferentes campos: el campo de producción de bienes simbólicos y culturales, el campo del arte, el campo de la danza, el campo de las artes circenses, el campo de las prácticas corporales. Consideramos entonces que las representaciones, discursos y experiencias que tienen lugar en el marco de las prácticas de danza contemporánea y artes circenses deben ser entendidas en la particular conjunción de estas instancias (Mora, 2011) y en este sentido nos preguntamos si no sería más adecuado pensar entonces en una disolución de estos campos en tanto tales. Así como Bourdieu (2000) analiza la disolución de lo religioso en un campo más amplio de manipulación simbólica de la salud y el cuidado del cuerpo y el alma cuyos límites serían mucho más imprecisos, hablar de prácticas corporales artísticas nos permite considerar las diferentes instancias que se imbrican en los espacios

sociales que aquí analizamos y visibilizar cuestiones que se nos opacarían si nos atuviéramos a una descripción orientada exclusivamente desde el campo del arte o exclusivamente desde las prácticas corporales.

Referencias bibliográficas

- Barth, F. (2000). *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1996). Programa para una sociología del deporte. En *Cosas dichas* (pp. 173-184). Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2003). *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Córdoba y Buenos Aires: Aurelia Rivera.
- Castro, E. (2004). *Vocabulario de Michel Foucault*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Crisorio, R. L. (2015). Educación corporal. En Carballo, C. (coord.): *Diccionario crítico de la educación física académica*. Buenos Aires: Prometeo.
- Crisorio, R. L. y Escudero, C. (2012). Notas para una ética de la Educación Corporal. En *VII Jornadas de Sociología de la UNLP 5 al 7 de diciembre de 2012 La Plata, Argentina. Argentina en el escenario latinoamericano actual: Debates desde las ciencias sociales*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- Escudero, M. C. (2013). *Cuerpo y danza: una articulación desde la Educación Corporal* (Tesis). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado a partir de <http://hdl.handle.net/10915/33966>
- Galak, E. L. (2009). El cuerpo de las prácticas corporales. En R. Crisorio y M. Giles (Dirs). *Estudios Críticos en Educación Física*. La Plata: Ediciones Al margen. Recuperado a partir de <https://eduardogalak.wordpress.com/2010/11/01/cuerpo-practicas-corporales/>
- Lahire, B. (2002). Campo, fuera de campo, contracampo. *Colección Pedagógica Universitaria*, 37-38, 1-37.
- Mora, A. S. (2011). *El cuerpo en la danza desde la antropología. Prácticas representaciones y experiencias durante la formación en Danzas*

Clásicas, Danza Contemporánea y Expresión Corporal (Tesis). Facultad de Ciencias Naturales y Museo. Recuperado a partir de <http://hdl.handle.net/10915/27179>

Sáez, M. L. (2015). Tensiones y articulaciones en torno al concepto de «independiente» en el campo de la danza contemporánea en la ciudad de La Plata. Presentado en *II Jornadas de Reflexión sobre Creación Coreográfica en Danza*, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

Sáez, M. L. (2017) *Presencias, riesgos e intensidades. Un abordaje socio-antropológico sobre y desde el cuerpo en los procesos de formación de acróbatas y bailarines/as de danza contemporánea en la ciudad de La Plata* (Tesis Doctoral). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4097>

Wacquant, L. (2006). *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Avellaneda: Siglo XXI Editores.

Prácticas corporales y educación del cuerpo: el discurso Neurocientífico como imposible para la enseñanza

Liliana Rocha Bidegain, Laura Pagola, Eugenia Portos y Carolina Cabrera

Resumen

El trabajo que aquí presentamos resulta del protocolo de la investigación que recientemente hemos presentado en el Programa de Incentivos para la docencia y la investigación. Es nuestra intención tomar a las prácticas corporales como objeto de análisis, por una parte, y al discurso neurocientífico que intenta elaborar explicaciones pseudo-científicas respecto de los mecanismos que intervienen en el aprendizaje y del cual se derivan explicaciones y prescripciones para la enseñanza, por la otra. Nuestra hipótesis es que en tanto discurso biologicista y determinista, respecto de las prácticas corporales y de lo humano, el discurso de las neurociencias hace centro en habilidades y capacidades ‘naturales’, anulando desde su enunciación misma toda posibilidad de enseñanza, sustrayendo la condición histórica y política de las prácticas, tanto como del sujeto.

Lo imposible de la enseñanza en el discurso neurocientífico

Es por todos conocido el gran impulso que ha tomado el discurso neurocientífico aplicado a los fenómenos de nuestra sociedad y cultura. Asistimos cotidianamente a explicaciones altisonantes por vía del periodismo científico, noticieros y hasta programas de la tarde en los que se explica cómo funciona nuestro cerebro. “El cerebro femenino”, “Por un cerebro saludable toda la

vida” (Manes, 06.09.2017), “Cómo entrenar el cerebro para sufrir menos estrés” (Reynoso, 12/10/2017), “Claves para entender al cerebro emocional”, son algunos ejemplos del bombardeo que sufrimos cotidianamente. Pero también en el ámbito educativo, tanto es así que el Ministerio de Educación y Deportes de la República Argentina ha creado en el año 2016 el laboratorio de Neurociencia y Educación Argentina:¹

con el objetivo de nutrir las políticas y las prácticas con los hallazgos de esta ciencia, promoviendo la articulación entre la neurociencia y la educación con el fin de potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir del conocimiento acerca de cómo funciona el cerebro, cómo aprendemos y cómo enseñamos

También ha organizado encuentros nacionales dirigidos a docentes de todo el país bajo el título “Mente, cerebro y Educación”², también podemos ver claramente la orientación neurocientífica en el plan de reforma educativa (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2017) para la construcción de la “Escuela del futuro”. Pero claramente este no es un fenómeno exclusivo de nuestro país, sino parte del pensamiento y elaboraciones de nuestra sociedad y cultura actual.

Entonces, el discurso educativo contemporáneo se autoriza en el saber de las neurociencias, cuya aplicación técnica, para el problema que nos ocupa, deviene en la creación de otras nuevas disciplinas como la neuro-psicoeducación o la neurodidáctica que toman los desarrollos teóricos de la primera para prescribir qué hacer en materia de educación. Estas teorías han colonizado casi por completo nuestra subjetividad y el modo en que pensamos no sólo el cuerpo, sino también lo humano (sustrayéndole, paradójicamente, lo propiamente humano).

¹ Por convenio entre el Ministerio de Educación y la Fundación INECO (Instituto de Neurociencias y Políticas Públicas). La Fundación, a través de su Instituto de Neurociencias y Educación busca “conocer cómo funciona el cerebro, cómo aprendemos, cómo se desarrolla el lenguaje, el sistema cognitivo y las alteraciones más frecuentes en estas áreas, entre otros temas, es **la forma más eficaz de producir un cambio drástico en el sistema educativo actual.**” Y ofrece capacitaciones docentes tales como: “Cerebro para educadores”, “Mindfulness”, o “desarrollo de la moral y la empatía en el niño”. Fuente: <http://www.fundacionineco.org/institutos/#ine>

² Tecnópolis 14 de mayo de 2017

El objetivo de una enseñanza exitosa es controlar el flujo de información que pasa a través del SARA (Sistema Activador Reticular Ascendente) para que, de este modo, la información más útil, la que se puede convertir en conocimiento, alcance los circuitos neuronales cognitivos superiores en la corteza prefrontal (Curso de capacitación docente, 2017, p.4)

Si el discurso neurocientífico aplicado para pensar la educación se reduce al siguiente silogismo: *en el proceso educativo lo central es el aprendizaje, y el aprendizaje se produce a nivel neuronal producto de las redes entre neuronas y por efecto de las funciones cerebrales, entonces “somos” nuestras neuronas*. Este principio determinista, refuerza los argumentos de tipo orgánico y biológico para explicar el funcionamiento humano; el niño es comprendido como un organismo auto-poietico, es decir con capacidad para auto-organizarse y crearse a sí mismo; y la atención, la memoria, la emoción, la creatividad, el altruismo, en tanto que funciones biológicas de un órgano, resultan ser fundamentales en este tipo de propuestas que ponen el énfasis en procesos alojados y producidos en el interior de cada uno. Por el trabajo de ‘toma de conciencia, introspección y auto-conocimiento y control podremos acceder a la verdad alojada en nuestras redes neuronales.

Así, en el campo de las prácticas corporales encontramos un sinnúmero de ‘aportes’ que derivan en prescripciones y ‘modas’ que impactan sobre la intervención del profesor tanto en el plano de la enseñanza como del entrenamiento, por ejemplo, 1) en relación al deporte: las *neurociencias y big-data*, como programa de entrenamiento deportivo que a través del uso de escenarios simulados en una PC, técnicas de meditación y de visualización para que los jugadores puedan mejorar su rendimiento físico, y la introducción de la figura del ‘coachs’³ como optimizador para que los deportistas logren mejores resultados; 2) en relación a la gimnasia: el *electrofitnes* que consiste en la realización de “actividad física” que funciona con electrodos conectados a distintas partes del cuerpo y a través de ellos se descargan pequeñas dosis

³ El término ‘coach’ desde hace unos años ha venido a reemplazar a los de profesor, entrenador y maestro, y aunque no es patrimonio exclusivo de nuestro campo ya que se utiliza también en el campo empresarial y en el campo espiritual, consideramos fundamental revisar las articulaciones entre campos tan distintos, como también los efectos de lo que se supone viene a designar. Claramente es un término solidario con la idea de profesor o maestro como ‘entrenador’, como guía, y no como enseñante.

de electricidad que estimulan a los músculos; o el *mindfulness* o ‘conciencia plena’ que es una técnica corporal que hunde sus raíces en el budismo, pero que actualmente, deja caer el componente religioso y haciéndolo entrar en el registro de las neurociencias trabaja a través de ejercicios de relajación para operar sobre la mente a través de un trabajo de introspección y concentración en el momento presente; 3) en relación al juego: el juego como instrumento para entrenar el cerebro, o el juego como mecanismo natural para el aprendizaje desde el discurso de la neurobiología, son algunas de las elaboraciones que anulan al juego como elaboración de la cultura. Nótese, por ejemplo:

El juego es un mecanismo natural arraigado genéticamente que despierta la curiosidad, es placentero y nos permite adquirir capacidades imprescindibles durante toda la vida para desenvolvernos mejor en el mundo que nos rodea. Los mecanismos cerebrales innatos del niño le permiten, a los pocos meses de edad, aprender jugando. Nos gusta jugar porque al hacerlo se libera dopamina que hace que la incertidumbre asociada al juego nos motive constituyendo una auténtica recompensa cerebral y que exista ese feedback tan importante para el aprendizaje (Guillén, 04.01.2015).

Nuestra hipótesis es que en tanto discurso biologicista y determinista, respecto de las prácticas corporales y de lo humano, el discurso de las neurociencias hace centro en habilidades y capacidades supuestas como “naturales” (incluso la Política Educativa Nacional de Argentina),⁴ anulando desde su enunciación misma toda posibilidad de enseñanza, de este modo, se sustrae la condición histórica y política de las prácticas, tanto como del sujeto, reduciendo a éste último a su condición de individuo.⁵ In-dividuo (in-diviso), es decir

⁴ El Ministerio de Educación y Deportes de la Nación elaboró un documento llamado “Marco Nacional de integración de los aprendizajes. Hacia el desarrollo de capacidades”, en el que establece que el Plan Nacional se trata de un “desarrollo conceptual enfocado en capacidades también llamadas habilidades o aptitudes” y define a la capacidad como “recurso interno para que se produzca el desempeño”. MCyE, Argentina, 2017, p.3

⁵ el individuo no es más que el residuo que deja la experiencia de la disolución de la comunidad. Por su naturaleza —como su nombre lo indica, es el átomo, el indivisible—, el individuo revela ser el resultado abstracto de una descomposición. Es una figura distinta y simétrica de la immanencia: el para-sí absolutamente desprendido, tomado como origen y como certeza.” Nancy, Jean Luc, 2000, La comunidad inoperante, Traducción de Juan Manuel Garrido Wainer, Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, Santiago de Chile.

UNO (1), completo, consciente, dotado de un interior, y capaz de acceder a LA VERDAD. Es decir, un sujeto suturado, sin hiancia, al que nada le falta; es decir un sujeto-saber (un SS) que no tiene el carácter de suposición sino de certeza, al que 'le falta la falta'. Es el yo como centro de irradiación de los actos de conciencia, el yo que afirma, niega, deniega, duda, cree, etc.

Es el yo considerado a la función de síntesis y de integración; la conciencia, considerada como la perfección de la vida; la evolución, considerada como el camino por el que adviene el universo de la conciencia; la noción de conducta aplicada de manera unitaria para descomponer hasta la necesidad todo dramatismo de la vida humana (Lacán, 2005, p.21).

Es un sujeto sin falta, pero con posibilidad de falla. Tomamos como *falta* el agujero simbólico que caracteriza al sujeto y al Otro, mientras que la *falla* es una disfunción mecánica. Una falla es siempre puntual y las fallas pueden acumularse, pero siempre serán vistas, de un modo reduccionista, como modificaciones en los nodos unidos por el grafo de la máquina, modificaciones que lo hagan funcionar con un régimen que se considera normal. En la medida en que es una suma de saberes, la maquina cibernética no puede estar en falta. Es decir, no puede ser una máquina deseante por definición. Y eso porque una falla es algo, mientras que una falta en ser no es nada.⁶ Nótese por ejemplo en la siguiente afirmación: "Cualquier estudiante dentro del aula está sujeto a un conflicto interno que puede provocar interferencias en su actividad de aprendizaje" (completar cita).⁷

Nuestro programa de investigación rechaza de plano toda idea y propuesta que disuelva el lazo social que distingue lo humano y suponga un origen y destino biológico.

Las investigaciones en neurociencias muestran que las emociones y el pensamiento se apoyan en procesos cerebrales interdependientes. Y esto

⁶ Stchigel, D, 2014, Lacán y la cibernética. Una crítica psicoanalítica al cognitvismo, Letra Viva, Bs As, p. 94-95

⁷ "Aprender con el cerebro en mente. II. Regulación de la conducta para el aprendizaje. Educ. ar. Laboratorio de Neurociencias y Educación. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y el Instituto de Neurociencias y Educación (INE) de la Fundación INECO, Plan Estratégico Nacional «Argentina Enseña y Aprende» 2016-2021.

tiene un sentido evolutivo: el cerebro consume gran parte de la energía y oxígeno del organismo, y no sería adaptativo desperdiciar semejante gasto metabólico pensando en cosas que no nos conmueven o que no tienen importancia para nosotros. Comprender cómo interactúan los procesos cognitivos, la motivación y las emociones es fundamental para diseñar ambientes que potencien el aprendizaje (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y el Instituto de Neurociencias y Educación INE de la Fundación INECO, sin fecha).

Coincidimos con Eidelsztein en que

los afectos, sentimientos, sensaciones que estas investigaciones encuentran “localizadas” u “originadas” en el cuerpo somático, no habitan, aunque eso sea lo que nos parezca más evidente a los occidentales en el cuerpo biológico tridimensional, sino exclusivamente en el mundo bidimensional del lenguaje y el discurso. Por lo tanto existe una incompatibilidad infinita entre lo que se registra en los experimentos de laboratorio y lo que vivimos los sujetos (parletres, hablanseres) en el mundo bidimensional (Eidelsztein, 2012, p.34).

Estamos seguros, no hay, como dice Lacán (2007), ningún modo de hacer un puente entre las formas más evolucionadas de los órganos de un organismo vivo y la organización de la ciencia, porque para hacer nuestra ciencia no hemos entrado en pulsación con la naturaleza, sino que hemos hecho intervenir letritas y numeritos. Entonces, todo lo que es del orden de nuestro pensamiento sea quizás la captura de cierto número de efectos de lenguaje sobre los que se puede operar. El aparato del lenguaje está en alguna parte sobre el cerebro como una araña, es el quién captura y el pensamiento no tiene que concebirse como una especie de flor que apunta a la cumbre de no se sabe que evolución, y no se nos presenta bajo la forma de una función en ningún modo calificable en ningún grado de “superior”. Es por el contrario una condición previa en el interior de la cual se alojan como pueden toda una serie de funciones animales desde las superiores, como se dice que pueden situarse en el neuroeje, hasta las que pasan en el nivel de las tripas, y que se llaman, no se sabe porque, inferiores (Cfr. Lacán, 2007).

El cerebro está integrado por muchos sistemas y cada uno es responsable de una parte de la totalidad conocida como mente, y que ahora es conocida como

procesos mentales para indicar que la misma está compuesta por diversas áreas. Entre los distintos procesos mentales se pueden encontrar los siguientes: inteligencia, aprendizaje, memoria, creatividad, intuición, predicción, instinto, sentimiento y emoción (Curso de capacitación docente, 2017, p.2).

Siguiendo esos argumentos “científicos”, el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación Argentina creó la “RED FEDERAL PARA LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES”, y fundamenta su creación de la siguiente manera:

Esta Red Federal surge de la necesidad de mejorar de manera sistémica y continua la calidad de los aprendizajes para garantizar que todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos del país puedan **desarrollar al máximo sus potencialidades** y llevar adelante su proyecto de vida, respetando los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común establecidos en la Ley de Educación Nacional.⁸

Es necesario resaltar el énfasis puesto en el desarrollo y en las potencialidades. No se trataría de una política educativa que busca transmitir saberes que la cultura señala relevantes, sino de desarrollar lo que cada quién trae como potencia. Es decir, se piensa a la educación como Educere: la acción del docente es la de apoyar en la construcción del aprendizaje ‘propio’ del alumno, es decir, el sujeto ya tiene la facultad de realizar su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y puede, incluso, ser autodidacta.

Como bien hemos mostrado en trabajos anteriores, se trata de modelos teóricos que reducen el proceso de enseñanza a los “supuestos” mecanismos orgánicos puestos en juego en el aprendizaje, por ende, las posibilidades de aprendizaje no sólo descargan todo el peso sobre el alumno, sino que además dependen de las funciones cerebrales. Las determinaciones biológicas implican no solamente una posición determinista sobre el proceso, sino también

⁸ *La Red Federal para la Mejora de los Aprendizajes es una iniciativa del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, a través de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, para desarrollar junto a los Ministerios de Educación de las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) diversas estrategias que contribuyan a mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes del país, en el marco del Plan Nacional de Acción 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende” y de los planes provinciales que se elaboren a partir del mismo. Consejo Federal de Educación, ANEXO I, Resolución CFE N° 284/16. Las negritas son nuestras.*

una anulación de la función de enseñanza, dado que el papel del maestro es sacar todo el potencial del alumno que posee de forma innata para su pleno desarrollo. No se trata de conducir al alumno hacia las metas marcadas por el educador, sino servir de guía para ‘extraer’ todo su conocimiento, supuestamente alojado en su interior.

Por nuestro trabajo intentaremos mostrar que la mente es la secularización de la *psyché* (alma), y la ciencia viene a ocupar el lugar que otrora ocupara Dios. La construcción de la idea de mente supone a su vez una reificación “es decir se opera convirtiendo los conceptos abstractos en entidades (del latín *res*, cosa). A partir de la adhesión a esta idea, reconocemos la importancia de la mentalidad en nuestras vidas y deseamos caracterizarla, en parte para poder establecer las divisiones y distinciones entre las personas que nuestros sistemas político y cultural nos dictan.

Consideramos que tenemos una ardua tarea por delante para resistir un pensamiento de época que nos impulsa a adecuar las formas de enseñar a las maneras en que se supone “aprende el cerebro”. Consideramos que estas ideas no hacen más que reforzar la biologización, el individualismo y el nihilismo que atraviesa y da forma a nuestra sociedad y cultura, fundamentalmente desde el siglo XIX, y recrudesciendo por estos tiempos.

Notas sobre el método

No hay en nuestro campo, ninguna investigación que tome como objeto de su trabajo el problema de la enseñanza según el discurso neurocientífico desde una perspectiva crítica. Todos los trabajos adhieren a esa perspectiva teórica, pero ninguno de ellos indaga profundamente ni de manera crítica los efectos de ese discurso sobre la enseñanza.

Se espera que la presente investigación aporte a la elaboración y profundización del PIC (Programa de investigación Científica) “Educación Corporal” en el que desde hace unos años venimos trabajando para poder re-pensar la teoría (y las prácticas) de educación del cuerpo en general y de la Educación Física en particular. En investigaciones anteriores hemos mostrado como la Educación Física, heredera de la modernidad, sigue reproduciendo los sentidos elaborados por la biopolítica moderna. Pensar las prácticas contemporáneas nos permitirá poder visibilizar dónde y de qué modo esos sentidos siguen operando con fuerza, colocando a la Educación Física en el rol de estimular y

desarrollar capacidades y habilidades “supuestamente naturales”, borrando la dimensión histórica y política de los objetos de enseñanza o saber a enseñar, tanto como de su objeto de investigación, las prácticas corporales. Las elaboraciones que nuestro PIC y este proyecto en particular puedan hacer en torno a la imposibilidad de enseñanza que enmascaran estos discursos pseudo científicos puede colaborar en pensar una educación que habilite la posibilidad de enseñanza, atendiendo a la particularidad del sujeto por fuera de cualquier intento vano de universalización que en la figura del individuo/persona haga el discurso educativo. Develar ese punto imposible de un discurso que cuenta con un gran consenso en los círculos académicos (y sociales) es parte del intento de pensar científicamente los problemas que nos ocupan. Finalmente, se pretende aportar al debate sobre la enseñanza de las prácticas corporales a partir de elaborar positivamente lo que por ellas entendemos para así pensar una enseñanza que articule lógicamente con ellas y no que las contraríe.

Nuestro campo disciplinar, continúa apegado, en sus teorizaciones e investigaciones, al modelo de conocimiento construido por el positivismo. Las prácticas que nos proponemos estudiar no cesan de invocar a la ciencia para legitimar sus argumentos, aunque la ciencia a la que recurren no ha podido dar argumentos demasiado convincentes, mucho menos verdaderos. Para la construcción de nuestro objeto de estudio en primer lugar, hemos de considerar la necesidad de dejar de pensar las prácticas educativas como dependientes de las ciencias empíricas, de sus planteos y de sus métodos, para investigarlas en los términos de las ciencias conjeturales. En este sentido, ésta pesquisa pretende un trabajo analítico de los discursos contemporáneos, desplazando la teoría, los métodos y las técnicas por los cuales investigamos la educación y la educación del cuerpo hacia el territorio de la ciencia conjetural. Este propósito supone reconocer expresamente que el entorno cultural es un efecto histórico y no un dado natural. En esta óptica, el pensamiento no es una función puramente cerebral, un producto biológico, ni la inteligencia o la creatividad 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. Este planteo nos lleva a reflexionar, sobre la necesidad de considerar 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 esas prácticas.

Así cómo emprenderemos la crítica, nuestro trabajo exige también cierta positividad, entonces también nos vemos obligados a formalizar en términos positivos qué son los deportes, los juegos, las gimnasias, para poder contraponerlos, en tanto prácticas a lo que estos discursos colocan en su lugar, y poder así habilitar la enseñanza. En síntesis, es nuestra intención elaborar una teoría que piense *desde la imposible enseñanza de las neurociencias*, a una *enseñanza posible desde la Educación Corporal*.

Referencias bibliográficas

- Eidelsztein, A. (2012). El origen del sujeto en Psicoanálisis. *El rey está desnudo*, Número especial 4(5), Buenos Aires, Argentina.
- Guillén, J. C. (4.01.2015). *El juego, un mecanismo natural imprescindible para el aprendizaje*. Disponible en: <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2015/01/14/el-juego-un-mecanismo-natural-imprescindible-para-el-aprendizaje/>
- Lacán, J. (2005). *El triunfo de la religión*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacán, J. (2007). *Mi enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacán, J. (2012). *Hablo a las paredes*. Buenos Aires: Paidós.
- Lakatos, I. (1989). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nancy, J. L. (2000). *La comunidad inoperante*, Traducción de Juan Manuel Garrido Wainer. Santiago de Chile: Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Rocha Bidegain, A. L. (2012). *El aprendizaje motor: una investigación desde las prácticas*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.813/te.813.pdf>
- Stchigel, D. (2014). *Lacán y la cibernética. Una crítica psicoanalítica al cognitivismo*. Buenos Aires: Letra Viva.

Documentos y páginas consultadas

- “Cómo entrenar el cerebro para sufrir menos estrés” (5/10/2017). *Diario Clarin*. Disponible en: https://www.clarin.com/entremujeres/bienestar/entrenar-cerebro-sufrir-estres_0_HJwVn2m3b.html
- Curso de capacitación docente en Neurociencias, Clase 3: *Estrategias para convertir la información en conocimiento*. Asociación EDUCAR, 2017.

- Manes, Facundo 16/09/2017. “Por un cerebro saludable toda la vida”. *Clarín*. Disponible en: https://www.clarin.com/opinion/cerebro-saludable-toda-vida_0_BkJTbCK9b.html
- Ministerio de Educación de la Nación (2017). *Marco Nacional de integración de los aprendizajes. Hacia el desarrollo de capacidades*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2017). *Plan Nacional de Acción 2016-2021 Argentina Enseña y Aprende*. Anexo Resolución CFE N° 284/16. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y el Instituto de Neurociencias y Educación (INE) de la Fundación INECO (sin fecha). *Aprender con el cerebro en mente. II. Regulación de la conducta para el aprendizaje*. Disponible en https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=d6b9d656-fcbc-4b3b-857e-bc7fe482838a
- Reynoso, Martín (12/10/2017). “Claves para entender el cerebro emocional”. *Diario Clarín*. Disponible en https://www.clarin.com/buena-vida/claves-entender-cerebro-emocional_0_ByGqh6j2b.html

Genealogía de la extensión universitaria en Educación Física, UNLP (1998 – 2015)¹

Nicolás Viñes y Norma Beatriz Rodríguez

Resumen

A partir de la reforma de su estatuto realizada en 2008, La Universidad Nacional de La Plata, definió como funciones primordiales a la Enseñanza, la Investigación y la Extensión, jerarquizando a ésta última como una práctica primordial de doble vía. Esta presentación analiza los datos publicados en la página oficial de la Universidad Nacional de la Plata entre los períodos de 1998 y 2015 a propósito de los proyectos de extensión presentados desde 1998 al 2015, tanto acreditados y financiados como acreditados sin financiación. Ese análisis nos permite observar el impacto de las políticas de extensión en la carrera de Educación Física para la UNLP, mostrando a su vez cuáles han sido las áreas de interés predominantes.

Presentación

El trabajo parte de analizar los datos que son publicados en la página Web de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) en relación a los proyectos de extensión entre los años 1998 y 2015. Así, el texto aborda conceptualmente el trabajo de la extensión en la UNLP, siendo una perspectiva específica el desarrollo de esta práctica en el campo de la Educación Física. En este sentido, se intentará dar respuesta a las preguntas que surgen de la lectura e interpretación de los datos antes mencionados, a saber: ¿Qué impacto tiene la práctica de la

¹ Una versión preliminar de este trabajo fue publicado en Viñes y Rodríguez (2018, pp. 180-194).

extensión en las carreras de Educación Física? ¿Qué hace la Educación Física cuando hace extensión y en qué áreas se inserta? ¿Cuáles son las perspectivas teóricas desde las que la Educación Física piensa y realiza el trabajo de extensión? ¿Cuáles son las temáticas puntuales que aborda la Educación Física?

Por otra parte, el trabajo se inserta en una discusión mayor, en donde se sostiene que la extensión necesariamente se articula con la enseñanza y la investigación. Estas tres prácticas académicas en la UNLP, son funciones primordiales a partir de la reforma de su estatuto realizada en 2008. Así, se jerarquiza a la Extensión como práctica primordial de doble vía en donde se planifica a partir de un proceso de integración con el medio social, dando respuestas a demandas específicas del territorio. El análisis de los datos nos permite avanzar en algunas hipótesis sobre el lugar de la extensión en el campo de la Educación Física en la UNLP. Entendiendo a su vez que estamos haciendo referencia a una práctica que, en tanto histórica es siempre política.

Explicando la docencia, la investigación y la extensión

Si bien cuando referimos a docencia, investigación y extensión, en el marco de las Universidades Nacionales, algunos criterios son fuertemente privilegiados, como sabemos en América Latina estas cuestiones se abordan y se concretan de diversas maneras. Veamos un ejemplo que nos permita caracterizar esta cuestión. Un profesor en la UNLP dicta clases, hace investigación y/o extensión. En principio por ejemplo un profesor a cargo de una asignatura puede tener 40 horas en la Universidad, dictando 4 horas semanales de clases, 20 horas dedicadas a la investigación y el resto a la extensión. Sin embargo, no todos los profesores realizan trabajos de extensión. Aquellos que tienen una semi-dedicación, es decir veinte horas rentadas, dictan clases y realizan investigación. Sólo algunos realizan trabajos de extensión. De los que tienen dedicación exclusiva (40 horas rentadas), sólo algunos realizan trabajos de extensión. ¿Por qué sucede esto? ¿Qué lugar tiene la extensión en el marco del trabajador docente universitario? ¿Por qué sólo algunos profesores realizan trabajos de extensión? ¿Cómo se explica o cuáles son algunas de las razones que justifican esto?

Algunas cuestiones que se podemos puntualizar y que surgen de los datos analizados es que por un lado no hay tradición en el área de trabajos de extensión en tanto en otras áreas es más frecuente. Una de las variables a analizar sería la relación entre proyectos de extensión y participación política

específica. Por otro lado, en términos de normativa, como ya se afirmó, es a partir del 2008 que la extensión toma un lugar específico de privilegio. Así en el Capítulo III, artículo 17 de Estatuto enuncia:

La Universidad reconoce como una de sus funciones primordiales la extensión universitaria, entendida como un proceso educativo no formal de doble vía, planificada de acuerdo a intereses y necesidades de la sociedad, cuyos propósitos deben contribuir a la solución de las más diversas problemáticas sociales, la toma de decisiones y la formación de opinión, con el objeto de generar conocimiento a través de un proceso de integración con el medio y contribuir al desarrollo social. Acordará en consecuencia las máximas facilidades para su realización y estimulará los trabajos de extensión que realicen los miembros de su personal docente, no docente, graduados y estudiantes que suelen ser originados por la detección de necesidades específicas (UNLP, 2008, p. 9).

Es necesario subrayar que cuando hablamos de Extensión en la UNLP, no sólo nos referimos a un conjunto de actividades que se pueden realizar desde las diferentes facultades, colegios o rectorado de manera pública y abierta a la comunidad, sino también al conjunto de prácticas sostenidas que se realizan en los diferentes barrios de la ciudad en general dirigidas a población que se encuentra en situación de vulnerabilidad social, económica y/o cultural. Por su parte, es notorio observar que en el nuevo Estatuto por ejemplo, entre los derechos adquiridos de los trabajadores docentes, se encuentran la licencia durante un año renovable por estar afectado a tareas de investigación/extensión (Art. 30). Pero como sucede en otras áreas, la modificación de normativas no impacta directamente en las prácticas y es un proceso que involucra otros tiempos.

En este sentido, la serie de trabajos que venimos produciendo tiene como uno de sus propósitos instalar el debate académico en torno a la extensión universitaria en cuanto necesidad específica del estado de articular a través de políticas públicas específicas en trabajos de co-gestión territorial.

Presentación de los datos. Perspectivas teóricas y metodológicas

En el año 1992, la UNLP puso en marcha el “Programa de Promoción de Proyectos de Extensión”, con la finalidad de acreditar y subsidiar total o parcialmente proyectos de desarrollo comunitario en diversas áreas. Si bien las

convocatorias comenzaron en 1992, la Secretaria de Extensión de la UNLP tiene publicados los resultados de esas convocatorias en su web a partir de 1998.² Con los datos publicados en relación a los proyectos aprobados con y sin subsidio durante el período 1998- 2015, hemos construido un cuadro de doble entrada en el que especificamos en sentido longitudinal los años de las convocatorias y en sentido transversal, las diferentes áreas en las que se inscriben los proyectos, en las cuales se pretende realizar un aporte significativo para el mejoramiento de la calidad de vida de la población. Las áreas en las que actualmente pueden inscribirse los proyectos son Ambiente y Urbanismo, Arte y Comunicación, Desarrollo Social, Educación, Producción y Salud (Cf. Secretaria de Extensión Universitaria, UNLP, S/F). Sin embargo estas áreas se fueron modificando y tal como se muestra en el cuadro respondieron a demandas específicas y al modo en que la UNLP fue reformulando la noción de extensión. Durante el periodo analizado, fueron acreditados y subsidiados 2151 proyectos. De ese total 877 Proyectos fueron subsidiados y 1274 fueron acreditados sin subsidio. En términos porcentuales, esto significa que el 40,7 % del total de proyectos evaluados y aprobados, fueron subsidiados y financiados. Es menester aclarar que la cantidad de proyectos subsidiados por convocatoria, depende exclusivamente del presupuesto destinado anualmente para tal fin. Una primera lectura de la planilla permitirá observar que la cantidad de proyectos que obtuvieron financiación, ha ido en aumento. El incremento progresivo de los proyectos financiados se debe a un incremento en la partida presupuestaria destinada la extensión universitaria.

De los 2151 proyectos evaluados y aprobados con y sin subsidio, 51 están vinculados con la Educación Física. El criterio de recorte y selección fue tomar los proyectos que tienen directores, codirectores y/o coordinadores que son profesores de Educación Física y que en el marco de proyecto en cuestión, declaren a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, que es donde funciona el Departamento de Educación Física, como Unidad Ejecutora.³ De esos 51 proyectos, 20 fueron subsidiados, y 31 aprobados sin subsidio. Esto corresponde al 2,37 % del total de los proyectos.

² www.unlp.edu.ar/acreditados_subsidados

³ La aclaración es válida, en tanto en algunos proyectos figuran profesores de educación física, pero declaran como pertenencia en el proyecto, la Facultad de Medicina o la Comisión de Discapacidad de la Presidencia de la UNLP. Estos casos, no fueron tenidos en cuenta en este trabajo, en función de que la participación de esos docentes en los proyectos no se da en tanto profesores de educación física, sino

Análisis de los datos

El cuadro general presenta todos los proyectos aprobados y acreditados por la Secretaría de Extensión de la UNLP entre los años 1998 y 2015. Como se afirmó anteriormente, en relación a la Educación Física entre 1998 y 2015, la Secretaría de Extensión de la UNLP acreditó y aprobó con y sin subsidios, 51 proyectos. De ese total, 31 fueron acreditados sin subsidio y 20 fueron aprobados y subsidiados. Los datos que tomamos como referencia son los proyectos aprobados y aprobados y financiados. No se ponderaron los proyectos presentados, por no contar con ese dato.

Esos 51 proyectos, se presentaron en 4 áreas a saber, Arte y Comunicación, Desarrollo Social, Educación y Salud, no habiendo ningún proyecto vinculado con la Educación Física en las áreas de Ambiente y Urbanismo y en Producción.

En Arte y Comunicación se aprobaron un total de 8 proyectos de EF sobre 287, cuestión que representa 2,78%; en Desarrollo social y Derechos Humanos se aprobaron 13 Proyectos de EF sobre un total de 396, representando un 3,28%; en Educación se aprobaron 20 Proyectos sobre 527, lo que representa 3,79%; y por último, en Salud hay 423 Proyectos, de los cuales 10 son de EF, es decir 2,36%.⁴

En línea con lo descripto anteriormente, los proyectos que ganan subsidios se reparten en las áreas antes mencionadas, siendo financiados 20 de 51 proyectos aprobados. De estos 20, 7 son de Salud, 6 de Educación, 3 de Desarrollo Social y Derechos Humanos y 4 de Arte y Comunicación.

Siguiendo con el análisis y para más detalle y precisión, se enuncian los proyectos por área:

a partir de otros roles y funciones desempeñados por los mismos. Por otro lado, el criterio de selección, no quita que pudiera haber otros actores vinculados a los proyectos desde la educación física como integrantes de los proyectos. Pero al no ser parte de los equipos de gestión de los mismos, y no estar consignados en la publicación institucional, no pueden ser tenidos en cuenta para este estudio.

⁴ Las áreas en las que se inscriben los proyectos en las convocatorias y en las que se desarrolla la extensión, fueron cambiando en algunos casos su nominación, o se reagruparon temáticamente en otros. Respecto de las áreas en donde hay proyectos vinculados a la educación física, el derrotero de la denominación de las áreas ha sido el siguiente: Arte y Comunicación hasta el año 2005, se denominaba Comunicación y Diseño; Desarrollo Social y Derechos Humanos se denomina de ese modo desde 2008. Anteriormente se llamaba Desarrollo Social, y previo al 2005, Bienestar Social; el área de Salud hasta el año 2004 se denominó Salud Pública; Educación ha tenido el mismo nombre desde el año 1998.

Arte y Comunicación:

Subsidiados: 1) Recreación, Arte y Comunicación barrial. 2) Con-jugar-nos. Recreación, arte y comunicación barrial para niñxs y jóvenes. 3) Club Social: un espacio social para todos. 4) Recuperando espacios comunales, escuela de circo club Ateneo.

Acreditados: 1) Formación de Formadores en el Deporte. 2) Arte, cuerpo y discapacidad. Recuperando subjetividades. 3) Participación y recreación en la rambla. 4) Arte, prácticas corporales y discapacidad.

Desarrollo Social y Derechos Humanos:

Subsidiados: 1) Artistas en los barrios. Estrategias de inserción social y laboral para jóvenes en riesgo. 2) Artistas en los Barrios. Estrategias de inserción laboral y aprendizaje de oficios para jóvenes en riesgo. 3) Construyendo accesibilidad en los hospitales.

Acreditados: 1) Caminos de Villa Alba, Deportes, Juegos y Creación. 2) Caminos por el derecho a la alegría. Divertirse, formarse y transformarse con el deporte, el juego y la creación desde el Club Caminos Villa Alba. 3) Desarrollo e igualdad de oportunidades en jóvenes. Desarrollo e igualdad de oportunidades para el arte y la vida activa en jóvenes en riesgo social. 4) Vida independiente de personas en situación de discapacidad. Aportes de la universidad a la gestión de políticas públicas en torno a Independencias, autonomías y curso vital. 5) Artistas en los barrios: Identidades en movimiento. 6) Construyendo Inclusión Social: Formación Laboral y seguridad alimentaria. 7) Juego y jugar en sujetos con discapacidad. 8) Fútbol y violencia. 9) El fútbol también es femenino. 10) Envejecer en La Plata: Construyendo nuevas miradas.

Educación:

Subsidiados: 1) Jugando-nos en la Diversidad. 2) Promocionando la Educación y la Salud. 3) Talleres itinerantes de Educación Ambiental. “Lo que los chicos dicen de su ambiente”. 4) Programa Universitario de Asistencia, auto-gestión e investigación. 5) Mejora de la Calidad de vida en adultos mayores. 6) Jornadas Artístico recreativas.

Acreditados: 1) LiberARTE. 2) La escuela en juego. 3) La escuela en juego. 4) LiberARTE. 5) Prácticas corporales para adultos mayores. 6) Participación y recreación en la rambla. 7) Animación sociocultural, compromiso joven.

8) Programa universitario en comedores infantiles municipales. 9) Aprender Jugando. 10) La Plaza: un espacio de encuentro en la diversidad. 11) Mejora de la Calidad de vida en adultos mayores; 2) Jornadas Artístico recreativas. 12) La conducta pro-social necesaria en los futuros formadores. 13) La conducta prosocial necesaria en los futuros formadores.

Salud:

Subsidiados: 1) La Plaza de la Salud (5ª. etapa). Un espacio público para la promoción de la salud comunitaria. 2) La plaza de la salud. Un espacio público para la promoción de la salud comunitaria. 3) Construcción de hábitos saludables en la comunidad escolar. Implementación de acciones efectivas para promover vida saludable desde la escuela. 4) Adolescencia y Trinchera Psico-social en el siglo XXI. Empoderamiento de factores protectores para el desarrollo saludable en la adolescencia. 5) La Plaza de la salud-3º etapa. Un espacio Público para la promoción de la salud comunitaria. 6) La plaza de la salud 2 Etapa. 7) La Plaza de la salud.

Acreditados: 1) Promoción de hábitos saludables. 2) Más vida a los años. 3) Implementación de Centros de Prevención del infarto en la Provincia de Buenos Aires.

En un primer análisis podemos afirmar que la primacía de proyectos financiados en torno a temáticas de salud, es decir un 70%, corresponde a la histórica vinculación de la EF con la Salud, en tanto una de las representaciones sociales de la EF es su función y legitimación en términos de Salud. Así sostenemos que como los evaluadores son de diversas áreas de conocimiento, puede que juegue esta representación como criterio de verdad. A su vez, en el área de Educación de 20 proyectos aprobados, sólo 6 son subsidiados, es decir un 30%. Este dato es raro en función de la vinculación de la EF a la Educación. En el caso de Desarrollo Social hay financiados 3 de 13 proyectos aprobados, es decir un 23%. Por su parte en el área de Arte de 8 aprobados, 4 son aprobados y subsidiados, es decir un 50%.

Análisis de los datos

La EF se piensa más en términos de salud y educación que históricamente han dado argumentos de legitimación al campo. Al respecto como ya hemos publicado en otras oportunidades

La Educación Física construyó su campo de actuación- en los inicios de la escuela moderna- a partir de un diálogo intenso y tenso con el campo pedagógico, con el campo de la salud, con el campo deportivo y con el incipiente campo de la psicología (Rodríguez y Mirc, 2014, p 93).

Por otra parte, como ya ha desarrollado Foucault en un sinnúmero de oportunidades, una de las características de la modernidad reciente es la medicalización de la vida. Con esto no estamos diciendo que los proyectos que tienen como áreas prioritarias la Educación Física y la salud no puedan ser relevantes, sino que suele haber cierta supremacía en su legitimación en desmedro las más de las veces de otras áreas o sub-áreas que también pueden ser prioritarias y/o necesarias. Una de las cuestiones a destacar es que la tradición en Educación Física está ligada a los discursos y prácticas en el campo de la salud. La vinculación y reducción de la EF a los discursos bio- médicos sin embargo, ha sido tensionada y revertida en las últimas décadas por las investigaciones en el campo y las nuevas tendencias que vinculan al campo con la intervención escolar.

Consideraciones finales en torno a la Extensión de la Universidad

En función del trabajo realizado y teniendo como especial referencia el marco teórico- político en el que se inscribe, nos proponemos en este apartado recuperar algunas discusiones más generales en torno a la Extensión a fin de poder avanzar conceptualmente y más allá de los datos recuperados en ciertas discusiones que nos interesan instalar en nuestra Universidad. Sabiendo además que ya existen procesos específicos que se han venido desarrollando y que los mismos no pueden sino pensarse en una forma de “entender” a la Universidad a partir de situarla como parte de un Estado que toma a su cargo responsabilidades específicas en torno a la inclusión, la democratización y el acceso al conocimiento para todas y todos los ciudadanos.

En este marco, la experiencia de la Universidad de la República (Uruguay) y de sus principales exponentes en la materia nos permiten interpelar nuestra propia práctica, en términos ya no de cuestiones locales, sino en el marco de procesos latinoamericanos de democratización.

El ideal latinoamericano de Universidad apunta a la democratización del conocimiento. Ello implica luchar contra la desigualdad en tres dimensiones. (i)

El acceso a la Educación Superior, tradicionalmente reservado a minorías, (ii) la generación de conocimiento de alto nivel, tradicionalmente concentrada en algunos pocos países “centrales” en desmedro de las “periferias”; el uso socialmente valioso del conocimiento, tradicionalmente volcado más al servicio de pocos que de muchos.” (Arocena, 2010, 9).

El autor avanza sobre esta hipótesis afirmando además que cada una de estas tres dimensiones se potencializa si se la considera en relación. Por otra parte afirma que la hay que pensar la ramificación de la extensión como objetivo prioritario de la Universidad de la República, siendo su curricularización una clave no sólo necesaria sino imprescindible.

En este sentido, las discusiones que presentamos en base a los datos analizados, distan un tanto de este propósito, pero sin embargo, en los últimos años hemos asistido a procesos de agenda de extensión en las Universidades Nacionales de la mano de programas específicos del Ministerio de Educación de La Nación. Si bien solo hemos tomado la muestra de la UNLP y avanzado en un análisis específico de nuestro campo, también es necesario considerar que la UNLP está conformada por 17 Facultades y cuatro Colegios de Enseñanza media, un colegio primario, uno de educación inicial y maternal. En ese marco, en cada Facultad se concentran un número significativo de carreras aglutinadas en áreas generales de conocimiento: Humanidades y Ciencias de la Educación (en donde se encuentra tanto el profesorado como la licenciatura en Educación Física), Ciencias Exactas, Ciencias Agrarias y Forestales, Ciencias Veterinarias, Trabajo Social, Periodismo y Comunicación Social, entre otras.

Si analizamos por tanto la cantidad de carreras, facultades y colegios que forman parte de la UNLP, tal vez no sea “tan menor” el porcentaje de proyectos vinculados a la Educación Física. Aunque si tomamos como referencia el número de profesores de las carreras del Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, cuestión que no solo está ligada a la estructura del Plan de Estudios, sino a la cantidad de ingresantes y su vinculación con la tasa de ingreso- egreso, tal vez, al triangular estos datos, nos quede un sabor a poco. Cuestión que se viene debatiendo y que en los últimos años ha sido tema de agenda y discusión en la Universidad.

Para finalizar sostenemos a partir de los datos analizados que si bien la Educación Física viene incursionando en materia de extensión universitaria,

aún nos queda afianzar políticas específicas de intervención en territorios, no sólo en relación a áreas de conocimiento tradicionales, sino en función de pensar las vinculaciones en torno a la innovación e inclusión.

Referencias bibliográficas

- Arocena, R. (2010). Curricularización de la extensión: ¿por qué? ¿Cuál? ¿Cómo? En: *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Colección Cuadernos de Extensión. Montevideo: UDELAR.
- Rodríguez, N.B. y Mirc, A. (2014). Problematizaciones en torno a la Teoría de la Educación Física. La Psicología y su influencia en los discursos de la Educación Física. *Cadernos de Formação (RBCE)*, 5(1), 92-102. Disponible en <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2004>. Con acceso el 2 de junio. 2016.
- Viñes N., Rodríguez, N. (2018). La Extensión en Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata entre 1998 y 2015. En M. Caputo, D. da Silva Rios (Orgs.). *Experiências latino- americanas de extensão universitária* (pp. 180–194). Salvador de Bahia: Editorial EDUFBA.
- Secretaría de Extensión Universitaria, UNLP (s/f). *Bases para la convocatoria de programas y proyectos de extensión universitaria*. Disponible en: http://unlp.edu.ar/uploads/docs/bases_y_condiciones_de_programas_y_proyectos.pdf. Con acceso el 29 de mayo. 2016.
- Universidad Nacional de La Plata (2008). *Estatuto*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Prácticas de sanación y espiritualidad: el caso de las Constelaciones Familiares

Laura Lugano

Resumen

En la ciudad de La Plata las prácticas de Constelaciones Familiares (CF) constituyen un fenómeno en boga, resultando un recurso terapéutico cada vez más frecuente dentro de los itinerarios terapéuticos de una amplia variedad de personas.

La creciente presencia de este tipo de prácticas puede entenderse en el marco de la emergencia un nuevo horizonte cultural, que algunos autores denominan “culturas terapéuticas”, caracterizado por la confluencia de la esfera de la salud y la espiritualidad.

En este sentido las CF constituyen prácticas que evidencian este fenómeno y su estudio colabora con la comprensión de los procesos de construcción de subjetividades en la actualidad.

Esta presentación es resultado de una indagación realizada para la confección de un plan de trabajo presentado en la convocatoria de becas internas del Conicet del corriente año.

En consonancia con el eje de la mesa, se intenta contribuir al debate acerca del concepto de *práctica*, a la luz de su utilización en esta primera aproximación al fenómeno de las Constelaciones Familiares en la ciudad de La Plata.

En las últimas décadas en el campo de las ciencias sociales encontramos estudios que resaltan la creciente presencia de las medicinas y terapias

alternativas o complementarias¹ que aparecen interpelando el modelo de la biomedicina y pugnando por modalidades de integración que actualizan y reconfiguran las concepciones de persona y salud hegemónicas (Papalini, 2014; Le Breton 1995a, 1995b; Bordes 2009).

Como sistematiza Saizar (2008) la difusión de estas terapias ha sido estudiada como parte de los movimientos sociales asociados a la Nueva Era (Albanese, 1990, 1992; Carozzi, 1999); formando parte del surgimiento de religiones alternativas provenientes de distintas corrientes espirituales, técnicas holísticas y terapias heterodoxas de orígenes socioculturales diversos (Carini, 2004); como la respuesta a búsquedas de terapias de carácter holístico y no invasivo (Douglas, 1998); como una selección frente a la ineficacia de la biomedicina en el tratamiento de las “nuevas enfermedades” (Laplantine, 1999); como parte de las ofertas terapéuticas de un sistema etnomédico (Idoyaga Molina, 1997, 2002; Pitluk, 2002); y como selecciones terapéuticas reflejo de estilos de vida (Pitluk, 2002), entre otros.

En nuestro país contamos con investigaciones desarrolladas con terapias específicas: reflexología (Bordes, 2012), yoga (Saizar, 2008, 2009; D Angelo 2015), o chamanismo, curanderismo y etnomedicina (Idoyaga Molina, 1997, 2002). Sin embargo, por su difusión relativamente reciente, respecto a las CF encontramos muy pocos estudios en el campo de la antropología y la sociología, donde rescatamos el trabajo de Bidart (2015), quien las investiga como un caso de espiritualidad-psi en el marco de la sacralidad en la realidad urbana occidental contemporánea.

Para algunos autores el fenómeno de proliferación de terapias y medicinas complementarias, es síntoma de la emergencia de un “nuevo horizonte cultural” (Cornejo Valle y Blázquez Rodríguez, 2013; Woodhead y Heelas, 2000; Heelas y Woodhead, 2008), signado por la convergencia de dos esferas que en la Modernidad estaban escindidas: la salud y la espiritualidad. En Argentina se destaca el estudio de la Dra. Papalini sobre este proceso, quien apela al concepto de “culturas terapéuticas” para describir el surgimiento de constelaciones culturales que articulan modelos normativos de sociedad y política, cosmovisiones seculares o trascendentes y nociones de cuidado de sí

¹ El término “alternativo” permite articular un espectro amplio y sumamente heterogéneo de prácticas, técnicas y saberes y es bajo este nombre común que constituyen su anclaje identitario (Bordes, 2009).

que involucran creencias y legitimidades apartadas del discurso científico. Si bien incluyen numerosas terapias y creencias, en ellas se identifica una perspectiva holística donde pueden reconocerse similitudes en las concepciones de cuerpo y de subjetividad, y el concepto-comodín de la noción de *energía* que resulta transversal a ellas. Estos elementos se encuentran resignificados según las distintas configuraciones terapéutico-religiosas (Papalini, 2014).

Las Constelaciones Familiares (CF) consisten en una psicoterapia sistémica creada a principios de los años ochenta por el teólogo, pedagogo y filósofo alemán Bert Hellinger² quien es su principal referente. Tuvieron una importante difusión por Europa en su comienzo y en los últimos años por Latinoamérica, donde cuentan con varios institutos donde se imparten formaciones. En Argentina fue el Centro Latinoamericano de Constelaciones Familiares y Sistémicas (CLCF) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires quien las introdujo en 1999.

En la ciudad de La Plata actualmente constituyen un fenómeno en boga, posicionándose como un recurso terapéutico cada vez más frecuente dentro de los itinerarios terapéuticos (Bordes, 2009) para una amplia variedad de personas, desbordando el circuito “típico” de personas vinculadas con el estilo *New Age*³ como se pudo constatar en investigaciones previas realizadas sobre los circuitos de consumo alternativo de la ciudad (Lugano, 2017).

En las CF podemos observar una síntesis particular de elementos provenientes de la psicología (en particular la sistémica) con elementos propios de la espiritualidad *New Age* (Carozzi 1999; de la Torre 2008).

Una CF se realiza de manera grupal o individual. En ella se escenifica una problemática traída por un/a consultante, a través de la representación de su sistema familiar o de pertenencia. Las personas participantes del taller

² Recatamos el trabajo realizado por Lucía Bidart (2015) sobre la figura carismática de Bert Hellinger. Actualmente se asiste a una reformulación de las CF por parte de sus referentes (el matrimonio Hellinger) hacia las “Nuevas Constelaciones del Espíritu” o “Hellinger Ciencia”, las cuales amplían el espectro de acción sanadora transformatoria de las implicaciones sistémicas asociadas a lo psicoterapéutico individual hasta la “unión de los pueblos”; esta conversión la justifican a partir de la complejización de su entendimiento de las “energías cósmicas” y fuerzas que mueven al “Todo”, basado en sus experiencias fenomenológicas (Bidart, 2015).

³ Me refiero a estilo *New Age*, como un consumo especializado basado en la oferta de un estilo de vida, identificado con un estilo de consumo (de la Torre, 2008).

“representan” (en el sentido de traer a la escena) a los miembros del sistema y a partir de lo que experimentan (una emoción, un impulso, una molestia en el cuerpo, etc.), la persona que oficia de “facilitador/a”, “lee y traduce intuitivamente” lo que ocurre e interviene poniendo “orden” al sistema, por medio de frases “curativas”, acciones y desplazamientos de los miembros en el campo, lo que permite la sanación de la problemática o contribuir a ella.⁴

Los mecanismos descritos persiguen “ordenar” el sistema bajo leyes consideradas universales que son: “el derecho a pertenecer”, “el equilibrio de dar y tomar” y “el orden de llegada (de los miembros al sistema)”⁵, de hecho desde el CLCF mencionado, las CF se definen como “un método sumamente eficaz para descubrir los enredos inconscientes y reunir el amor con el orden para que los vínculos puedan sanarse”.⁶

Este funcionamiento reposa en la visión sobre la familia que tienen las CF, la cual se concibe como un sistema en donde sus miembros tienen un lugar determinado. Cuando alguno está negado o excluido (como pueden ser casos de miembros muertos trágicamente y nunca más nombrados, abortos, etc.), el sistema familiar actúa de una manera compensatoria, involucrando a otros miembros de la familia que no tienen relación directa con las personas excluidas y ni siquiera saben de ellos. Una vez incluidos todos los miembros, el “orden se restablece” y el “amor” entre todos los miembros puede “fluir” de una manera beneficiosa para todos.

Tomamos para el análisis la perspectiva sobre performance ritual (Turner, 1974; Schechner, 2000; Butler, 2006; Citro, 1999; Briones, 2007) ya que nos brinda la posibilidad de observar la actuación del ritual (“constelación”) y su capacidad de provocar y reproducir (por su fuerte carácter mimético) estados emocionales, sensoriales y de pensamiento; y lo performativo en su dimensión pragmática del habla como el poder del lenguaje para producir objetivaciones de lo vivenciado (D’Angelo, 2014).

Un aspecto interesante es cómo en la performance (“constelación”) se establece una temporalidad que se aparta de la concepción hegemónica lineal

⁴ En el caso de las constelaciones individuales, la representación del sistema familiar se hace con muñecos, y es la persona consultante quien enuncia, a partir del contacto con los muñecos, lo que sienten los “representantes”.

⁵ Por motivos de extensión, no nos detendremos a desarrollar dichas leyes.

⁶ Texto extraído de la página del CLCF: <http://www.constelamerica.com.ar/>

del tiempo. En las CF es posible, de hecho es clave en su funcionamiento, la “presencia” en simultáneo de distintas generaciones de un sistema familiar en el mismo espacio y lo que permite generar “movimientos” que afectan a los miembros de las distintas generaciones.

Proponemos poner en relación el concepto de performance con los conceptos de experiencia (Jackson, 1989, 1996) y embodiment (Csordas 1993, 1999), para pensar los modos en los que las CF, en tanto prácticas sociales que se experimentan a través del cuerpo propio y de su relación con otros cuerpos, impactan en los procesos de subjetivación y en las concepciones de los participantes sobre el mundo, su propio cuerpo y sus malestares, así como las temporalidades construidas.

Respecto a los procesos de subjetivación, para algunos autores las terapias alternativas funcionan como dispositivos de adecuación de las subjetividades a las exigencias actuales (Papalini, 2014; Ilouz, 2011). En este sentido nos resulta importante preguntarnos cuáles son los agenciamientos que se vinculan en la participación en las CF, ya que consideramos que las prácticas proceden como determinaciones parciales en dichos procesos dada la capacidad de los sujetos de establecer relaciones múltiples entre componentes heterogéneos (Deleuze, 1987). Desde esta perspectiva se puede recuperar el potencial transformador de estas prácticas en los procesos de subjetivación, vinculado con la búsqueda de trascender el dualismo cuerpo-mente, la revalorización de la dimensión sensible y afectiva del propio cuerpo, así como la experiencia de otro tipo de temporalidad.

Por otra parte resulta importante atender los procesos de construcción de afectos (Anderson, 2014; Surrallés 2004) y la circulación afectiva (Brennan, 2004) desarrollados en la performance, ya que permiten explorar dimensiones que exceden al análisis de los discursos y las representaciones para ser comprendidas.

En consonancia con el eje de la mesa, nos proponemos contribuir al debate acerca del concepto de *práctica*, a la luz de su utilización en esta primera aproximación al fenómeno de las CF. Identificamos dos grandes perspectivas entrelazadas a la hora de pensar las prácticas, por un lado la perspectiva más foucaultiana donde son entendidas como instancias de determinación de la construcción de la subjetividad. En este marco la noción de práctica está en estrecha relación con la noción de sujeto que reviste dos significados: “sometido a otro a través del control y la dependencia”, y

“sujeto atado a su propia identidad por la coherencia o el conocimiento de sí mismo” (Foucault, 1988). Por otro lado encontramos la perspectiva de Pierre Bourdieu, que vincula a las prácticas con la noción de *habitus*, el cual como producto de la historia origina prácticas tanto individuales como colectivas, y por ende origina historia. De esta manera, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia, es el *habitus* el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que están registradas en cada organismo como esquemas de percepción, de pensamientos y de acción que tienden a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo (Bourdieu, 1991).

Si bien no consideramos que sean perspectivas excluyentes, resulta necesario hacer el ejercicio de especificar a qué nos referimos con esta noción y en qué matriz teórica se inscribe. En este sentido, nos parece propicio pensar las prácticas en relación al concepto de subjetividad desde la perspectiva de Sherry Ortner (2006). Ella retoma los debates sobre el sujeto en las ciencias sociales (en particular las perspectivas analíticas de Michel Foucault y de Pierre Bourdieu descritas arriba) definiendo a la subjetividad como el conjunto de modos de percepción, afecto, pensamiento, deseo, etc., que animan a los sujetos actuantes, incluyendo también a las formaciones culturales y sociales que modelan, organizan y generan determinadas “estructuras de sentimientos” (en alusión al concepto de Raymond Williams, 1997). Su propuesta consiste en ubicar las investigaciones entre el análisis de dichas formaciones culturales y los estados internos de los sujetos actuantes. La subjetividad es tomada como base de la “agencia”, como un elemento necesario para comprender por qué las personas obran (tratan de obrar) sobre el mundo, aun cuando son objeto de ese obrar.

En relación a lo expuesto consideramos que el estudio de las CF, entendidas como un tipo de prácticas que evidencian la emergencia de nuevos horizontes de sentido, contribuyen a entender los procesos de construcción de subjetividades en la actualidad.

Referencias bibliográficas

- Albanese, C. (1990). *Nature religion in América: from the Algonkian indians to the New Age*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Albanese, C. (1992). The magical staff: quantum healing in the New Age. En: Lewis, J. y Melton, J. (Comp.). *Perspectives in the New Age* (pp. 68-84). Albany: State University of New York Press.

- Anderson, B. (2014). *Encountering affect. Capacities, apparatuses, conditions*. Durham: Ashgate.
- Bidart, L. (2015). *Las Nuevas Constelaciones Familiares: carisma y espiritualidad dinámicamente contruidos. Revelaciones de los profetas Hellinger en la Argentina*. Trabajo presentado en XI Reunión de Antropología del Mercosur. Montevideo, Uruguay.
- Bordes, M. (2009). Análisis de la construcción de la identidad terapéutica “alternativa”, en el contexto del campo de la salud de Buenos Aires. *Sociedad e Cultura*, 12(2), 343-354.
- Bordes, M. (2012). *Entre el trabajo terapéutico y la eficacia puntual: narrativas acerca de la corporalidad y la terapia en usuarios de medicinas alternativas*. Trabajo presentado en I Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre Cuerpos y Corporalidades en las Culturas. Investigaciones en Artes Escénicas y Performáticas.
- Bourdieu, P. (1991). Estructuras, habitus y prácticas. En: *El sentido práctico* (pp. 85-105). Barcelona: Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa. (Orig.1987).
- Brennan, T. (2004). *The Transmission of Affect*. First Edition. Ithaca: Cornell University Press.
- Briones, C. (2007). Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías, *Revista Tabula Rasa*, 6, 55-83. Bogotá, Colombia.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Carini, C. (2004). *El Budismo Zen en la Argentina*. Trabajo presentado en 4to Congreso Virtual de Antropología y Arqueología.
- Carozzi, M. J.(1999). Nova Era: a autonomia como religião. En M. Carozzi (Comp.). *A Nova Era no Mercosul* (pp. 149-190). Petrópolis: Vozes.
- Carozzi, M. J.(2001). *Nueva Era y terapias alternativas. Construyendo significados en el discurso y la interacción*. Buenos Aires: EDUCA.
- Citro, S. (1999). La multiplicidad de la práctica etnográfica: Reflexiones en torno a una experiencia de campo en comunidades tobas. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 18, 91-107.
- Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Biblos.

- Cornejo, M. y Blázquez, M. (2013). La convergencia de Salud y espiritualidad en la sociedad postsecular. Las terapias alternativas y la constitución del ambiente holístico, *Revista de Antropología Experimental*, 13, 11-30.
- Crossley, N. (1995). Merleau-Ponty, the Elusive Body and Carnal Sociology. *Body & Society*, 1(1), 43-63. <https://doi.org/10.1177%2F1357034X95001001004>
- Csordas, T. (1993). Somatic modes of attention. *Cultural Anthropology*, 8(2), 135-156. DOI: <https://doi.org/10.1525/can.1993.8.2.02a00010>
- Csordas, T. (1999). Embodiment and Cultural Phenomenology. En H. Weiss & H. Fern Haber (Eds.). *Perspectives on Embodiment* (pp. 143-162). New York: Routledge.
- D Angelo, A. (2014). Temblores y otras manifestaciones de la energía. La técnica del sudarshan kriya de El Arte de Vivir. *Cultura y Religión*, VIII(2), pp. 148-165.
- D Angelo, A. (2015). *Estilos de vida y consumo en torno al yoga: del fitness al bienestar*. Trabajo presentado en XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- De la Torre, R. (2008). La imagen, el cuerpo y las mercancías en los procesos de translocalización religiosa en la era global. *Revista Ciencias Sociales y Religión /Ciências Sociais e Religião*, 10(10), 49-72.
- Deleuze G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Douglas, M. (1998) *Estilos de Pensar*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20. Disponible en <https://www.jstor.org/stable/3540551?seq=1>
- Heelas, P. y Woodhead, L. (2008). *The Spiritual Revolution. Why religion is giving way to spirituality*. Oxford: Blackwell.
- Idoyaga Molina, A. (1997). Ethnomedicine and world-view. A comparative analysis of the rejection and incorporation of the contraceptive methods among argentine women. *Anthropology and Medicine*, 4(2), 145-168. <https://doi.org/10.1080/13648470.1997.9964530>
- Idoyaga Molina, A. (2002). *Culturas, enfermedades y medicinas. Reflexiones sobre la atención de la salud en contextos interculturales de Argentina*. Buenos Aires: CAEA-CONICET.
- Illous, E. (2011). *La Salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Madrid: Katz Editores.

- Jackson, M. (1989). *Paths toward a Clearing: Radical Empiricism and Ethnographic Inquiry*. Indianápolis: Indiana University Press.
- Jackson, M. (1996). *Things As they Are. New Directions in Phenomenological Anthropology*. Indianápolis: Bloomington & Indiana University Press.
- Laplantine, F. (1999). *Antropología de la enfermedad*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Lara, A. y Enciso, G. (2013). El Giro Afectivo, *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 13(3), 101-120. <http://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>
- Le Breton, D. (1995a). *Anthropologie de la douleur*. París: Métailié.
- Le Breton, D. (1995b). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lugano, L. (2017). *Circuitos de consumo alternativo en la ciudad: un estudio del caso en el espacio público del Jardín Botánico del Parque Saavedra de la ciudad de La Plata*. Trabajo presentado en XII Jornadas de Sociología de la UBA. Buenos Aires, 22 al 25 de agosto de 2017.
- Ortner, S. (2006). *Antropología y teoría social: Cultura, poder y agencia*. 1era edición. San Martín: UNSAM.
- Ortner, S. (2016). *Antropología y teoría social: Cultura, poder y agencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Gral. San Matín. UNSAM EDITA.
- Papalini, V. (2014). Culturas terapéuticas: de la uniformidad a la diversidad. Methados, *Revista de ciencias sociales*, 2(2), 212-226.
- Pitluk, R. (2002). El shiatsu. Efectos terapéuticos e impacto cosmovisional en pacientes urbanos. *Scripta Ethnologica*, XXIV.
- Rosaldo, R. (1989). Aflicción e ira de un cazador de cabezas. En R. Rosaldo (Ed.). *Cultura y verdad. La reconstrucción del análisis social* (pp. 15-31). México: Grijalbo.
- Saizar, M. (2008). Todo el mundo sabe. Difusión y apropiación de las técnicas del yoga en Buenos Aires (Argentina), *Sociedade e Cultura*, 11(1), 112-122.
- Saizar, M. (2009). Reflexiones acerca del ritual y la terapia en las prácticas del Yoga en el área Metropolitana (Argentina), *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 42, 1-23.
- Schechner, R. (2000). *Performance. Teoría y prácticas interculturales*. Buenos Aires: Eudeba.

- Surallés, A. (2004). Des états d'âme aux états de fait. La perception entre le corps et les affects. En F. Heritier & M. Xanthakou (Eds.), M. Sirimarco (Trad.). *Corps et affects* (pp. 50-75). Paris: Odile Jacob.
- Turner, V. (1974). Social dramas and ritual methafors. En *Dramas, Fields, and Methafors*. Ithaca: Cornell University Press.
- Williams, R. (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- Woodhead, L. and Heelas, P. (2000). *Religion in modern times: an interpretative anthology*. Oxford: Blackwell.

TERCERA PARTE

Mesa Eje Formación

Relatoría Mesa Eje Formación

Araí Acuña y Graciela Tabak

En esta mesa de trabajo el objetivo fue debatir temáticas referidas al concepto formación, entendiendo que en el campo de los estudios sobre la educación, en general y la educación del cuerpo, en particular circulan diversos usos y sentidos que resultan necesarios poner en circulación y discusión a la luz de construir mayores precisiones para el abordaje del cuerpo y las prácticas corporales y su educación.

Estos trabajos abordaron la cuestión de la formación desde diferentes focos. La perspectiva de la educación inclusiva teniendo en cuenta la vulnerabilidad de los sujetos involucrados y su posibilidad de decidir sobre las modalidades de su propia formación, la formación en el marco de diferentes profesiones y la voz de los mismos estudiantes con respecto a temáticas como Educación Física y salud o el cuerpo en la tarea docente, el juego y su inclusión en diferentes ámbitos socioeducativos y/o académicos, diferentes prácticas corporales y su relación con el placer o el gusto, prácticas disciplinares en su vinculación con el empoderamiento y la agencia y también prácticas artísticas comunitarias en espacios no institucionalizados.

En cada una de las ponencias se encontraron modos de pensar la formación de los sujetos, tanto de aquellos que ejercen la tarea docente en sus múltiples modalidades, como de aquellos que son sujetos de la formación en su desarrollo, como los/as niños/as, los sujetos con discapacidad o los que se forman en disciplinas artísticas o tecnologías corporales orientales.

Cómo se estructura la formación y donde hace foco, qué cuestiones incluye y cuáles quedan por fuera, fueron temas abordados y cuestionados en las ponencias presentadas.

También la formación en el marco académico abrió el debate sobre lo que puede ser incluido en ella y aquello que, pese a su inclusión, no puede ser nombrado.

El lugar de las corporalidades, sus perspectivas de formación, el modo de pensar la agencia de los sujetos y el lugar del placer, el juego y el arte dentro o fuera de las instituciones estuvieron presentes y se pusieron en discusión.

Las metodologías que los trabajos aportaron, estuvieron centradas en la etnografía, en la búsqueda de las voces de los sujetos involucrados en las formaciones y en el análisis de documentos, como diseños curriculares y planes de estudio.

Así encontramos las problemáticas del cuerpo en la educación, desde la perspectiva de la educación inclusiva, donde se tuvo en cuenta la postura de los sujetos a ser educados y el respeto por sus decisiones. En este marco se abrieron también reflexiones sobre el modo de pensar a las personas con discapacidad para instalar un debate y una pregunta dentro de la cual se incluye la vulnerabilidad de las mujeres con discapacidad dentro del sistema educativo.

También fueron exploradas las relaciones entre Educación Física y salud desde la perspectiva de los mismos estudiantes de la licenciatura en Educación Física, analizando sus representaciones del tema, lo que llevó a que se dieran interesantes discusiones y análisis de los planes de formación de diferentes carreras, indagando allí por las prácticas discursivas en torno al cuerpo, a través de los documentos.

El análisis de documentos sirvió también de base para el estudio de un programa socioeducativo orientando la pregunta hacia los sentidos que los docentes de Educación Física les dan a sus prácticas en una política orientada por los mandatos de la igualdad, la calidad y la inclusión.

Por otro lado, a partir de uno de los trabajos, se analizó la influencia de la formación y la práctica del yoga en el empoderamiento y capacidad de agencia de los sujetos inmersos en este proceso, haciendo foco en sus “tecnologías”.

En esta misma línea, acerca de la formación de los cuerpos, encontramos trabajos orientados a la formación corporal de los docentes en una distinción entre teoría y práctica, sustentada por el análisis de los diseños curriculares.

Varios trabajos se han enfocado en comprender la formación a través de la perspectiva de los propios actores involucrados en ella, como muestra un trabajo que se enfoca en prácticas entendidas como artísticas, por sus actores, en el ámbito no escolar, en organizaciones denominadas por sus integrantes, como alternativas. La presencia de los cuerpos y el arte en contextos no institucionalizados, fue también abordada en este eje, a partir de centros comunitarios específicos.

Otra serie de trabajos se orientó a pensar prácticas corporales, como la danza y la sensopercepción, a partir de las dimensiones del gusto y el placer por el movimiento. El acento puesto en la corporalidad en la formación de los estudiantes de diferentes especialidades es un foco común a varios de los trabajos presentados. Lo que orienta las miradas sobre los cuerpos en formación y la importancia de una formación que toque y conmueva los cuerpos. A partir de pensar las corporalidades, el juego y el placer como dispositivos de formación que pueden introducirse en la formación académica, los trabajos se orientan a pensar las grupalidades y los colectivos. Dentro de este mismo campo encontramos propuestas que se orientan a la inclusión de actividades performáticas como herramienta didáctica, con la intención de construir conocimiento desde y en el cuerpo.

Ampliación cultural y atención de necesidades: esbozos de posiciones docentes en profesores y profesoras de Educación Física en políticas socioeducativas

Nicolás Carriquiriborde

Resumen

El presente trabajo presenta conclusiones provisorias del análisis de los documentos oficiales de un programa socioeducativo denominado Centro de Actividades Infantiles (CAI) dependiente de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS) y del trabajo de campo realizado en las sedes del programa. Se intentará dar cuenta de los sentidos que emergen de un tipo de política pública denominada socioeducativa y cómo los mandatos explicitados en los lineamientos oficiales del programa son significados por los profesores de Educación Física que se desempeñan en dicho programa.

El trabajo surge como parte de la investigación que se lleva adelante en la Maestría de Educación de la FaHCE-UNLP que tiene por objetivo analizar los sentidos que otorgan a sus propuestas de prácticas deportivas y lúdicas los profesores y profesoras de Educación Física (EF) en el marco de una política pública que tiene como mandatos la igualdad, calidad e inclusión social.

Particularmente el programa CAI propone una serie de prácticas culturales entre las que encontramos aquellas deportivas y recreativas. Interesa entonces indagar cómo significan estas propuestas con el horizonte de la igualdad, calidad e inclusión social. ¿Cómo se tramita la cuestión de la igualdad-desigualdad, inclusión-exclusión en propuestas culturales deportivas y

recreativas? ¿Qué reponen estas prácticas? ¿Qué de inclusivas e igualitarias se les asigna a ellas?, ¿cómo es significada la tarea de los profesores y profesoras de EF que llevan adelante estas propuestas? A partir de estos interrogantes el presente trabajo buscará presentar algunas conclusiones provisorias.

Palabras claves: Políticas socioeducativas; Centro de Actividades Infantiles; posición docente; profesores/as de Educación Física; inclusión

Introducción

El presente trabajo surge de la investigación en curso en el marco de la Maestría en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). La misma tiene como objetivo reconstruir los sentidos que profesores y profesoras de Educación Física otorgan a sus propuestas de prácticas corporales en el marco de una política socioeducativa que tiene como mandatos la igualdad, calidad e inclusión social. Junto a este objetivo general, se proponen los siguientes objetivos específicos: 1) identificar y analizar las posiciones docentes que construyen los profesores y profesoras de EF frente a situaciones de desigualdad y exclusión social y educativa; 2) indagar los sentidos otorgados a las prácticas deportivas y lúdicas en un programa de política socioeducativa; 3) analizar cómo reaparecen sentidos históricos disciplinares en las/os profesoras/es de EF; 4) comprender cómo se significa lo socioeducativo en los profesores y profesoras de EF.

De estos objetivos hemos construido una serie de interrogantes que perfilan un tipo de problema teórico a hacer desarrollado, a saber: ¿cómo se tramitan los mandatos de la política socioeducativa, esto es, la igualdad, la calidad y la inclusión, en los profesores y profesoras de EF?, ¿qué posición construyen en relación a la problemática de la desigualdad y exclusión social? ¿Cómo se va configurando la posición docente de los profesores y profesoras de EF?, ¿qué marcas, tradiciones del propio campo disciplinar aparecen configurando esas posiciones?, ¿cómo son pensados los sectores sociales destinatarios de las políticas en cuestión?, ¿cómo las limitaciones para efectivizar los mandatos políticos?, ¿qué sentidos emergen como novedosos en relación al arbitrario cultural de la EF?, ¿cómo significan la intervención socio-educativa?, ¿qué de igualitarias e inclusivas tienen las prácticas deportivas y recreativas para los/as profesoras de EF?

Consideramos esta investigación como parte de un conjunto más amplio de investigaciones en educación en el campo temático de las políticas educativas,

las desigualdades sociales y educativas y el trabajo docente. La investigación se constituye en un estudio de tipo descriptivo adoptando un enfoque interpretativo en la medida que busca captar los significados que las personas atribuyen a sus acciones en una realidad socialmente construida. Se busca comprender el fenómeno social desde la perspectiva de los actores produciendo una explicación interpretativa y heurística, es decir, una explicación de la causa de la acción humana que incluya la identificación de la interpretación del significado del actor (Erickson, 1989). Desde esta perspectiva la investigación toma una lógica compleja/dialéctica en tanto que para Achilli (2005) implica sostener una concepción compleja y contradictoria del mundo social, reconociendo que los procesos sociales se componen de distintos niveles y órdenes de mediaciones.

A los objetivos planteados por la investigación se hace necesario destacar dos aspectos centrales, por un lado, la reconstrucción de los sentidos que profesores/as de Educación Física otorgan a las prácticas deportivas y lúdicas en un tipo de política estatal y, por el otro, un tipo de posición que estos/as docentes construyen sobre su práctica docente en relación a los múltiples elementos que se despliegan y cargan de sentido el trabajo de enseñar. Con esto, se considera pertinente recuperar el enfoque teórico hermenéutico que coloca en un lugar primordial la construcción de significados por parte de los sujetos buscando superar aquellos enfoques que entienden a los mismos como determinados a priori por las estructuras sociales.

En el enfoque hermenéutico o “giro cultural” (Southwell, M. y Vassiliades, A., 2014) el lenguaje cobra un papel relevante en tanto considera que todo el conocimiento del mundo se encuentra mediatizado por el lenguaje. De modo que el lenguaje deja de ser un reflejo transparente o neutral de aquello que intenta representar o la representación misma de un hecho externo objetivo, para considerarlo un conocimiento en sí mismo que produce realidades. En este sentido, la realidad es, ante todo, efecto del lenguaje.

Desde esta perspectiva, la noción de discurso se torna fundamental para entenderlo como parte de los procesos de regulación social, ya no como conjunto de signos, como el entrecruzamiento de cosas y palabras, como superficie donde puede distinguirse lengua y realidad, sino que “constituyen elementos activos de poder en la producción de capacidades y disposiciones de los sujetos” (Southwell y Vassiliades, 2014; p. 170). El discurso es una práctica,

en tanto contiene una serie de reglas que organizan y dan coherencia a las acciones de los sujetos de forma regular y sistemática, “el discurso es una *práctica*, lo cual no refiere a la actividad de un sujeto, sino a la existencia objetiva y material de ciertas reglas a las que ese sujeto debe ceñirse desde el momento en que interviene en el *discurso*” (Emiliozzi, 2011).

Por otro lado, asumiendo que “lo dicho” constituye, que el lenguaje produce realidad, produce sentidos, el discurso es un tipo de práctica que configura permanentemente los objetos de los que habla. El discurso no puede separarse de la práctica, no hay una separación taxativa entre lo real y lo representado, entre el objeto y el discurso. El discurso es una práctica discursiva que construye realidad. Southwell y Vassiliades (2014) recuperan la noción de formación discursiva de Foucault (2002) para aludir “a un conjunto de reglas de formación, aparición y dispersión de objetos que operan como modalidades de enunciados y arquitecturas conceptuales” (p. 171).

En este marco, el trabajo de enseñar, la docencia, ha sido tematizada de diferentes maneras y es territorio de significaciones que luchan por fijar su sentido de determinada manera. Son tipos de discursos que buscan producir un cierre parcial y precario de aquello que siempre está abierto, como procesos de articulación y producción de sentidos que buscan fijar el significado de, en este caso, el trabajo de enseñar (Laclau y Mouffe en Vassiliades, 2011).

La categoría *posición docente* (Southwell, M. 2009; Southwell, M. y Vassiliades, A. 2014; y Vassiliades, A. 2011) se vale de estos aportes para el estudio de lo educativo, en particular al trabajo de enseñar pero que implica grandes dimensiones en tanto involucra el análisis de los discursos educativos que circulan y organizan los modos de entender la educación, la enseñanza, el trabajo, entre otras dimensiones. El concepto de posición docente

se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 166).

De esta manera, siguiendo con la autora y autor citados, la docencia puede ser pensada como un significativo vacío en el que circulan toda una serie

de discursos que buscan cerrar de modo parcial su sentido. En esta búsqueda confluyen diversos sentidos en torno a esta tarea que configuran en los sujetos un tipo de posición docente. La misma implica:

Sedimentaciones en el tiempo de diversos elementos que se rearticulan en el presente, configurando nuevas formaciones hegemónicas. Incluye definiciones provisionarias y dinámicas acerca de qué situaciones son del orden de la desigualdad, la injusticia y la exclusión y qué elementos compondrían escenarios más igualitarios, justos o inclusivos (Ibídem; p. 167).

En este sentido, “las nociones de igualdad, justicia e inclusión poseen el mismo carácter inestable y abierto que el de posición docente, siendo su fijación objeto de disputas más amplias por la hegemonía” (Ibídem; p. 167). Interesa entonces, dar cuenta de un tipo de posición docente que construyen los profesores y profesoras de Educación Física (EF) en un programa orientado a la igualdad, calidad e inclusión. Así, la noción de posición docente nos permitirá identificar y analizar qué elementos configuran los modos en que los/as profesores/as de EF asumen, viven y piensan su tarea en el marco de una política destinada a poblaciones que sufren situaciones de desigualdad y exclusión social.

En línea con el trabajo de Vassiliades (2011) nos interesa la construcción de posiciones docentes de profesores/as de EF frente a situaciones de desigualdad social y educativa. En la investigación en curso se analizará la circulación y producción de discursos tanto desde las distintas instancias estatales, que significan la tarea de enseñar en un tipo de política específica: socioeducativa, como la de los profesores y profesoras de EF.

A los fines de este trabajo presentaremos algunas conclusiones provisionarias que se desprenden del análisis de documentos oficiales de las políticas objeto de investigación y del trabajo de campo que se viene desarrollando que incluyen entrevistas realizadas a funcionarios estatales y a profesores de EF.

De las políticas compensatorias a las políticas socioeducativas

Desde finales del siglo pasado hasta la actualidad han cobrado gran relevancia diversos proyectos y programas destinados a poblaciones en situaciones de vulnerabilidad social que ven afectados derechos elementales consagrados en tratados, convenciones y leyes nacionales e internacionales como

lo es el derecho a la educación. Esto da cuenta de un tipo de intervención que los Estados nacionales Latinoamericanos llevaron y llevan adelante ante la problemática de la exclusión y desigualdad social en la región convirtiendo demandas emanadas de diversos sectores y actores sociales en un tipo de política pública que, según el país y los períodos de gobierno, han significado de distintas maneras.

Este tipo de intervención estatal, en particular sobre las problemáticas que giran en torno al cumplimiento pleno del derecho a una educación pública y de calidad, no inicia en las últimas décadas del siglo XX, sin embargo es a partir de este particular momento histórico donde se expresa y cristaliza en la institucionalidad Estatal, sea en nuevos organismos y dependencias como en el acompañamiento de iniciativas de otros sectores, organismos o agencias, un tipo de política destinada a promover el acceso a la educación, la igualdad de oportunidades, el mejoramiento en los aprendizajes, reducir la deserción y el abandono escolar de amplios sectores sociales que en esas décadas han perdido garantías sociales básicas como el derecho a la educación.

En las dos últimas décadas del siglo XX, toda la región lleva adelante una serie de reformas educativas (y no solo educativas) impulsadas por organismos multilaterales que tienen un fuerte componente eficientista donde en cada país implicó reformas profundas, pero también diversas. Particularmente, en Argentina, este proceso se cristaliza en los años noventa con la sanción, primero, de la Ley de Transferencia Nro. 24.049¹ en el año 1992, y, luego, con la Ley Federal de Educación (LFE) Nro. 24.195² sancionada en 1994. Entre ambas leyes, en el año 1993, el Plan Social Educativo (PSE) se convierte en el antecedente fundamental de este tipo de política destinada a los sectores vulnerables que combina la asistencia social y educativa.

En la década siguiente, luego de la profunda crisis económica, social, política e institucional que estalla en los finales del año 2001, se retoma un clima

¹ Esta ley transfirió la administración de los servicios educativos que aún dependían del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación hacia las jurisdicciones provinciales y de la Ciudad de Buenos Aires. Cabe aclarar que la misma completa un proceso iniciado por la última dictadura cívico-militar-eclesiástica (1976-1983) que sancionó en el año 1978 la Ley 21.809 de “Transferencias de servicios educativos a provincias” transfiriendo la administración de las escuelas preprimarias y primarias dependientes del Consejo Nacional de Educación a las jurisdicciones provinciales.

² Ley que regule el sistema educativo argentino hasta el año 2006 cuando se aprobó la Ley de Educación Nacional, nro. 26.206.

de reformas donde las educativas vuelven a tener un papel importante. Lo que se había mantenido durante un siglo (la ley que se reforma en los noventa es aquella que dio orígenes al sistema educativo: Ley de Educación Común 1420, sancionada en 1884) en apenas dos décadas sufre dos reformas.

Es en el año 2006 que se sanciona la Ley de Educación Nacional (LNE) Nro. 26.206 en un clima y con una impronta de restitución del derecho a la educación en tanto bien social y con el Estado como actor central en garantizar y hacer efectivo el derecho a enseñar y aprender de todos y todas las ciudadanas. Dos años antes, en 2004, lo que fuera el PSE también es afectado como política de Estado y se lanza el Plan Nacional de Inclusión Educativa (PNIE) buscando dar nuevas respuestas a la problemática de la exclusión escolar y la desigualdad social. Así, el PNIE junto a otras iniciativas como la creación de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS) marcan una nueva manera en la que el Estado va a intervenir en los asuntos públicos y en particular con la problemática de la desigualdad social y educativa. Tanto el PNIE como, más adelante, la DNPS define la manera de tramitar las desigualdades sociales y educativas y los efectos de la exclusión desde el mandato de la igualdad y la calidad educativa. La orientación de la política pública es redefinida incorporando sentidos de pretensiones universalistas e igualitaristas. Se deja el mandato de la equidad, la asistencia y la carencia que expresó el reformismo de los 90 por el mandato de la igualdad, la calidad y la inclusión educativa. En este sentido, surgen toda una serie de programas y proyectos denominados socioeducativos que buscarán abordar la problemática de la desigualdad social y educativa desde aquellos mandatos y aquellas pretensiones políticas.

Los Centros de Actividades Infantiles (CAI)

Decíamos más arriba que en las últimas décadas asistíamos a la consolidación de un tipo de política orientada específicamente al tratamiento de las desigualdades sociales y educativas. Políticas que emergieron en un contexto de cristalización de las desigualdades sociales y donde según Feldman, Atores y Mekler (2013) “se configuraron escenarios de reforma o de cambios estructurales de los sistemas educativos que plantearon garantizar el derecho a la educación de niños, adolescentes, jóvenes y adultos y prestar servicios educativos con mayores niveles de equidad y calidad” (p. 13). Hemos señalado

que a este tipo de políticas se las nombro como compensatorias, de asistencia y focalizadas.

Según estos autores luego de una década de proyectos y programas compensatorios se comienzan a señalar una serie de limitaciones entre las que destacan la poca articulación entre programas y población destino, las especificidades culturales, étnicas y geográficas, el tipo de tratamiento otorgado a la exclusión y pobreza, mayor participación y vínculo con la comunidad donde se insertaban estos programas, entre otros señalamientos que dan cuenta de un giro en la manera en que los distintos actores comienzan a pensar y diagramar la intervención en la problemática de la desigualdad y exclusión socioeducativa. Son los organismos multilaterales como la UNICEF, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM), los que habían impulsado aquel reformismo estatal y que ahora redefinían y sugerían un nuevo enfoque y tratamiento de las desigualdades sociales.

Según Feldman, Atorresi y Mekler “las acciones destinadas a mejorar la equidad en la educación básica, fueron paulatinamente cambiando sus enfoques hacia la búsqueda de integralidad de las propuestas y un alcance de gran escala” (2013). Retomando a Terigi (2009), los autores afirman que “se produjo un giro en los discursos, que ya no identifican a los beneficiarios a partir de sus carencias sino de la restauración de sus derechos” (p. 14). Es en este contexto que estas políticas vuelven a ser redefinidas en toda la región con la asunción vía democrática de gobiernos que reponen la intervención estatal como organizador central de los asuntos públicos y que plasman en sus legislaciones las nuevas orientaciones y mandatos de las políticas públicas.

Se da, entonces, una reconfiguración de las políticas sociales y educativas que incluyen algunas de las propuestas de aquellos organismos internacionales resignificadas y reorientadas por los mandatos que cada país en la región imprimió a su modo de identificar, gestionar e intervenir en los asuntos públicos. En Argentina, las políticas compensatorias que tenían como mandatos la calidad y equidad educativa y nombraban a la población destino como carente pasaron a denominarse socioeducativas e incorporaron los mandatos de la igualdad y calidad educativa plasmados en la LEN designando a los destinatarios de estas políticas como sujetos de derechos. Junto a la idea de igualdad y calidad aparece fuertemente el mandato de inclusión social en tanto las políticas

sociales y educativas debían promover la inclusión de todos aquellos y aquellas que vieron afectado el cumplimiento pleno del derecho a la educación al sistema educativo que ahora la legislación establecía como obligatoria hasta la educación secundaria.

Las políticas socioeducativas se constituyeron, así como un tipo de intervención sobre aquella población en situación de vulnerabilidad social con una impronta de igualdad, calidad educativa y de reposición de derechos, a la vez que busco la inclusión de estos sectores al sistema educativo. Se reformaron y crearon nuevas áreas de la administración pública a la par que se crearon instancias de coordinación y articulación entre los distintos niveles y jurisdicciones, como son los casos mencionados de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (antes Dirección Nacional de Políticas Compensatorias), el Plan Nacional de Igualdad Educativa (PNIE), el Programa Integral para la Inclusión Educativa (PIIE) de donde emanarían las iniciativas de atención a la desigualdad social y educativa. De la DNPS, surgieron una gran variedad de programas, ahora denominados socioeducativos, que incluyeron gran variedad de propuestas culturales y educativas que van desde aquellas vinculadas a la alfabetización en lectoescritura, técnicas de estudio, construcción del oficio de alumno/a, hasta aquellas orientadas a aprendizajes de oficios, artes, saberes ancestrales.

En esta diversidad de propuestas se encuentran en gran número las vinculadas a prácticas deportivas, recreativas y lúdicas que son llevadas a cabo por profesores y profesoras de Educación Física formadas/os o en formación y, en los casos que los programas lo establecen, por idóneos en este tipo de prácticas. A estas propuestas deportivas y recreativas se les otorgan diversos sentidos en relación a los mandatos que la política en cuestión define. En este sentido, cobra relevancia la presente investigación que busca indagar los sentidos que profesores y profesoras de Educación Física (EF) otorgan a sus propuestas de prácticas corporales en el marco de una política, denominada socioeducativa, orientada por los mandatos de igualdad, calidad e inclusión social.

El programa CAI surge en el año 2010 como parte de las acciones prioritarias que la Subsecretaría de Equidad y Calidad del Ministerio de Educación de la Nación impulso en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (PNEO y FD).

En uno de los documentos institucionales se afirma que:

Los Centros de Actividades Infantiles (CAI) forman parte de las acciones que la Subsecretaría de Calidad y Equidad del Ministerio de Educación ha impulsado, a través de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas con el objetivo de contribuir a la **igualdad** y **calidad** educativas de los niños y las niñas que se encuentran en contextos de mayor vulnerabilidad social. En ese sentido, los CAI forman parte de una política educativa nacional orientada a la justicia social (Ministerio de Educación, 2010, p. 5) [el destacado me pertenece].

Más adelante, el documento explicita a los CAI como “una política socioeducativa en el nivel de educación primaria orientada a ampliar y fortalecer las trayectorias escolares y educativas de los niños y las niñas que requieren mayor apoyo pedagógico y acompañamiento para acceder y/o completar sus estudios” (2010, p. 5). Esta búsqueda de impactar en las trayectorias escolares y educativas de los niños y niñas se expresa a través de diversas actividades culturales de tipo recreativas, deportivas, científicas, artísticas, entre otras, que logren contribuir “cada una de ellas a la **inclusión cultural** y la **participación social**” (2010, p.6) [el destacado es del documento]. En este sentido, el CAI aparece como una política educativa nacional denominada socioeducativa que se articula con el nivel primario del sistema escolar y lo hace teniendo como telón de fondo el mandato de la igualdad, la calidad y la inclusión social y cultural.

Entre sus objetivos, el programa CAI se propone fortalecer el vínculo entre escuela, familias y comunidad. Para ello el CAI se instala en la escuela de la comunidad, es decir, utiliza como sede el edificio escolar. Lo hace los días sábados poniendo a disposición talleres de propuestas culturales de tipo científicas, tecnológicas, artísticas, recreativas, deportivas que buscan ampliar el universo cultural e impactar en las trayectorias educativas de los niños y niñas que asisten al CAI. Los talleres están a cargo de los “maestros talleristas” que elaboran sus propuestas buscando contribuir a la inclusión cultural de los niños y niñas.

Por otro lado, el CAI se inserta también en el territorio, en la comunidad (sea en el comedor del barrio, centro de fomento, club social o los propios hogares de las familias) los días de la semana mediante el acompañamiento de “maestros y maestras comunitarias” a aquellos niños y niñas que necesitan fortalecer sus trayectorias escolares.

Conclusiones preliminares

Por lo expuesto hasta aquí podemos observar a partir de la lectura de los documentos emanados de las distintas agencias del Estado un cambio en la orientación de la política que tiene como destinatarios a poblaciones en situación de vulnerabilidad social. Como se dijo, uno de los cambios refiere al modo en que el Estado define la problemática de la exclusión y desigualdad social y educativa y cómo encauza su intervención. Se ha pasado de una lógica del déficit, de la carencia, de asistido, para nombrar a los destinatarios como sujetos de derechos y al Estado como garante de esta igualdad.

Por otro lado, ha cambiado el modo en cómo se conceptualizan las desigualdades sociales, observándose una mirada multicausal de estas incorporando a las desigualdades generadas por aspectos de tipo socioeconómicos aspectos culturales, institucionales, locales. El énfasis que propone el programa CAI en impactar en las trayectorias escolares y educativas de los niños y niñas parece dar cuenta de esta preocupación.³ En este sentido, la incorporación en la política socioeducativa en general, y en el programa CAI en particular, de impactar y fortalecer las *trayectorias educativas y escolares* de los niños y niñas parece recoger el cambio en las preocupaciones de las investigaciones en educación sobre la trama de la desigualdad, esto es: el pasaje de una mirada con un enfoque de tipo estructuralista donde la cuestión de la clase social definía de modo acabado la desigualdad, hacia una mirada que incorpora variables culturales desplazando el foco (solamente) en la estructura hacia la relación que los sujetos establecen con ella (Tiramonti, 2015).

En una de las entrevistas realizadas a un profesor de EF en un CAI de región 1⁴ ante la pregunta de qué se proponía en el CAI, afirmaba:

Acá en el CAI es distinto a la escuela, hay distintas necesidades (...) la frase, el lema [y realiza el gesto con las manos de agregarle comillas, como citando] es “ampliar el universo cultural del chico”: siempre trato de atender a las necesidades de cada chico. No me gusta venir e imponer:

³ Según Daniel Pinkasz (2015) la preocupación por las trayectorias educativas corresponde a la última década del siglo XX y comienzos del XXI.

⁴ La Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires establece distritos y regiones educativas. La región 1 comprende los distritos de La Plata, Berisso, Ensenada, C. Brandsen, Magdalena y Punta Indio.

hoy vamos a dar esto, mañana vamos a hacer hándbol y pasado vóley. En este ámbito me gusta escuchar a cada chico, escuchar los problemas, las necesidades, los intereses y tratar de dar y conformar a la mayor cantidad.

Más adelante el profesor agregaba:

Tratar de dar, dentro de juegos y deportes... variar, variar el tipo de juego, el tipo de deporte, consultar qué deportes hacen en la escuela, qué deporte no conocen, qué les gustaría aprender.

Resulta interesante analizar estas afirmaciones pues expresan diversos elementos que confluyen en una manera de llevar adelante su tarea de enseñar en el CAI. Pueden reconocerse elementos de las definiciones que emanan de la política, pero interpretada, cargada de ciertos sentidos que no parecen ser los que la política define. Sin embargo, es interesante mostrar, primero, cómo el mandato de la política es recuperado por el profesor, es decir, importa destacar que lo que desde las instancias estatales se definen para orientar el trabajo, en este caso, del programa CAI y de los talleristas, es nombrada por los actores involucrados. Inclusive, en el caso del profesor entrevistado, es recuperada en más de una ocasión y con gestos elocuentes, como mandato o, en sus palabras, como “lema”, “frase”. Ahora bien, este mandato “ampliar el universo cultural de los chicos y chicas” es traducido por el profesor, en un primero momento, como atención a las necesidades particulares e individuales de cada chico/a. Su propuesta se reduciría a conformar a los niños y niñas que asisten al programa en sus intereses, escuchar su voz, sus problemas y conformar a la mayor cantidad de niños/as. Con esto podemos observar elementos de aquel pasaje en la pedagogía que Serra (2007) caracteriza como del alumno al niño, el desplazamiento hacia el niño supone la emergencia de su subjetividad que debe ser contemplada. Pero hay algo más que completa o complementa esta impronta de intereses: es “el ámbito”. Lo primero que se deja ver es la aclaración de que en el CAI es distinto a la escuela, que el CAI es un ámbito diferente al escolar, aunque sea en el mismo edificio. En otro pasaje de la entrevista el profesor hacía mención que a los chicos no se les pide como en la escuela, no hay nadie que los evalúe, ni que lo obliguen a ir. El CAI parece entonces como un lugar que aloja diversas necesidades e intereses y debe satisfacerlas.

En un momento se le pregunto qué objetivos se proponía y si tenían algún

objetivo como equipo o criterios para la jornada de los días sábados. Sobre el primero se destaca:

Mi objetivo principal es que los pibes la pasen bien, que sea algo agradable el estar acá, que vengan a divertirse, no a pelear, discutir, que la pasen bien, que realicen actividades que les gustan y no pueden hacer...

Sobre el segundo contestaba:

Capaz no hay un objetivo explícito, el objetivo es que la pasen bien. Que vengan y la pasen bien haciendo música. Que vengan, que conozcan el instrumento, capaz que nunca en su vida hay chicos que nunca tuvieron una guitarra en la mano [...] en la hora de plástica... capaz que en su casa tiene una hoja de papel de fiambre y un lápiz y llegan acá tienen acuarela, témpera, colores, hojas grandes, chicas, de colores y llegan a su casa y dicen `mamá hoy pinte con acuarela, con colores`.

Luego afirmaba:

Lo mismo con la EF, acá hay chicos que nunca habían tirado al aro de básquet, acá se compraron los aros, con red, se pusieron, se le dieron las reglas básicas y necesarias [...] son experiencias que van adquiriendo y que la... que es el lema: `ampliar el universo cultural`, cosas que, capaz, nunca hicieron, nunca tuvieron y darle la posibilidad, que aprendan, se llevan herramientas.

En este otro momento de la entrevista, encontramos elementos contradictorios en las menciones del profesor sobre su propuesta y se las puede identificar con las orientaciones que expresa el mandato de ampliación cultural del programa pues encontramos aquellos sentidos orientados hacia la satisfacción de intereses y necesidades hacia propuestas que producen inclusión cultural, que permiten formas de relación con el saber y con los otros, en tanto el profesor destaca que son experiencias que nunca habían tenido acceso o que su acceso era precario. El CAI es un lugar “para que la pasen bien”, “para escuchar sus intereses” pero ahora también un lugar donde hay nuevas experiencias, nuevos conocimientos.

Para ir finalizando, lo expuesto hasta aquí son apenas algunas conclusiones provisorias de otras posibles que irán surgiendo en el trabajo de análisis del

material de estudio y del trabajo de campo con los profesores de EF. Podemos observar cómo se va construyendo un tipo de posición docente que incorpora elementos diversos que van desde los sentidos atribuidos por la política socioeducativa (*ampliar el universo cultural*) hasta fragmentos de concepciones pedagógicas (*atender las necesidades e intereses de los niños y niñas*) que, por un lado, son contradictorios entre sí pues el primero coloca a la transmisión cultural en el centro de la propuesta y el segundo en el receptor de la propuesta, en la demanda. Por otro lado, son sentidos contradictorios y en tensión en la construcción de una posición docente, pues podríamos afirmar que las fundamentaciones desde ciertas concepciones pedagógicas que se vale el profesor para dar cuenta de sus objetivos en el programa provienen (en proceso de análisis) de su formación profesional o del campo de la formación docente que se ven tensionadas por aquellas que informa la política socioeducativa y que el profesor incorpora en su fundamentación y trabajo de enseñar. Así, queda por seguir analizando cómo interpela la política socioeducativa a la construcción de una posición docente en los/as profesores de Educación Física (EF) construida a la vez por las diversas tradiciones e historia del propio campo disciplinar.

Otras cuestiones quedan por analizar y refieren a cómo es significado lo socioeducativo en sus propuestas, cómo es pensado este ámbito no escolar, cómo aparecen elementos históricos y tradiciones del propio campo disciplinar de la Educación Física en las posiciones docentes que construyen estos profesores/as de EF.

Si consideramos con Southwell y Vassiliades que “los cambios diseñados e impulsados por las políticas docentes nunca se sobreimprimen sobre un vacío, sino que deben negociar con tradiciones y culturas institucionales y con prácticas que pueden generar fricciones y nuevos híbridos” (2014, p. 174) podremos dar cuenta de un tipo de reconstrucción de sentidos en torno a la tarea de enseñar de profesores/as de EF en contextos atravesados por situaciones de desigualdad social y educativa.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Libros Editor.
- Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Libros Editor.

- Agamben, G. (2009). *Signatura rerum*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Aiseinstein, Á. (2006). *La educación física escolar en Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar 1880-1960*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En P. Gentili y G. Frigotto, G. (Comps.). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp. 221-239). Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010023734/11birgin.pdf>
- Crisorio, R. (1995). Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física, *Serie Pedagógica*, (2), 175-194.
- Crisorio, R. (2009). Educación Física. En R. Crisorio, y M. Giles (Dirs.). *Educación Física. Estudios críticos en Educación Física* (pp.45-58). La Plata: Al Margen.
- Crisorio, R. (2017). *El cuerpo, entre Homero y Platón*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- Duschatzky, S (Comp.) (2000). *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003>
- Emiliozzi, M. 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 Posgrado]. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, Argentina. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.440/te.440.pdf>
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock. *La investigación de la enseñanza II* (pp. 203-247). Barcelona: Paidós.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencia de los '90, contradicciones y tendencias de nuevo signo. *Educação e Sociedade*, 32(115), 339-356. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319092006>

- Feldman, D., Atorresi, A. y Mekler, V. (2013). Planes y programas para mejorar el aprendizaje y reducir el fracaso en la educación básica en América Latina, *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 4(4). Disponible en: <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/4/mon1.pdf>
- Galak, E. (2012). *Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina. Legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte773>
- Galak, E.; Gambarotta, E. (2012). Educación de los cuerpos: crítica de la reproducción social y de las potencialidades de su transformación en el marco de la Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, Número especial 1, 67-87. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400005>
- Marradi, A., N. Archenti, J. Piovani, (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Ministerio de Educación (2010a). *Centros de Actividades Infantiles -CAI-. Cuaderno de notas I*. Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/66165>
- Ministerio de Educación (2010b). *Los equipos CAI. Cuaderno de notas II*. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/66166>
- Ministerio de Educación (2010c). *Maestras comunitarias y maestros comunitarios. Cuaderno de notas IV*. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/77916>
- Pinkasz, D. (2015). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina.
- Serra, M. (2007). Pedagogía y metamorphosis. Las formas de lo escolar en la atención de contextos específicos. En Baquero, Diker y Frigerio (Comps). *Las formas de lo escolar* (pp. 119-134). Buenos Aires: del Estante Editorial.

- Southwell, M. (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En J. Yuni (Comp.). *La formación docente. Complejidad y ausencias* (pp. 169-199). Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, lenguaje y Sociedad*, 11(11), 163-187. Disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491/1501>
- Terigi, F. (2012). Lo mismo no es lo común: la escuela común, el curriculum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 209-221). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Tiramonti, G. (2015). *Recorridos teóricos y metodológicos de un equipo de investigación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina.
- Vassiliades, A. (2008). Regulación social, gobernabilidad y políticas educativas entre la focalización y la heterodoxia: la propuesta del programa integral para la igualdad educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 5(5), 187-212. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9208/pr.9208.pdf

Una aproximación estética a la educación del cuerpo: el gusto por las prácticas corporales

Carolina Escudero y Daniela Yutzis

Resumen

Durante varios años ha sido central en el área de investigación de la Educación Corporal diferenciar el pensamiento que la constituye respecto de la Educación Física tradicional. Más aún para quienes dictamos en la cátedra de Educación Física 5, seminarios de prácticas que son ajenas a la Educación Física tales como la danza y la sensopercepción, la tarea de diferenciar, aproximar, distinguir fue central. Esta vez, con el favorable borramiento de estos límites, a través del presente artículo pretendemos problematizar el sentido de aquellas prácticas resaltando la dimensión del gusto y del placer por el movimiento en tanto elementos que operan como fundamento de nuestro pensar, hacer y decir y orienta el modo en que orientamos la enseñanza. Para ello apoyaremos la investigación en conceptos relacionados con la estética y la vida calificada y en autores con Michel Foucault y Hannah Arendt.

Palabras claves: Prácticas corporales; estética; gusto por el movimiento

Presentación

La tarea de pensar la educación del cuerpo desde una perspectiva diferente a la tradicional implica poner en juego los conceptos centrales que constituyen el entramado de una formación. Es por eso que en estos textos de cátedra los docentes y los estudiantes volvemos a preguntar e intentamos pensar y analizar las prácticas corporales.

En este capítulo tenemos por objeto visibilizar un tema que nos resulta nodal en las prácticas que transitamos y que por el momento lo nombraremos como el *gusto* por realizar ciertas prácticas corporales, en tanto un sentido muchas de las veces singular otras compartido pero que ocupa un lugar indispensable en la vida de quien las escoge y para nosotras, en tanto transmisoras y formadoras en la educación corporal nos resulta central poder pensar y nombrar, darle un lugar en la formación y en los modos de relacionarse con ella.

Para ello abordaremos dos cuestiones: por un lado, explicitar el recorrido particular que cada una de nosotras construyó desde la práctica de origen; es decir, la sensopercepción y la danza, tomando elementos constitutivos de las mismas, pero haciendo una lectura crítica de cada una de ellas que nos permita pensarlas en el ámbito de la educación corporal. Por otro lado, a partir de allí pretendemos problematizar el sentido de aquellas prácticas resaltando la dimensión del *gusto* y del *placer* por el movimiento en tanto elementos que operan como fundamento de nuestro pensar, hacer y decir y orientan el modo en que organizamos la enseñanza.

Si bien reconocemos la enorme discusión que subyace al placer como concepto, nos interesa rescatarlo en su relación histórica con el deseo y lo hacemos a partir de la siguiente referencia:

Yo pienso que no hay valor ejemplar en un período que no es el nuestro... No hay nada a donde regresar. Pero sí tenemos una experiencia que implicaba una conexión muy estrecha entre el placer y el deseo. Si la comparamos con nuestra experiencia actual, ahora que todos -el filósofo o el psicoanalista- explican que lo importante es el deseo y el placer no es nada, podemos preguntarnos si esa desconexión no fue un acontecimiento histórico, que no fue de ninguna manera necesario, no vinculado a la naturaleza humana, ni a una necesidad antropológica (Foucault, 2003, p. 58).

Esto nos permite pensar en la dirección de una experiencia placentera del movimiento como elemento ético y estético de nuestra vida.

Para ello presentaremos aquellos elementos que por el momento pensamos y analizamos en cierto modo de manera intuitiva, para avanzar en una conceptualización en el sentido de hacer inteligible aquello que reconocemos que sucede y nos interesa rescatar. En esta tarea apoyaremos la investigación

en conceptos relacionados con la estética y la vida calificada. Aquí cabe destacar que retomamos una estética y un pensamiento sobre lo estético que no está reducido al ámbito del arte. Hacemos esta aclaración, porque la articulación en la modernidad temprana, entre arte y estética, es una articulación histórica que tiende a circunscribir la reflexión sobre el afecto, lo sensible y lo bello hacia los objetos del arte. Esta reducción acontece en un momento en que el arte se institucionaliza y se autonomiza como campo de producción de sentido. Así es que nosotras nos proponemos rescatar una reflexión estética y sobre lo estético que pueda pensarse en relación a un conjunto diverso de acciones y órdenes de sentido, una estética que se relaciona con la ética y que nos permite conceptualizar entonces, cierta belleza del comportamiento, de la *acción*, del sentido que le damos al hecho de vivir en el mundo. Es claro que retomamos esta idea de Foucault, quien desarrolla el concepto de *estética de la existencia* para pensar la posibilidad de hacer de nuestra vida una obra bella, que deje legado más allá de su existencia finita. Si bien este concepto se desarrolla a partir del análisis de los modos de vida antiguos, nos parece interesante pensar con Foucault en esa misma posibilidad, ¿cómo desarrollar un modo de vivir (unas técnicas de vida) lo más bella posible? y por lo tanto, lo más calificada y enriquecida con el único objetivo de tener una buena vida y legar sentido a otros, sin instrumentalizar nuestras decisiones y sin fetichizar nuestra formación.

Al respecto, la siguiente cita puede ser ilustrativa:

Ninguna técnica, ninguna habilidad profesional puede ser adquirida sin el debido ejercicio; tampoco se puede aprender el arte de vivir o *techne tou biou*, sin una *askesis* que debe ser considerada como el entrenamiento de uno por uno mismo... (Foucault, 2003, p. 76).

Sensopercepción y danza: volverlas prácticas corporales

A partir de esta preocupación general y de nuestro interés por traer este tema a las reflexiones sobre la formación, nuestro trabajo está planteado de manera conjunta desde ambos seminarios porque además de compartir ciertas concepciones de pensamiento acerca del cuerpo ambas prácticas retoman un trabajo que propone una calidad de movimiento que muchas veces la educación física de los últimos años ha dejado escapar.

La sensopercepción nacida en los años 50 bajo la presencia de Patricia Stokoe¹, parte de la intención de buscar un modo de hacer con la danza diferente a las técnicas tradicionales de la danza clásica, contemporánea o danza jazz tan de auge en aquellos momentos. A partir de la danza libre de Rudolf Laban². Para avanzar en la creación de la Expresión Corporal Danza resulta indispensable reformular entonces el modo de concebir el entrenamiento: la copia de pasos estructurados y cada vez más metódicos, en la dirección de un único modo del hacer ya no cumple la función de entrenar al bailarín que este trabajo desea formar. Así surge la sensopercepción defina por Stokoe en referencia a dos aspectos:

1- Todas las actividades prácticas cuyos objetivos son facilitar la posibilidad de registrar con creciente claridad los diversos estímulos que darán lugar a la elaboración de percepciones del propio cuerpo y del medio externo.

2- un concepto y una técnica general de acercamiento sensoperceptivo a otros aspectos de la Expresión Corporal (Stokoe, 1990, p. 47).

Es decir que es pensada como técnica al servicio de la expresión corporal y en relación a la vida cotidiana. Este segundo aspecto es el que retomamos hoy aquí, más allá de la expresión corporal retomamos el modo en que la sensopercepción nos permite investigar en movimiento y pensamiento aquellos modos de hacer uso del cuerpo trabajando en especial el registro del análisis

¹ Patricia Stokoe (1919-1996). Bailarina, coreógrafa y pedagoga, creadora de la disciplina artístico-educativa Expresión Corporal en la Argentina. Pionera en su campo, fue esencialmente una artista y pedagoga Egresada del Royal Academy of Dance de Londres, integró la Anglo-Polish Company durante la Segunda Guerra Mundial. En su formación transitó por las enseñanzas de Sigurd Leeder, Agnes de Mille, Moshé Feldenkrais, Oscar Fessler, se inspiró en técnicas como la rítmica de Dalcroze o la eutonía de Gerda Alexander. Su estilo didáctico se basaba en la concientización del cuerpo, la exploración del movimiento, la expresión con significado personal y la improvisación. Su objetivo era generar en cada alumno la creación de su propia danza. Fundó el primer profesorado de Expresión Corporal en el Collegium Musicum de Buenos Aires. Denominó su quehacer con el nombre de Expresión Corporal con la finalidad de acercar y democratizar la danza.

² Rudolf Von Laban (1879-1958, coreógrafo, filósofo, arquitecto) centra su trabajo en el análisis de movimiento. Nace en Austria y es considerado el precursor de la danza moderna alemana, creador de la Notación Laban y del sistema Effort & Shape (estos últimos en colaboración con F.C. Lawrence y Warren Lamb). Laban observa el proceso del movimiento en todos los aspectos de la vida. Analiza e investiga los patrones de movimiento en situaciones muy diferentes de la vida cotidiana y prácticas específicas. Refina la apreciación y la observación del movimiento hasta desarrollar un método para experimentar, ver, describir y anotar una gran cantidad de detalles.

del movimiento no ya en el marco exclusivo de la pura percepción, como si ella fuera posible, sino justamente en el entramado de estos múltiples modos de hacer y construir sentido en torno al cuerpo y la educación.

Resulta indispensable realizar desde el presente una lectura crítica a la literatura que avaló la sensopercepción tanto en los usos de los criterios de la fisiología como de la psicología tan en auge en los momentos de su constitución. Esta lectura, además de invitarnos justamente a pensar el contexto en que fueron escritos estos textos, debe promover la producción de un nuevo material teórico que permita ordenar todos aquellos aportes que introdujo el estudio de las llamadas técnicas de educación del movimiento; a saber: estudio del peso, apoyos, registro, pensamiento y análisis detallado de los modos en que organizamos el cuerpo en la acción en relación al espacio.

Centrar la observación y el estudio del movimiento en los huesos, articulaciones, el peso, el tono muscular y el análisis de la organización del movimiento sumará otros modos posibles de hacer y transmitir más allá los modelos más predominantes y habituales en la formación de educadores del cuerpo que suelen centrarse en trabajos de fuerza y resistencia.

Es, en este sentido donde el trabajo de sensopercepción aporta otra lógica posible que nos permite sumar una variable más para la formación entendiendo que no todos somos iguales ni aprendemos de la misma forma y que el uso de invariantes en una progresión metodológica repetida, al menos, no siempre es el modo más pertinente de practicar y hacer en relación al cuerpo.

Por otro lado, la danza que proponemos reinterpretar en la cátedra y en el seminario, surge en Europa hacia finales del siglo XVII y remite a lo que comúnmente entendemos como danza escénica o artística y es aquella que orienta sus modos de hacer pensar y decir, hacia la producción de una obra de arte, que sirva a la contemplación desinteresada por parte del público y se basa en una división del trabajo entre compositor, intérprete y público. En este sentido, la danza artística se diferencia sustantivamente de los bailes sociales o de salón –que cumplen una función de cortejo y en la que no hay separación entre público e intérprete- y de las danzas rituales –que cumplen una función social específica en el seno de una comunidad. La inscripción de la danza artística en la escena del arte durante la modernidad y el diálogo que la danza como expresión de la cultura ha tenido con otras artes y modos del

pensamiento sobre el cuerpo determinó un creciente desarrollo técnico. El hecho de reinterpretar este tipo de danza y no otro, se debe a que es el tipo de danza que mayor número de recursos, en términos de posibilidades de movimiento y ejercicio nos ofrece.

En este punto podemos seguir el argumento de Swartz (1992) y destacar que a principios del siglo XX el cuerpo y su forma de moverse fue objeto de análisis de diversos discursos y todos convergen en dos preocupaciones centrales: es preciso ocuparse y promover un movimiento económico y eficiente y ligado a esto, es necesario incorporar la torsión o movimiento espiralado como recurso principal de esa economía. Este impacto y tuvo consecuencias en el modo de entender el cuerpo, su forma y su gesto en ámbitos tan diversos como la organización productiva del trabajo, la caligrafía y la danza por ejemplo (entre otras prácticas corporales dentro de las cuales podemos incluir sin duda a la gimnasia). Es básicamente a partir de este punto de inflexión, que ubicamos en los inicios del siglo XX que los códigos técnicos de movimiento para la composición y el entrenamiento de la danza no han parado de desarrollarse y diversificar.

Siguiendo la interpretación de Foster (1992) y Lepecki (2006) podemos afirmar que estos desarrollos en las técnicas de movimiento y en las formas de moverse estuvieron subsumidas a la representación de ciertos ideales estéticos y a la promoción de ciertas obras de danza en determinados circuitos artísticos. Es decir que determinada forma de moverse y componer una obra de danza representa un cierto tipo de idea artística y puede verse en determinados circuitos. El cuerpo y el gesto que se construye con las técnicas de movimiento se instrumentalizan, sirven de medios para un propósito que no es generar o promover la educación de un cuerpo. La reinterpretación de la danza que proponemos en la cátedra y en particular en el seminario busca operar ese desplazamiento, se orienta a pensar cómo podemos usar las técnicas que la danza artística ha desarrollado, cómo podemos aislar los conceptos y formas de hacer que esas técnicas generan en el cuerpo poniendo el acento ya no en el arte y el objeto artístico, sino en el cuerpo y su educación. En este sentido, al cambiar el objeto de la danza cambia la danza y sin embargo algo de ella queda. Dejamos de pensar al cuerpo como un instrumento del arte para pensarlo como el objeto de elaboración de nuestra enseñanza. Eso que queda podemos darle el nombre de invariantes estructurales y remiten a la dimensión de generalidad que toda práctica debe tener.

Nuestro interés reside en separarnos de la “institución arte” que surge en la modernidad como esfera autónoma de pensamiento y acción. A propósito de esto, y en función del estado de avance en que se encuentra nuestro pensamiento, es que preferimos tomar el concepto de estética en lugar del de arte. Recordemos que históricamente se han identificado y que proponemos una des-identificación. Otro movimiento que deberíamos hacer para rescatar también el arte, es des-identificar el arte de los objetos. Aquí también hay un momento histórico a partir del cual

en nuestra sociedad, el arte se haya vuelto algo que se relaciona sólo con los objetos, y no con los individuos o con la vida [...] ¿pero la vida de cada individuo no podría volverse acaso una obra de arte? ¿Por qué un cuadro o una casa pueden volverse objetos de arte, pero no nuestra vida? (Foucault: 1994, p. 617).

Entonces, el primer movimiento, separar la reflexión sobre lo bello respecto de la institución moderna del arte, luego, separar el estatuto poético/artístico del hombre en el mundo, de la producción y fetichización de objetos.

Ahora bien, esas invariantes se alojan en cierto sentido en las técnicas, en el gesto que el movimiento construye, en la calidad de movimientos que esos modos de hacer generan y de los cuales la Educación Física se ha desprendido. Foucault sostiene que la historia de las técnicas es relativamente estable en tanto siempre existieron técnicas siempre funcionaron de la misma forma (por ejemplo, el examen cómo técnica de evaluación), lo que cambian son las tecnologías, es decir, el modo en que las técnicas se combinan en una práctica específica ya que entonces su funcionamiento pierde sentido en sí mismo y se vuelve relativo al sentido de esa práctica. A partir de aquí entonces, reinterpretamos la danza y la sensopercepción para volverlas prácticas corporales, esto implica que la orientación del hacer ya no va a estar determinado solo por el arte o por la salud e impacta en un cambio de objeto y por lo tanto en un cambio de sentido de la técnica (aunque la técnica sea la misma). En este trabajo nos encontramos ahora, pensando en categorías que den cuenta de ese gusto en particular dentro del marco de estas prácticas que promueven un tipo de calidad de movimiento y de gesto técnico y poniéndole palabras, ya que nos interesa que formen parte de la Educación Corporal. Nos interesa que un cuerpo educado pueda moverse en ese registro: que sea veloz, potente y también

rítmico, liviano, fluido, económico, articular, etc., y que podamos pensar que esto no tiene solo una función utilitaria sino también ese otro sentido posible que intentamos delimitar.

La educación del cuerpo y el *gusto* por las prácticas corporales

El cuerpo y con ello la formación de la educación del cuerpo en el siglo XX deben ser pensados al menos en relación a dos grandes problemáticas en el seno de la modernidad: por un lado, la historia de las disputas del saber y por otro en la administración y control de la vida biológica. La pretensión de cierta estandarización de los aspectos biológicos y de ciertos modos de entrenamiento, así como la formalización de la pedagogía han avanzado en la construcción de un objeto medible y cuantificable, dejando por fuera otro lugar posible para la educación del cuerpo. “Esto no significa que la vida haya sido exhaustivamente integrada a técnicas que la dominen o la administren; escapa de ellas sin cesar” (Foucault, 2012, p. 173). Y es en esa grieta donde estas prácticas proponen una búsqueda de un movimiento por el puro *gusto* del movimiento con el objeto de ampliar opciones, modos y formas de hacer y recorrer los modos de *movernos en el mundo*, en relación al espacio, a uno mismo y a los otros, más allá de ese puro cuerpo biológico que ha quedado separado del lenguaje y que ha direccionado la enseñanza en un sentido que queremos cuestionar. Y justamente nos interesa cuestionar una enseñanza y una educación del cuerpo asentada sobre lo orgánico porque esta reducción opera como una falacia naturalista y hace del principio fisiológico del “puro mantenimiento de la vida” el sentido del cuerpo educado.

Cuando el poder deviene bio-poder, la resistencia deviene poder de la vida, poder-vital que no se deja detener en las especies, los medios y los caminos de tal o cual diagrama. La fuerza venida del afuera, ¿no es una cierta idea de la Vida, un cierto vitalismo en el que culmina el pensamiento de Foucault? ¿No es la vida esta capacidad de resistir de la fuerza? (Deleuze, 2004, p. 98).

Consideramos que el sentido de un cuerpo educado tiene que trascender ese límite y tiene que estar orientado por la calificación ética y estética de los modos de hacer, pensar y decir que toman por objeto al cuerpo. El puro mantenimiento de la vida, como paradigma para la educación, nos puede llevar al extremo de abandonar el lenguaje, de sustraernos del discurso en función del

cual el sentido emerge y justamente este estar por fuera del lenguaje implica un abandono de la política (que es el lugar del diálogo, acuerdo o disenso) o la conversión de la política en una política negativa de la vida. Pensar la educación del cuerpo a partir de una concepción netamente naturalista redundaría en hacer del cuerpo una fuerza útil a nivel productivo y una fuerza obediente a nivel político.

Es por esto que, si bien por ejemplo la percepción del movimiento ocupa un lugar importante en estas prácticas, la misma no es concebida en términos del registro que el cerebro realiza de unos estímulos mecánicos o físicos, sino que la tarea reside en la reflexión que uno puede realizar en términos de análisis del movimiento, más allá de la pura racionalidad instrumental, de la aplicación correcta de las reglas conocidas al servicio de adecuarse a los criterios ya existentes, una ética de la acción, una reflexión sobre las propias acciones (Arendt, 2013).

Incluso podemos pensar la dimensión reflexiva de la percepción en términos de una analítica del movimiento que nos lleva al establecimiento de un método a partir del cual el registro de cómo hacemos lo que hacemos resulta si se quiere fundante o fundamental y redundaría en “saber lo que hacemos”. Bourdieu sostiene que en la enseñanza de la danza y los deportes por ejemplo el recurso a imitación termina dando resultados efectivos pero sustrae de la tarea de *incorporación* tanto la reflexión como el lenguaje y articula esto con el efecto disciplinador y puramente formal que las prácticas corporales han tenido históricamente en la cultura. El saber cómo o por dónde los movimientos y acciones del cuerpo se organizan y por lo tanto suceden, potencia no sólo las posibilidades de movimiento, sino los usos que de ese saber podemos hacer en distintos ámbitos de nuestra experiencia. Esto tiene como consecuencia dotar al cuerpo con cierta cualificación.

Avanzar en el ámbito del análisis de los rendimientos es sin lugar a dudas indispensable para muchas de las disciplinas del movimiento, el problema sin embargo es si quedamos sólo tomados por esta posición. Allí reside la dificultad que intentamos resaltar ya que esto desecha el interés por otras formas posibles de estudio de calidades de movimiento, el lugar central que implica la reflexión, el sentido y el gusto en relación a las prácticas corporales o a la educación del cuerpo. Universalizar la enseñanza en formatos únicos nos impide entender la vida como portadora de singularidades. E incluso limita la posibilidad de entender que el movimiento que se configura a partir de la lógica del rendimiento, también es un tipo de *calidad de movimiento*.

Para seguir pensando: el cuidado de sí como técnica de vida

¿Cómo es posible, nombrar, hacer, decir, transmitir este sentido por el *gusto* que se va construyendo en torno a las prácticas corporales? ¿Cómo es posible hacer un espacio, dar cuerpo más allá de y junto con el saber, a este placer-deseo-sentido que ocupan estas prácticas en nuestra vida? ¿Cómo podemos incluir esto en la tarea de hacer de nuestras vidas una vida calificada? Estas preguntas deben sumarse a la problematización de la formación dentro de la Educación Corporal. Esto que resuena algunas veces tan sencillo: *el puro gusto por el movimiento*, requiere de una complejización, una conceptualización, una formalización que nos permita incluirlo en nuestro lenguaje, en aquello que le da sentido al cuerpo y a su educación.

Problematizar las formas de administración de un cuerpo biológico y la regulación del saber pone en evidencia la acción que el saber imprime sobre las formas de experiencia que constituyen las formas de vida.

El cuidado de sí constituye aquí la ética del sujeto, es decir, una vez más, ese ejercicio reflexivo sobre la percepción y sobre las palabras que arman texto constituyen cuerpo a partir de esa reflexión. Este cuidado de sí hace referencia a las formas en que uno ve a las cosas y a los otros y es a partir de allí como el sujeto cuida de los principios éticos que orientan su formación. Y, este cuidado es condición de posibilidad de la vida como obra de arte.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2013). *La condición Humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. (2004). *Michel Foucault*. Francia: Minuit.
- Farina, C. (2006). Arte cuerpo y subjetividad, *Educación Física y Ciencia*, 8, 51-61. Disponible en: <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv08a04>
- Fornet-Betancourt, R., Becker, H. y Gómez-Muller, A. (1984). Entrevista con Michel Foucault del 20 de enero de 1984, *Revista Concordia*, 6, 96-116.
- Foster, S. (1992). El cuerpo de la danza. En Cray, J. y Kwitter, S. *Incorporaciones*. España: Teorema.
- Foucault, M. (1994). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: Biblioteca de la mirada.

- Foucault, M. (2003). Del yo clásico al sujeto moderno. En G. Kaminsky (2003). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: Biblioteca de la mirada.
- Foucault, M. (2012). *Historia de la sexualidad. Tomo I: La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Lepecki, A. (2006). Introducción. En: *Agotar de la danza. Performance y política del movimiento*. España: Universidad de Alcalá.
- Stokoe, P. (1990). *Expresión Corporal, arte salud y educación*. Argentina: Humanitas.
- Swartz, H (1992). Torsión: la nueva cinestética del siglo XX. En Cray, J. y Kwiter, S. *Incorporaciones*. España: Teorema.

Cuerpo, arte y educación: Performance como herramienta didáctica en la enseñanza de Ciencias Sociales

Rocío Arisnabarreta, Juan Furci, Celina Lanza y Agustina Zafaronni

Resumen

El objetivo del presente trabajo es reflexionar sobre las potencialidades y limitaciones de la inclusión de actividades performativas, centradas en el uso activo del cuerpo, como herramienta didáctica en la enseñanza de ciencias sociales. Tomamos como referente empírico una serie de clases de antropología, realizadas en distintos profesorado del instituto superior docente n° 16 de la ciudad de Saladillo desde el 2017 hasta la actualidad, en donde se incluyeron este tipo de actividades.

Si bien existe mucho material teórico para reflexionar sobre cómo las corporalidades sensibles y en movimiento pueden ser generadoras de reflexividades, existen pocas experiencias que pongan en práctica estas ideas analizando qué es lo que, efectivamente, se produce cuando intentamos construir conocimiento desde el cuerpo y cómo, concretamente, serían tales actividades. Por estas razones, el sentido de este trabajo es compartir y analizar propuestas concretas de enseñanza vinculadas a la performance que han sido probadas en diferentes clases con diferentes grupos. Consideramos que estas actividades permitieron acercarse (a docente y estudiantes) a una construcción colectiva de los conocimientos generando modalidades participativas que involucran relaciones más simétricas como así también un mayor agenciamiento colectivo.

Palabras clave: Performance; Didáctica; Ciencias Sociales; Cuerpo; Antropología

Introducción

En trabajos anteriores (Arisnabarreta, Lanza y Zafaronni, 2017), analizamos el proceso de creación y ejecución de obras de teatro y propusimos que el uso activo del cuerpo permitía a les practicantes generar reflexiones críticas sobre el mundo. En ese trabajo, dejamos abierto el debate sobre la incorporación de prácticas que involucren un uso activo del cuerpo como herramientas didácticas en la construcción de un proceso de aprendizaje crítico, reflexivo, integral en donde cuerpo y pensamiento no sean vistos como opuestos sino como instancias relacionadas haciendo posible que pensemos con el cuerpo y nos emocionemos con el pensamiento. El objetivo del presente trabajo es profundizar en este debate y reflexionar sobre las potencialidades y limitaciones de la inclusión de actividades performáticas en el contexto de la enseñanza formal. Tomamos como referente empírico una serie de clases de antropología en donde se incluyeron este tipo de actividades, las mismas fueron realizadas en distintos profesorados del instituto superior docente n° 16 de la ciudad de saladillo desde el 2017 hasta la actualidad. En estas clases una de las autoras del presente trabajo participó como docente, por lo tanto, contamos para el análisis con sus experiencias, las notas de campo, videos realizados en las clases como así también con una serie de encuestas anónimas que se realizaron a todes les estudiantes que participaron.

Siendo quienes escribimos estas páginas jóvenes de entre 22 y 25 años, casi toda nuestra vida ha estado atravesada por instituciones educativas, desde el jardín hasta la universidad siempre hemos tenido un rol marcado: alumnos/as. Remarcamos este punto porque consideramos que todos estos años de participación en las instituciones educativas formales nos han llevado a naturalizar un rol de alumno/a que hoy se pone en juego en quienes eligen ser docentes. A lo largo de nuestra vida estudiantil, recibimos experiencias de todo tipo que se fueron sedimentando en nuestro pensamiento (y cuerpo) hasta crear una imagen, un habitus, una concepción sobre el significado de la enseñanza, sobre los contenidos a enseñar y su valor educativo, sobre la manera de enseñarlos y de aprenderlos, etc. La experiencia de una de las autoras del trabajo que se desempeña hace pocos años en esta tarea nos sirvió para reflexionar que, en el pasaje de estudiante a docente, hay expectativas

de renovación, pero el oficio de estudiante deja más enseñanzas de las que, a veces, reconoce el nivel docente (Bourdieu, 2003; Siede, 2010). Una de las primeras intenciones de muchos docentes jóvenes al acercarse a un aula y preparar una clase es no repetir aquello que no les gustó y revolucionar las estructuras del sistema educativo. Sin embargo, estas intenciones prontamente se cruzan con otras nuevas preocupaciones: “¿Por qué les chiques no leen? ¿Cómo se hace para que lean?” y los jóvenes docentes se encuentran repitiendo frases que nunca hubiera imaginado que podían ser entonadas con su voz: “A este paso no voy a llegar a dar todo el programa”, “Aunque no les guste esto lo tienen que aprender si o si”, etc.

No alcanza la rebeldía ni la reforma por decreto. La renovación de la enseñanza es más difícil de lo que, a veces, suponemos. En las páginas siguientes compartiremos la experiencia de realización de performance en ámbitos de educación formal, ya que las mismas permitieron acercarse (a docente y estudiantes) a una construcción colectiva de los conocimientos, generaron modalidades participativas que involucran relaciones más simétricas así como un mayor agenciamiento individual y colectivo y despertaron, en muchos, “pasiones alegres” las cuales, “son fundamentales para fortalecer el deseo por el saber, pero también para articular procesos de empoderamiento y resistencia política colectiva frente a las múltiples violencias que hoy padecemos en América Latina” (Citro, 2004, p.12).

Las actividades analizadas consisten en intervenciones de teatro realizadas a los estudiantes por actores/trices provenientes de la Escuela de Estética n° 1 o solo por la docente, así como otras en donde los estudiantes actúan. Se trata de actividades que usan distintos espacios físicos además del aula e incorporan el trabajo con música, imágenes u objetos diversos, involucran siempre un movimiento de los cuerpos en el espacio y una reflexión sobre las emociones que tales actividades despiertan. Este tipo de actividades pueden ser entendidas en el marco de la performance-investigación descripto más adelante.

Se han escrito muchas páginas reflexionando sobre el “para qué” de la educación, y en el caso de la didáctica en ciencias sociales hay cierto consenso en que uno de los objetivos de la enseñanza de las mismas debería ser la desnaturalización del sentido común generando un espíritu crítico que se traslade a la vida cotidiana para la construcción de agentes sociales activos y no meros espectadores de la realidad (Lahire, 2014; Pontremolli, 2014; Carretero y

Kriegger, 2010). Sin embargo, las discusiones, y los desafíos, siguen estando en torno al *Cómo*. ¿Cómo se genera agencia? ¿Cómo se generan espíritus críticos? Otra vez, aquí no alcanza con la voluntad (aunque esta es fundamental), no basta con repetirles a les estudiantes que sean críticos y que cuestionen, es necesario desarrollar herramientas, actividades, enfoques y propuestas didácticas que contribuyan a que esto sea posible. También es necesario que les mismos docentes sistematicen y compartan su propia experiencia, ya que son ellos quienes están en el aula, han elaborado y probado propuestas de enseñanza concretas y poseen, por tanto, un conocimiento práctico acerca de estos temas (Aisenberg, 1998). Por estas razones, el sentido de este trabajo es compartir propuestas concretas de enseñanza vinculadas a la performance que han sido probadas en diferentes clases con diferentes grupos y tanto nosotros, como la docente y les estudiantes hemos reflexionado en torno a las limitaciones y potencialidades de la incorporación de estas herramientas en la enseñanza.

Por otro lado, en la incorporación de la performance como herramienta metodológica en la enseñanza, el campo de la didáctica en ciencias sociales dialoga con las reflexiones efectuadas desde la antropología del cuerpo. Desde allí se ha problematizado los modos en que utilizamos nuestros cuerpos en la producción de conocimientos tanto en las prácticas investigativas como pedagógicas y se ha propuesto la performance-investigación como una alternativa a los modos hegemónicos de construcción del conocimiento. Desde la antropología del cuerpo se entiende a la performance-investigación como:

Un dispositivo que recurre a la exploración creativa con los lenguajes de las diversas artes performativas y visuales, para indagar en los modos en que éstos permiten la trasposición de determinados temas y conceptualizaciones provenientes de las investigaciones en ciencias sociales y humanas [...]. La performance es entendida como una modalidad de investigación en sí misma, capaz de producir relecturas, aperturas e incluso interpelaciones de esos temas-conceptos (Roa, 2013, p. 24).

Aportes de la performance a la enseñanza de ciencias sociales

Las actividades performativas terminan de darle forma y sentimiento a una idea (fragmento de encuesta a estudiante de primer año de geografía)

A continuación, se reflexionará sobre el aporte de la performance a la enseñanza de ciencias sociales a través del análisis de la experiencia de las actividades performativas realizadas en distintos profesorados (4to año del profesorado en biología y 1er año de los profesorados de historia y geografía) desde el año 2017 hasta la actualidad.

Para empezar, nos parece importante que, como participantes de diferentes ámbitos académicos, nos hagamos la pregunta inversa ¿Por qué el uso activo del cuerpo no aportaría a la construcción del conocimiento? ¿Por qué la emoción sería un obstáculo para el pensamiento? ¿De dónde viene la tendencia que impulsa a muchos a desconfiar de aquellas estrategias didácticas que encuentren en el arte, en el movimiento y en lo afectivo su fuente de inspiración? Con estas preguntas queremos decir, que no se trata solo de justificar positivamente el uso de las estrategias performativas sino también de indagar sobre las razones que nos llevan a separar del acto de conocer todo aquello que se asocie al arte, al cuerpo, a lo subjetivo o a lo emocional.

Es común dentro de las instituciones educativas formales que la actividad de pensar se identifique, en la práctica, con una actividad de la “mente” antes que del “cuerpo”, como una actividad “objetiva” antes que “subjetiva”, “individual” antes que “colectiva”, “racional” antes que “emocional”, “competitiva” antes que “colaborativa”, actividad de “occidentales” antes que de “otras culturas” y muchas veces, como una actividad de “hombres” antes que de “mujeres”. Esta serie de dualismos se hacen presentes en las propuestas didácticas cuando, por ejemplo, se reduce la diversidad de posturas, gestos, movimientos corporales y emociones a la preeminencia de una postura (sentada), dos sentidos (vista-oído) y al lenguaje de la palabra, oral y escrita. Así, aquellos otros saberes colectivos, ejercidos desde los cuerpos, son inmovilizados e invisibilizados al ingresar al mundo logocéntrico, y por momentos individualista y competitivo, del saber académico.

Esa suerte de desconfianza en el cuerpo y la emoción, es producto de la persistencia de una noción de persona, que sobre todo desde la modernidad occidental, ha dado primacía a la racionalidad individual descarnada (Citro, 2004). Históricamente en el pensamiento y las prácticas occidentales los cuerpos son confinados al lugar de un objeto peligroso pero a la vez potencialmente útil, al que la racionalidad de los individuos y las instituciones sociales

deberán encauzar: en tanto fuente de emoción que el sujeto debe aprender a autocontrolar para alcanzar un estado superior, como obstáculo que es necesario dominar para alcanzar el verdadero saber, o como medio técnico que es necesario disciplinar para su eficaz funcionamiento en las instituciones sociales.

Para comprender las razones de esta desvalorización del cuerpo en la tradición occidental, es necesario tener en cuenta que, como desarrolla la obra de Michel Foucault, en el siglo XVII se va gestando una nueva microfísica del poder que comienza a atravesar cada vez más intensa y meticulosamente los cuerpos. El autor analizó como se desarrolla el proceso de convertir el cuerpo en una máquina útil a través de muchas de las instituciones que van constituyendo a la sociedad moderna: escuelas, pero también hospitales, cárceles, ejércitos, fábricas (Foucault, 1993). Así, no es casualidad que pensemos que una buena práctica educativa es aquella en donde predomina el silencio, la quietud y el orden de los cuerpos en el espacio (Pereyra y Pontremeli: 2014).

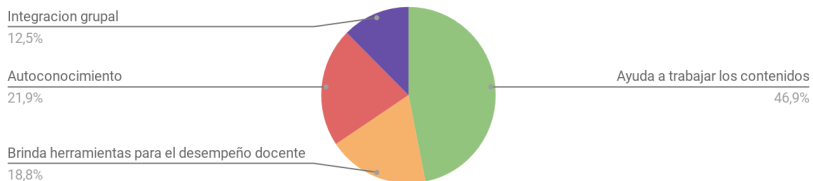
El disciplinamiento del cuerpo encuentra sus raíces en varias genealogías: en la hegemonía del pensamiento cartesiano, en los disciplinamientos de la modernidad occidental, en la consolidación de la burguesía como clase social dominante con su peculiar gestión de las corporalidades y emociones y en el establecimiento de la heteronormatividad y el patriarcado como matriz dominante de las relaciones sexo-genéricas (Butler, 2003). Además, no debemos dejar de reconocer los efectos del régimen colonial en la cual se desarrolla el pensamiento moderno. En este sentido resultan importantes los aportes de las teorías sobre la “colonialidad/modernidad” y la “decolonialidad” en América Latina (Quijano, 2000; Cardozo, 1977) que establecen cómo la expansión colonial significó el desarrollo de la racionalidad tecno-científica moderna como único modelo válido de producción de conocimiento, invisibilizando otras “epistemes” generadas en los territorios coloniales, otras formas de conocer que no separan la razón de la emoción, el pensamiento del cuerpo, el sujeto y el objeto o la teoría y la práctica.

Si bien todos estos procesos no van a ser desarrollados en este trabajo, consideramos importante tener en cuenta que esta desconfianza en el cuerpo como productor de saberes y reflexiones, lejos de ser una cuestión natural, es el resultado de un proceso histórico en donde se combinan las múltiples genealogías mencionadas.

Ahora bien, continuando con el objetivo de estas páginas, es importante considerar que desde distintos campos, múltiples autores han criticado los supuestos racionalistas estableciendo que es posible la construcción del saber desde las corporalidades sensibles y en movimiento, es decir, lejos de ser un obstáculo a la razón, el cuerpo tendría una capacidad cognoscitiva. Frederick Nietzsche escribe que no corresponde a los filósofos separar el alma del cuerpo sino que “hemos de parir continuamente nuestras ideas desde el fondo de nuestros dolores y proporcionarles maternalmente todo lo que hay en nuestra sangre, corazón, deseo, pasión, tormento, conciencia, destino, fatalidad” (Nietzsche, 1967, p. 34). Otro autor que es retomado por quienes han analizado la corporalidad desde su positividad es Maurice Merleau-Ponty, quien desde la filosofía fenomenológica critica el dualismo cartesiano del racionalismo y establece que para entender rigurosamente la ciencia, apreciando su sentido y su alcance tendremos que despertar la experiencia en el mundo, es necesario que la ciencia se sitúe en el mundo vivido por el cuerpo, ya que el mismo es “el único medio que tengo para ir hasta el corazón de las cosas, convirtiéndome en mundo y convirtiéndolas a ellas en carne” (Merleau-Ponty, 1999, p. 53).

A partir del análisis de las encuestas realizadas identificamos cuatro aportes principales al aprendizaje considerados por los estudiantes: ayuda a trabajar los contenidos específicos de la materia, brinda herramientas para el desempeño docente, genera mayor integración grupal y conocimiento de los compañeros y proporciona una instancia para el autoconocimiento y reflexión sobre uno mismo.

Tipo de aporte al aprendizaje



En las siguientes páginas desarrollaremos cada uno de los aportes destacados por los estudiantes poniéndolos en diálogo con lo registrado por la docente en el campo y los aportes teóricos de diferentes autores pertenecientes

a los campos de los estudios sociales sobre performance y al de la didáctica de las ciencias sociales.

Performance en el aula

Empezamos a experimentar entonces con una antropología utópica que intentaba transformar la disciplina en algo más que un juego cognitivo jugado en nuestra cabeza e inscripto en-aceptémoslo- esas un poco tediosas revistas académicas, para convertirnos en performers y darle así un humano y existencial cumplimiento a aquello que hasta ahora habían sido protocolos ideacionales (Turner y Schechner, 1988, p. 63).

En primer lugar, la mayoría de los estudiantes encuestados escribe que las actividades performáticas les **ayudaron a comprender mejor los contenidos** trabajados en la materia. Este punto nos parece crucial ya que ilustra el hecho de que las performances no son simplemente actividades divertidas que entusiasman, sino que pueden ser articuladas con contenidos específicos a trabajar.

Algunos autores (Gojman y Segal, 1998) que han analizado el aporte de este tipo de herramientas a la enseñanza han indicado que ciertos docentes suelen conformarse con la participación que generan dando por efectiva la actividad si lograban que los estudiantes se entusiasmaran. En línea con estos autores, consideramos que no debemos dejarnos “seducir” por este entusiasmo general y debemos esforzarnos por que las actividades performáticas sean un puente entre los estudiantes y los contenidos a trabajar. Es importante que si decidimos incorporar estas actividades tengamos en cuenta cuales son los objetivos y contenidos que pretendemos abordar.

Existen algunas características de las performances que resultan imprescindibles conocer para pensar su lugar dentro de la enseñanza. Una característica es que poseen una alta proporción de símbolos no verbales o imágenes pensativas (De la Puente, 2016). Se trata de imágenes que no intentan ser una copia fiel de la realidad, no se limitan a reproducirla sino que buscan ser presencias que interpelan. Así, las performances suponen un tipo de espectador activo o emancipado (Ranciere, 2010), ya que no se trata de que les performers expliquen didácticamente al público el mensaje de su intervención, sino que los espectadores deben realizar un trabajo para construir un significado. Estas imágenes abren preguntas y problematizan situaciones. Teniendo en cuenta

esta característica, consideramos que una performance se constituye en un puente hacia los contenidos en la medida en que presenta imágenes pensativas que abren preguntas y problemas que pueden ser trabajadas con los contenidos a enseñar. En otras palabras, la performance debería abrir preguntas para las cuales el contenido a trabajar en la clase sea una respuesta posible. De esta forma la performance puede ser una herramienta didáctica que se incorpore en el marco de un enfoque problematizador de la enseñanza en donde se practique una pedagogía de la pregunta antes que la pedagogía de la respuesta que ha primado en la enseñanza de ciencias sociales (Freire, 1986).

En segundo lugar, les encuestados destacan que las performances son una instancia para la **reflexión sobre uno mismo**, es decir, sienten que las actividades performáticas generan un extrañamiento que les permite reflexionar sobre sus propias naturalizaciones y convicciones. Escriben que el hecho de encarnar un personaje les aporta una mirada diferente desde la cual mirarse a sí mismos.

La capacidad reflexiva ligada a la performance así como la posibilidad de que los participantes se transformen a través de la misma ha sido planteado por numerosos autores. Por su parte Turner y Schechner (1988) estableció que a través de las actuaciones o también de la participación u observación de performances generadas por otros, las personas pueden conocerse mejor a ellas mismas y a sus semejantes. El autor entendía a las performances como un “metateatro” donde los participantes, a través del lenguaje dramático, podían reflexionar sobre los roles representados en la vida cotidiana. En esa reflexividad metateatral radicaría el potencial político de la performance ya que las mismas “no son simples reflejos o expresiones de cultura, sino que pueden ser ellas mismas agentes activos de cambio, representando el ojo por el cual la cultura se ve a sí misma” (Turner y Schechner, 1988, p. 48).

La dimensión reflexiva ligada a la performance puede ser pensada en relación al siguiente fragmento de un diálogo grabado durante una de las clases:

E1: viste cuando hacíamos de que éramos indios del siglo xix y nos medían y etiquetaban

E2: sí, ahí se nota bien todo eso de la ciencia de ese momento que era funcional al poder, porque los trataban como cosas, como objetos

E1: sí bueno eso también, pero yo, en realidad... a mí se me vino otra cosa a la mente

D: Está bien! ¿Qué cosa te hizo pensar?

E1: me acordé cuando estaba en la colimba, me acordé de eso y no me lo podía olvidar, todos marchando derechos, con miedo, todos igual, en silencio

E3: claro yo iba a decir lo mismo, nosotros que somos más viejitos y que por ahí vivimos eso, si, a mí también me hizo acordar a la colimba, claro, las ordenes, los pasos, la fila

E4: a mi me hizo acordar a The Wall, porque también era lo mismo ¿no? Todos caminando uno igual al otro

E2: todos un ladrillo en la pared

E3: bueno claro pero ustedes porque son mas jóvenes y lo ven en esa peli pero nosotros, de verdad fue así la escuela ¿o no? Miedo teníamos adentro del aula y también sentarnos derechos que si no te pegaban ¡en serio lo digo! Parece una locura porque ahora todo es distinto claro...

D: bueno a ver pero todo esto que están diciendo ustedes, todas estas situaciones ¿Qué tienen en común? ¿y que tienen que ver con la clase de hoy?

E2: El racismo... pero la cosificación, la cosificación del otro que es una manera de ejercer el poder

E1: el poder en la escuela, con el indio, en el ejército

E3: en todos los ejemplos... es como ese poder que se te mete adentro, que te controla cada paso que das.

La performance mencionada estaba destinada a trabajar los temas de las mutaciones de las tecnologías del poder durante el capitalismo, violencia científica y racismo en el siglo XIX. En este ejemplo vemos cómo durante la performance los estudiantes recuerdan situaciones significativas de su experiencia de vida y cómo la reflexión posterior en el aula les da la posibilidad de compartir y reinterpretar esa situación colectivamente. Así, las ideas y conceptos trabajados dejan de ser mera información y pasan a constituirse como herramientas que contribuyen a la comprensión de la propia experiencia. La actividad performática habilita el surgimiento de recuerdos en los estudiantes, pero la intervención docente posibilita que esas vivencias se relacionen con el contenido a trabajar.

La mayoría de los estudiantes del último año de profesorado indican que las performances les **brindan herramientas para su futuro desempeño docente**, escriben que estas actividades “dejan pensando en las maneras de dar clase y demuestra que no es la

clásica clase la única que puede dar resultado” o que “hicieron reflexionar, salen de una clase tradicional y dan ideas para pensar clases diferentes”.

Así, creemos que las actividades performativas resultan especialmente relevantes para la enseñanza en los profesorados. Los estudiantes próximos a comenzar su tarea docente, destacan estas actividades es que les permiten experimentar cuestiones que leen y teorizan en las materias didácticas pero que, paradójicamente, nunca se ponen en práctica en la enseñanza de dichas materias. También opinaron, durante el cierre del curso de antropología, que las performances podían articularse estrechamente con los contenidos trabajados en antropología pero que les costaba imaginar cómo podían desarrollar actividades similares que se relacionaran con la enseñanza de contenidos de biología (materia que debían enseñar). Esta cuestión abre interrogantes que serían interesantes trabajar desde el campo de la didáctica en ciencias naturales: ¿Son las actividades ligadas a la performance y el uso activo del cuerpo herramientas didácticas propias de las ciencias sociales o pueden ser articuladas con contenidos de las ciencias naturales? No es nuestro interés profundizar en este debate, pero sí dejarlo planteado como un eje de futuras investigaciones.

En cuarto lugar, les estudiantes, sobre todo de primer año, escriben que las actividades performativas les permiten **unirse como grupo y conocerse más**. Creemos que este elemento no es menor ya que es vital el trabajo en colectivo para desarrollar un proceso de aprendizaje crítico y participativo.

Conclusión

Habiendo descripto analíticamente los efectos de estas actividades resulta clave que nos preguntemos ¿Las actividades performativas aportaron algo a los objetivos de la enseñanza de ciencias sociales? Es decir, estas actividades ¿Pudieron generar reflexiones críticas sobre el mundo? ¿Puede la performance generar agencias y transformaciones micropolíticas? ¿Puede generar en los estudiantes reflexiones que se trasladen a la vida cotidiana para la generación de ciudadanos críticos y partícipes de su realidad?

Consideramos que las performances generaron preguntas y problematizaciones que, puestas en contexto, posibilitaron el nexo entre los contenidos a trabajar y las experiencias de los estudiantes. A su vez las mismas, al ser actividades extra-cotidianas motivan a los estudiantes llevándoles a estar presentes e involucrarse con los temas trabajados.

Las actividades performativas aportan a los objetivos de la didáctica en ciencias sociales por el hecho de que generan reflexiones críticas sobre el mundo que se trasladan desde y hacia la vida cotidiana de los estudiantes. Sin embargo, deben estar articuladas con contenidos específicos y objetivos precisos para que sean significativas en el proceso de enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. (1998). Didáctica de las ciencias sociales: ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza?, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 136-163. Disponible en: http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/23916/bol3_beatriz_aisenberg_df;jsessionid=9AE04645BA9F36F7DBCBA54ED459BF61?sequence=1
- Arisnabarreta, R., Lanza, C. y Zafaronni, A. (2017). *Práctica teatral y producción de memoria: la última dictadura militar a través de la obra "palabras de resistencia"*. Ponencia presentada en III Jornadas Interdisciplinarias de jóvenes. UNSAM, (General San Martín).
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, J. (2003). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Cardoso, F (1977). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2010). Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares. En M. Carretero y J. Castorina (Eds). *La construcción del conocimiento histórico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M., Rivero, A., González, M. F. (2006). Introducción: enseñar historia en tiempos de memoria. En M. Carretero, A. R. Rivero y M. F. González (Coords). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 13-40). Buenos Aires: Paidós.
- Citro, S. (2004). *La construcción de una antropología del cuerpo: propuestas para un abordaje dialéctico*. Ponencia presentada en VII Congreso Argentino de Antropología Social, Villa Giardino, Córdoba.
- Citro, S. (2010). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.
- De La Puente, M. (2016). El teatro político, el espectador activo y la

- necesidad de una nueva crítica. Teatralidades y cuerpos en escena en la historia reciente del Cono Sur, *Clepsidra*, 3, 11-23. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/335798718_El_teatro_politico_el_espectador_activo_y_la_necesidad_de_una_nueva_critica
- Foucault, M., Díaz, E., Crespo, F. y Vega, J. F. (1993). *Las redes del poder*. Buenos Aires: Almagesto.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires: La Aurora.
- Gojman, S. y Segal, A. (1998). Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: la trastienda de una propuesta. En *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas* (pp. 87-113). Buenos Aires: Paidós.
- Lahire, B. (2014). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Merlau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª edição. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Nietzsche, F. (1967). *La gaya ciencia*. Barcelona: Brontes.
- Pereyra, D. y Pontremoli, C. (2014). ¿La Sociología está Pasada de Moda? Una discusión sobre la enseñanza de sociología en la escuela media en Argentina: docentes, estudiantes y propuesta curricular. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, 39(1), pp 110-118. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2175-62362014000100009>
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Roa, M. L. (2013). *Carne oscura y triste¿ qué hay en ti?* Ponencia presentada en III Encuentro Platense de Investigadores sobre Cuerpo en las Artes Escénicas y Performáticas-ECART, La Plata.
- Siede, I. (2010). *Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas y contenidos*. Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, D. (2012). *Performance*. Buenos Aires: Asunto Impreso Ediciones.
- Turner, V. W. y Schechner, R. (1988). *Antropología de la performance*. Buenos Aires: Editorial S/B.

Prácticas y representaciones sobre los procesos de formación en grupos de Kundalini Yoga

Martín Lleral

Resumen

Este trabajo sistematiza los avances auto-etnográficos sobre los procesos de formación de la práctica Kundalini. En el caso se observa una articulación de distintas dimensiones formativas que mantienen, como último sentido de los programas profesionales, una (trans)formación que resulta y se reconoce en el *modo de vida* y la acción comunitaria.

Se presenta el proyecto propuesto para beca doctoral sobre las disposiciones específicas de esta tecnología corporal de origen oriental y raigambre en la religión Sikh, con sus luchas independentistas, migraciones forzosas y resistencias al imperialismo, que actualiza el imaginario colectivo de los movimientos contraculturales norteamericanos de la década de los 60' y prolifera a nivel global a través del *yoga* como fundamento operativo.

Las nociones definidas por Foucault en la década del 80' sobre *tecnologías del yo* nos permiten analizar el sistema formativo Kundalini como un productor de relaciones intensas capaces de dar lugar a una cultura y a una ética alternativa, a un *modo de vida*. Desde esta perspectiva se objetiva la práctica Kundalini como dispositivo ético-político de subjetivación alternativa.

Palabras claves: *yoga*; formación; subjetivación; modo de vida; resistencia

Introducción

La ponencia comparte los recorridos de un estudio en curso sobre los modos de empoderamiento, actividad política y agenciamiento social que desencadena

la práctica en grupos de Kundalini Yoga de Argentina que, además de al yoga, adscriben y proponen un proyecto de vida colectivo “*feliz, sano y santo*”.

A partir del abordaje antropológico observamos que estas prácticas colaborativas generan nuevos imaginarios críticos donde se reconfiguran valores y representaciones de lo político así como del esquema corporal de sus practicantes. Como movimiento promueve modalidades alternativas de subjetivación desde los cuerpos que confrontan aspectos dominantes de la cultura actual, la concepción de la persona y sus vínculos, del tiempo, la mente, las emociones y la productividad.

El sistema formativo se encuentra como elemento central en el análisis del caso. La variedad, articulación y particularidad del proceso de formación en las prácticas kundalini justifican un aporte donde se entreveran dimensiones educativas, disciplinares y profesionales. La *formación humana* o “humanología”, base de los programas de capacitación, ofrece una perspectiva importante para el debate por su carácter complejo, ni progresivo ni lineal pero estructurado; su propósito tan personal como comunitario y su genealogía vinculada a saberes y tecnologías corporales de origen oriental particularmente sesgadas tanto por la religión Sikh y su hábito de resistencia y empoderamiento elaborados durante la trayectoria beligerante independentista como por los movimientos contraculturales de los 60’ en Norteamérica.

De los últimos aportes de Foucault (Foucault, 1996; Vignale, 2014) en referencia a *tecnologías del yo* recuperamos la noción de *modo de vida* dado que nos permite analizar al sistema formativo Kundalini como un productor de relaciones intensas que no se asemejan a ninguna de las que están institucionalizadas y que son capaces de dar lugar a una cultura y a una ética. Con esta perspectiva se cuestiona la diversificación por clases sociales, diferencias de profesión o niveles culturales y se propone una diversificación por *modos de vida* que permiten formas de relación entre individuos de edad, estatus y actividad social diferentes. En este sentido, las motivaciones y resultados de “capacitarse kundalini yogi”, no pueden reducirse a la identificación con creencias y consumos de la Nueva Era (Albanese, 1990, 1992; Barroso, 1999; Carozzi, 2000), sino analizarse como la búsqueda de definir y desarrollar un modo de vida alternativo.

Contexto

Yogi Bhajan (1929-2004), precursor del estilo de vida y tecnología ritual Kundalini en occidente, nació en un pueblo de religión sikh (sijismo). Reconocido

como “maestro” por líderes espirituales de la región y formado en las ciencias del yoga, viajó en 1968 a Canadá donde llegó a ser líder espiritual entre los movimientos “contraculturales” (Quijano, 2014) de la generación de los 70’.

El sijismo es un movimiento espiritual de orientación ecuménica logrado por el diálogo interreligioso entre musulmanes e hindúes del siglo XVI que, frente a la violencia del imperio mongol de mitad del siglo XVII, se volcó al entrenamiento militar soberano para defender su independencia. Sus principios colectivos, atravesado por el yoga y la militarización, otorgan a la práctica corporal y a la cosmovisión Kundalini unos rasgos particulares, tales como el empoderamiento, la resistencia o el arquetipo de “guerrero santo”. Este sistema de disposiciones se complejiza al inscribirse y mixturarse en las matrices terapéuticas de la Nueva Era, donde deviene un método con un marcado énfasis en la imaginación de un proyecto estratégico comunitario.

Marco teórico

El trabajo de transformación del sujeto a partir del ejercicio sobre sí mismo y el modo de vida fue abordado por Foucault (1996) al final de su obra, en lo que denominó *tecnologías del yo*. Estas prácticas son motivadas por *la inquietud de sí que* aparece como resultado del reconocimiento del sujeto sobre su ignorancia acerca de su cuerpo, de sus emociones y de sus pensamientos y se caracterizan porque

permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (Foucault, 1996, p. 48).

Dufour (2001) articula estas problematizaciones con las de *acción política* al retomar la necesidad de reflexión sobre “ser uno mismo” y de modos de “ser con los otros” frente a los dispositivos neoliberales de cooptación de instancias colectivas. En este sentido, las *tecnologías del yo* son prácticas de formación reflexiva que devienen en resistencia política frente a un sistema neoliberal que despliega su poder desde el control de los aspectos materiales de la vida hasta dimensiones tan profundas como el deseo, la experiencia del espacio-tiempo o la idea de libertad.

Para la construcción del objeto de este proyecto es clave comprender *lo político* como campo de negociación de categorías de percepción del mundo (Bourdieu, 1984) y la *agencia* (Foucault, 1992; Bourdieu, 1991; Butler, 2001) a través de las consideraciones de Mahmood (2008) y Ortner (2009) que enfatizan el sentido cultural y contextual de las formas de trabajar en y sobre el mundo al priorizar las necesidades, deseos, planes y esquemas de los actores. Por otro lado, Deleuze (1987) problematiza esta noción al referirse al *agenciamiento* para destacar su carácter articulado, territorial en movimiento, efector de *máquinas abstractas* y generador de espacios críticos no hegemónicos de enunciación del yo en lo colectivo (Heredia, 2012). Otro proceso crítico en la negociación política, y que sirve a nuestros objetivos, es el *empoderamiento* considerado por las corrientes feministas (León, 1997), que conlleva formas de participación en las que las personas fortalecen sus capacidades y confianza de modo que operan transformaciones en sus grupos y su entorno, generan nuevas acciones de diferente alcance y mantienen el vínculo dinámico entre ámbitos que, de otra manera, se dicotomizan públicos o privados.

Por otro lado, mucha de la bibliografía sobre los movimientos influidos por creencias orientales (Turner, 1997) en Argentina (Carozzi, 2000; Idoyaga Molina, 2002; Diego, 2004; Saizar, 2008; D'Angelo, 2014a, 2014b; Carini, 2012; Viotti, 2015; Viotti y Funes, 2015; Citro, 2004; Puglisi, 2012; Puglisi, 2015; Carini y Puglisi, 2015) coincide en problematizar la noción de subjetividad y corporalidad en las sociedades globalizadas contemporáneas. Acuerdan que entre las prácticas corporales emergen *puntos de fuga* que habilitan modos de subjetivación que confrontan aspectos dominantes de la cultura actual, aunque reproduzcan rasgos de la matriz cultural hegemónica en la que se implantan (Citro, Aschieri y Mennelli, 2011; Landa, 2009; Castro, 2007). Las fronteras dinámicas, y a veces en tensión, entre la práctica de Kundalini yoga, el estilo de vida 3HO y el sijismo son interesantes para ser analizadas en este sentido, de cara a comprender estas nuevas categorías y usos del cuerpo que desencadenan procesos alternativos de subjetivación (Citro, Aschieri y Mennelli, 2011; Landa, 2009; Castro, 2007; Puglisi, 2016).

Descripción

Los avances muestran una importancia fundamental en la articulación de distintas dimensiones formativas. El proceso de formación profesional de

Kundalini Yoga está centralizado en una única institución internacional que imparte distintos programas. En un primer nivel se imparte la tecnología corporal y anatomía yóguica y occidental, la historia y filosofía del yoga, el “estilo de vida yogui” y el papel que debe cumplir un “maestro” en la sociedad. En el segundo nivel se profundiza sobre la comunicación “consciente”, la “autenticidad” relacional, los “estilos y ciclos de vida”, la mente y meditación y la vitalidad y el estrés. El tercer nivel focaliza en formar “maestros” donde se combina una experiencia presencial de 10 días, el diseño y realización de un proyecto estable de servicio a la comunidad y el seguimiento dado por otros maestros. En todo caso la esfera práctica y la teórica permanecen imbricadas. Otro programa fundamental de formación que ofrece la institución es el de capacitación de capacitadores que otorga licencias de entrenador nivel líder, profesional, asociado e interno.

Desde la visión del grupo, “ser maestro” es un estilo de vida. Por esto, más allá del capital simbólico objetivado que se logra al cumplir los programas, existe una dimensión formativa que trasciende la trayectoria institucional y se reconoce por el modo de vida. Muchos reconocidos “maestros” que mantienen los procesos de formación institucionalizada o “clases magistrales”, permanecen eximidos de dicho proceso dado que, se sobreentiende, determinada trayectoria y compromiso los evidencia como exponentes del *modo de vida* que se intenta. El *modo de ser* es lo que evidencia “maestría”.

La *maestría* se describe como el “desplazamiento de la identidad”, como la vocación de “amar, servir, obedecer y sobresalir”. Se considera un estado elevado de la meditación en el que se ha “dominado el conflicto interno” y, con esto, la psique se proyecta sin obstáculos y se torna magnética para las demás personas. Brindar las herramientas tradicionales que hacen posible sostener este carácter es el alcance explícito de todo el sistema formativo. La formación kundalini pretende preparar a los individuos como usuarios críticos de técnicas corporales que produzcan una subjetividad dispuesta al *servicio social*.

La corporalidad que forma la práctica se produce en la confluencia de la propiocepción postural, la dinámica y calidad de la respiración, la proyección mental y de la voz y el estado de meditación resultante. La corporalidad se comprende así como un proceso dialéctico entre varios elementos. Dentro del proceso, se dispone del tiempo suficiente y de técnicas alentadoras para que

quien practica confronte sus reacciones y disposiciones frente al estrés. La tecnología del yoga kundalini, a partir de esta corporalidad ampliada, procura ejercitar la creatividad frente a condiciones conflictivas, la automotivación y la gestión de emociones. Esta formación discursiva define con antelación que la actitud de *servicio* es la estrategia y el motivo, que funciona como medio y como fin, del bienestar. Vale aclarar que, en este punto, la corporalidad se actualiza transpersonal de manera que el cuidado comunitario se torna necesario para el *cuidado de sí* y así permite un proceso de subjetivación donde el sujeto es el resultado reflexivo entre la intimidad y su comunidad.

Conclusiones

El movimiento de Kundalini muestra activos horizontes que van desde lo personal: transformación del esquema corporal, profundización en la meditación, apropiación de prácticas, valores y actitudes específicas; hasta lo colectivo: sostener una comunidad espiritual, empoderamiento y compromiso social explícito. Consideramos que esta disciplina pretende marcar un hito trascendente en la trayectoria del individuo mediante discursos, prácticas y representaciones de un modo de vida alternativo. En sus representaciones observamos categorías que confrontan el esquema corporal moderno, así como las configuraciones de conceptos sobre la identidad, la mente y el sentido de la vida.

Nos encontramos con un fenómeno en plena fase de difusión global e institucionalización en Argentina, esto motiva a los practicantes a organizarse y abrir nuevas dimensiones de formación, a aumentar actividades mensuales y a acompañar de cerca a las personas que recién comienzan a integrarse. Pretendemos continuar el trabajo de campo con la técnica de sombreado sobre algunos casos para registrar rutinas, circuitos y transformaciones en la vida cotidiana y los vínculos ajenos a la esfera de la práctica.

Referencias bibliográficas

- Albanese, C. (1990). *Nature religion in América: from the Algonkian indians to the New Age*. Chicago y Londres: The University of Chicago Press.
- Albanese, C. (1992). The magical staff: quantum healing in the New Age. En J. Lewis y J. Melton (Comps). *Perspectives in the New Age* (pp. 68-84). Albania: State University of New York Press.

- Barroso, M. (1999). *A construção da pessoa “oriental” no Ocidente: um estudo de caso sobre o Siddha Yoga* (Tesis de maestría), PPGAS/MN/UFRJ, Rio de Janeiro. Recuperada de <https://www.academia.edu>
- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Barcelona: Taurus
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Carini, C. (2012). *Etnografía del budismo zen argentino: rituales, cosmovisión e identidad* (Tesis Doctoral). Facultad de Ciencias Naturales y Museo de La Plata. Recuperada de <http://naturalis.fcnym.unlp.edu.ar>
- Carini, C. y Puglisi, R. (2015). ¿Un budismo zen cristiano? Intersecciones rituales e intercambios simbólicos en la escuela Zendo Betania de Argentina desde una perspectiva etnográfica. Ponencia presentada en XV Jornadas Interescuelas, Comodoro Rivadavia, Argentina.
- Carozzi, M. J. (2000). *Nueva Era y terapias alternativas. Construyendo significados en el discurso y la interacción*. Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Católica Argentina.
- Castro, A. L. (2007). *Culto ao corpo e sociedade: mídia, estilos de vida e cultura de consumo*. San Pablo: Anna Blume.
- Citro, S., Aschieri, P. y Mennelli, Y. (2011). El multiculturalismo en los cuerpos y las paradojas de la desigualdad poscolonial. *Boletín de Antropología*, 25(42), 103-128. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/557/55722568004.pdf>
- Citro, S. (2004). *El om entre los qom: diversidad religiosa entre los mocoví de Santa Fé*. Ponencia presentada en el VII Congreso Argentino de Antropología Social, Córdoba, Argentina.
- D´Angelo, A. (2014a). Al final todos terminaron viniendo como a terapia. El yoga entre la complementariedad pragmática, el trabajo terapéutico y la reorientación del self, *Astrolabio Nueva Época*, 12, 193-225. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/6883>
- D´Angelo, A. (2014b). Temblores y otras manifestaciones de la energía. La técnica del sudarshan kriya de El Arte de Vivir. *Cultura y Religión*, 8(2), 148- 165. Disponible en: <https://biblat.unam.mx/hevila/Culturayreligion/2014/vol8/no2/8.pdf>

- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Diego, A. (2004). *Yoga: prácticas corporales y rituales para la sanación*. Ponencia presentada en el VII Congreso Argentino de Antropología Social, Córdoba, Argentina.
- Dufour, D. R. (2001). Los desconciertos del individuo sujeto. *Le Monde Diplomatique*, 23. Recuperado de <https://www.eldiplo.org>
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de La piqueta.
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Heredia, J. M. (2012). Dispositivos y/o Agenciamientos. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 19(1), 83-101. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v19i1.1080>
- Idoyaga Molina, A. (2002). *Culturas enfermedades y medicinas. Reflexiones sobre la atención de la salud en contextos interculturales de Argentina*. Buenos Aires: Caea-Conicet.
- Landa, M. I. (2009). Subjetividades y consumos corporales: un análisis de la práctica del Fitness. *Razón y Palabra*, 69. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/SUBJETIVIDADES%20Y%20CONSUMOS%20CORPORALES%20UN%20ANALISIS%20DE%20LAS%20PRACTICAS%20DEL%20FITNESS%20EN%20ESPANA%20Y%20ARGENTINA%20.pdf>
- León, M., (1997). El empoderamiento en la teoría y práctica del feminismo. En M. León (comp.) *Poder y empoderamiento de las mujeres* (pp. 1-26). Bogotá: Tercer Mundo Editores y Fondo de Documentación Mujer y Género de la Universidad Nacional de Colombia.
- Mahmood, S. (2008). Teoría feminista y el agente social dócil: algunas reflexiones sobre el renacimiento islámico en Egipto. En L. Suárez-Navaz y R. A. Hernández Castillo (ed.) *Descolonizando el feminismo: Teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 162-214). Madrid: Cátedra.
- Ortner, S. B. (2009). Resistencia densa: muerte y construcción cultural de agencia en el montañismo himalayo. *Papeles de trabajo* 2(5). Recuperado de <http://www.unsam.edu.ar/ojs/index.php/papdetrab/issue/viewIssue/18/16>

- Puglisi, R. (2012). *Cuerpos vibrantes: un análisis antropológico de la corporalidad en grupos devotos de Sai Baba* (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Puglisi, R. (2015). *La escuela Zendo Betania de Argentina: cuerpo y espiritualidad en el entrecruce de budismo y catolicismo*. Ponencia presentada en XVIII Jornadas de Alternativas Religiosas en América Latina, Mendoza, Argentina.
- Puglisi, R. (2016). Los grupos sai baba y zendo betania en Argentina. Globalización, técnicas corporales y modos alternativos de subjetivación en el contexto nacional contemporáneo. *Astrolabio, Nueva Época*, 16, 192-219. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/13874>
- Quijano, A. (2014). Dominación y cultura (Notas sobre el problema de la participación cultural). En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 667-690). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Saizar, M. (2008). Todo el mundo sabe. Difusión y apropiación de las técnicas del yoga en Buenos Aires (Argentina). *Sociedade e cultura*, 11(1), 112-122. DOI: 10.5216/sec.v11i1.4478
- Turner, B. (1997). *La religión y la teoría social. Una perspectiva materialista*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Vignale, S., (2014). Foucault, actitud crítica y subjetivación. *Cuadernos de filosofía* 61, 5-17. <https://doi.org/10.34096/cf.n61.2440>
- Viotti, N. (2015). El affaire RaviShankar. Neo-hinduismo y medios de comunicación en Argentina. *Sociedad y Religión*, 43(25), 13-46. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11336/53363>
- Viotti, N. y Funes, M. (2015). La política de la Nueva Era: el arte de vivir en Argentina. *Debates do NER*, 16(28), 17-37. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11336/9931>

Saberes, arte cuerpo y educación: La Formación artística en debate

Elias Rolando Schnaidler

Introducción/resumen

La propuesta de investigación consiste en describir y analizar prácticas corporales, musicales y plásticas/visuales de enseñanza aprendizaje y producción, entendidas como artísticas desde las perspectivas de los actores involucrados en ámbitos no escolares de las ciudades de Cipolletti, Neuquén y Bariloche. Para ello se estudian organizaciones e instituciones de acción comunitaria, centros de formación artística, talleres, que en los últimos tiempos han acrecentado su protagonismo en las acciones planificadas de gobiernos municipales, provinciales y nacionales, y ámbitos privados de enseñanza de lenguajes artísticos. En todos los casos se presta atención particular a las propuestas educativas y de acción barrial y callejera que, desde las perspectivas de los participantes son nombradas como “alternativas” tanto en términos educativos como artísticos.

Nuestra participación en el marco del proyecto anterior, relacionado con este mismo interés pero ubicado especialmente en el marco de las actividades corporales con sentido artístico¹, nos permite visualizar en continuidad estos ámbitos y espacios organizados como pequeñas agrupaciones o *formaciones*, en el sentido que le otorga Raymond Williams (2000). De ahí que interesa

¹ Estudio de las prácticas corporales, artísticas/ recreativas, realizadas en instituciones y lugares de las ciudades de Neuquén/Cipolletti y Bariloche. FACE – UNCo 2013 – 2016. Director: Magister Rolando Schnaidler.

focalizar las maneras particulares en que establecen relaciones con el medio, las instituciones y las personas que concurren a sus ámbitos de aprendizaje y encuentro. En este sentido son considerados como espacios de generación de cultura y esto renueva nuestro interés hacia el conocimiento de sus modos de organización grupal e institucional, el grado de sistematización de los encuentros, las modalidades de transmisión y de acompañamiento pedagógico en los aprendizajes, etc.

Este proyecto plantea dos ejes que orientan el estudio: por un lado, el análisis de procesos educativos en ámbitos de formación artística no escolares y, por el otro, las modalidades de organización con relación a la producción artística en los diversos lenguajes, corporales, musicales y visuales.

En esta ocasión, pusimos nuestra atención en la realización de un Foro relacionado con las problemáticas de la educación artística en los centros de formación docente, la Escuela de Bellas Artes de la ciudad de Neuquén, la Escuela de danza contemporánea y la Educación inicial y primaria.

Esta experiencia se produjo en el marco del Congreso de investigación educativa durante el mes de abril del presente año, siendo propuesta del comité de organización del congreso la realización de diversos foros que permitan debatir problemáticas y reconocer acciones que en el ámbito comunitario se articulan con temáticas abordadas por el congreso y los equipos de investigación que se ejecutan en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Nuestro interés entonces, estuvo orientado al conocimiento de las actuales preocupaciones e interrogantes que hacen a la formación en artes en los distintos centros de formación artística en la ciudad de Neuquén, y, además, visualizar de qué manera impactan las nuevas propuestas de participación artística en la tarea que estos centros realizan.

Palabras claves: Formación artística; Prácticas artísticas alternativas

Organizando el Foro, “Saberes, arte, cuerpo y educación”

Frente a la organización del Congreso de investigación educativa, hacia el mes de diciembre de 2017, La Secretaria de investigación de la FACE – UNCo, nos invita a una reunión y se propone en el marco de la mesa N°2, dedicada a la presentación de trabajos de investigación sobre “Cuerpo arte y educación”, la implementación de un foro que permita debatir temas y problemáticas que “hoy” atraviesan la formación artística en la región.

En ese momento, no entendíamos muy bien como nuestra mesa, podía organizar una actividad, externa al congreso, pero inserta en su programa, y que, a su vez, permita debatir esos temas.

¿A quiénes convocar?

¿Cómo organizarlo?, ¿y, escuchar las voces de los protagonistas? ¿O bien, otorgar un espacio a los especialistas para que hablen del tema?

¿Quiénes serían los interlocutores?, ¿docentes, alumnos?, ¿artistas?, público en general?

Intentamos consultarlo con ella, pero no recibimos una orientación muy clara, es decir, cada equipo organizador podía ensayar los formatos que eligiera.

Llegaron los días del receso de verano y todavía no podíamos concretar avances en el sentido de una clara definición de cómo se debía proponer el Foro. El congreso se haría efectivo en el mes de abril de 2018, quedaban los escasos tiempos de febrero y marzo para acercar una propuesta de organización.

Las casualidades y las coyunturas comienzan a orientar la tarea.

Uno de los escollos surgido en estos primeros meses del año, fue la de conseguir un lugar apto para la realización del Foro. La Facultad ya no contaba con espacios y el horario debía ser posterior a las 18hs., según habían sido diagramados los Foros en la propuesta original del Congreso. Surge entonces la posibilidad de solicitar a la sede de la Escuela de bellas Artes de Neuquén (ESBA), espacio y coordinación conjunta para la realización del Foro.

Los intentos para comunicarse con la ESBA eran algo complicados, el año 2018 había comenzado con un conflicto docente por presupuesto y mejoras salariales, lo que no permitía articular por vía de solicitudes institucionales un encuentro formal que nos diera cierta certeza de la realización en abril, de un Foro (que no sabíamos todavía que características tendría), en la sede de la ESBA. La opción era comunicarse por vía personal con alguno de los funcionarios actuales. Un teléfono de años en nuestro grupo de contactos facilitó el encuentro con Marcelo del Hoyo, que cuando lo pudimos consultar, nos dijo que estaba encargado del área de investigación y extensión de manera interina en la ESBA.

Una semana después, hacia mitad del mes de febrero, existía un acuerdo por parte de la Comisión Directiva de la ESBA para la realización del Foro en ese lugar.

Un alto en la serie de paros convocados por la asociación gremial docente de la Provincia de Neuquén, ATEN, permitió un encuentro con el equipo docente de la ESBA. En esa primera reunión nos propusimos escuchar, pero la consigna con la cual fuimos presentados y a la cual equipo docente adhirió fue la de “escucharnos”. La Universidad se acercaba a la ESBA y hacía una propuesta de trabajo en el marco del Congreso de investigación educativa, lo cual había que responder con cierto grado de certezas.

Nuestra propuesta fue la de organizar un espacio de intercambio que nos permitiera conocer cuál era el estado de situación de las instituciones de formación artística de la región, con un apartado especial: conocer de qué modo influyen las actividades artísticas con formatos alternativos, que se realizan por fuera de las instituciones formadoras de artistas y docentes de artística en la región.

En ese momento las ideas y propuestas de acción se fueron multiplicando, conceptos sobre la articulación de los lenguajes artísticos en las escuelas de formación docente, el papel del cuerpo en la tarea educativa y sus posibilidades expresivas, la enseñanza artística en la escuela.

En la segunda reunión se propone organizar una serie de presentaciones artísticas y se define el marco de la participación: estudiantes, docentes y público en general, además, se incorpora la Escuela experimental de danza contemporánea de la ciudad de Neuquén (EEDC), un lugar que en su historia reciente tuvo sus comienzos en el marco de una organización de tipo alternativa, callejera, pero que hacia el año 2000 se incorpora a la estructura municipal con características muy particulares: la más importante es la de convertirse en el elenco de danzas de la ciudad de Neuquén, desplazando a las danzas folclóricas y españolas, que, en estas regiones, cuentan con una gran aceptación.

La tercera reunión se organiza alrededor de las comisiones de trabajo, donde se definen tres:

- Los lenguajes artísticos, especificidades e interacciones.
- Cuerpo y formación docente / cuerpo y escuela.
- Nuevos formatos en las prácticas artísticas. Las agrupaciones independientes en la región.

Por último, se decide invitar a alguna investigadora (todos los nombres eran femeninos) que permita dar marco al encuentro y confirmar la participación de estudiantes de la EEDC en la presentación preliminar del foro.

También se piensan intervenciones de manera transversal, como ser la modificación estética de los baños de la ESBA o bien algunas representaciones estudiantiles de teatro interrumpiendo los debates o bien antes de las lecturas finales del encuentro.

La realidad impone otra agenda

Se programaron nuevas reuniones en la sede de la ESBA, y se resolvieron acciones, pensando siempre en programar el Foro en la sede de la ESBA en el marco del Congreso, y luego de las 18hs.

Se resuelve invitar a la Dra. Diana Milstein para inaugurar el Foro, garantizando así, la transmisión de los contenidos fundamentales elaborados para las diferentes comisiones de debate.

Se invita a la EEDC para introducir la jornada con una presentación estudiantil y se resuelve intervenir diferentes lugares de la ESBA por parte de sus estudiantes.

Se nombran los/as coordinadores/as para las comisiones, articulando participaciones de la ESBA el Instituto de Formación docente N°12 y la EEDC.

Todo un grupo de interacciones que plantea diversidad y compromiso. Y un temor que aparece en todas las reuniones: El paro docente va a retomar, el conflicto docente no está resuelto y en cualquier momento puede resurgir, si esto ocurre no sería posible realizar el Foro, simplemente habría que suspenderlo.

Una semana antes de la realización del Foro un paro por tiempo indeterminado comienza su curso en la Provincia de Neuquén, la medida se lleva a cabo con una acción de permanencia en la puerta de la casa de Gobierno de la provincia que día a día se renueva desde las 9hs. Hasta las 18hs.

La última reunión ya solo con los/as coordinadores/as y el Secretario de extensión/investigación, Marcelo del Hoyo, se encuentra con una decisión difícil de tomar: El horario y el lugar programado para el Foro ya no podrá ser como se pensaba, los/as docentes difícilmente puedan ser convocados, al igual que estudiantes y público en general.

Conversaciones apresuradas con la coordinación del Congreso intentan modificar lugar y horario y trasladar toda la propuesta a la sede de la Facultad de Ciencias de la Educación en Cipolletti (no ya la provincia de Neuquén), y el grupo de coordinación del Foro se vuelve a reunir y debate: “Ese sería otro Foro, no el que estábamos pensando”.

Esa así que se modifican horario y lugar de encuentro, y a última hora, las convocatorias y la característica del Foro. Se realizará en las puertas de la casa de Gobierno, al mediodía, y convocando a los/as docentes que se encuentren en el marco de la lucha.

El Foro en el marco de la lucha docente

El Foro, producido a las 12 del mediodía en el marco de la toma callejera y frente a la Casa de Gobierno de la Provincia de Neuquén contó finalmente con más de trecientas personas entre las que se encontraban: docentes de todos los niveles, estudiantes de los institutos de formación docente, la Escuela Experimental de danzas contemporánea, la Escuela de bellas Artes y la Universidad del Comahue, militantes de los gremios que adherían a la lucha docente, ATE especialmente, y público en general que se sintieron atraídos por las temáticas.

La Escuela experimental de danza contemporánea de la ciudad de Neuquén (EEDC) abrió la jornada con una presentación novedosa, producida por alumnos/as de la escuela. Una danza producida con hilos que luego de una pequeña introducción invitaba a los espectadores a sumarse de modo activo con una sencilla premisa: tomar una parte del hilo y producir movimientos con el propio cuerpo y con otros/as.

Luego se habilitó el micrófono para que la Dra. Diana Milstein pudiera dar marco al encuentro. Su presentación fue la posibilidad de encontrar el encuadre de la actividad posterior en las comisiones de trabajo. La docencia en la calle, la actividad artística en la región y la lucha docente que, además, no duda en poner sobre sus espaldas la situación decadente de la atención material y formativa de la escuela. Docentes conformando un colectivo que ya no puede solo reclamar por salario, “lo que está en juego en esta lucha es la dignidad de la gente”.

Las diferentes propuestas que se trabajaron en cada una de las comisiones contaron con una breve descripción de los alcances de la temática o bien, el encuadre propuesto para el debate.

Los lineamientos que fueron acordados en asamblea y remitidos a cada coordinador/a fueron los siguientes:

Cuerpo y arte – Cuerpo y escuela:

La idea de este núcleo temático fue la de abordar la problemática que aparece en los espacios de formación docente, docente y artística respecto del tratamiento

de la corporalidad y su abordaje desde los aspectos expresivos, de disponibilidad corporal, de la producción artística, etc... en un conglomerado que involucra a los/as docentes en comunicación con niños/as, jóvenes y adultos/as.

Pero también las diferentes configuraciones que aparecen cuando se habla de cuerpo en experiencias expresivas y productivas, la sensibilización, el contacto con otros/as, la expresión corporal, el juego, la danza, el teatro, y otros lenguajes artísticos. Configuraciones que no siempre comparten criterios en su abordaje.

Además, cuerpo y escuela remite a un aspecto constitutivo de la experiencia escolar en donde el cuerpo se involucra en formatos de institucionalización de gestos, posturas, habilidades, movimientos, especialmente estudiados por Milstein y Mendes en lo que se ha dado en llamar “Proceso de corporización”, que muchas veces entra en coalición con los modos que promueve las prácticas artísticas.

Lenguajes artísticos: entre las especificidades y las interacciones:

En este núcleo se pretendía abordar la problemática que se debate en la formación docente y artística respecto de la formación de los/as futuros/as docentes en el conocimiento específico de los lenguajes y la necesidad de pensar la experiencia artística de niños/as, jóvenes y adultos/as de manera integral.

Posturas más esencialistas entran en contradicción con estas ideas y sostienen la necesidad de un conocimiento más acabado del lenguaje y en particular, mientras que otras posturas promueven la formación integral en artes, pero sin desconocer la importancia de los conocimientos específicos de los lenguajes artísticos (aunque esta tarea de articulación no siempre es exitosa). En este debate, pareciera que existe una serie de diferencias para el abordaje de la experiencia con la práctica artística que aparece materializada en los trayectos de la formación docente y luego en el intercambio con los/as estudiantes.

Es posible que más allá de las especificidades y las interacciones, el debate se encuentre en los principios pedagógicos que dan sentido a la formación artística al interior de la formación docente.

Las nuevas modalidades de las prácticas artísticas, nuevos roles del interlocutor/espectador de la obra de arte:

Existe un conjunto de organizaciones e instituciones de acción comunitaria, centros de formación artística, talleres, los cuales en los últimos tiempos

han acrecentado su protagonismo en las acciones planificadas de gobiernos municipales, provinciales y nacionales, y ámbitos privados de enseñanza de lenguajes artísticos, pero también en agrupaciones independientes. Propuestas educativas y de acción barrial y callejera que, desde las perspectivas de los participantes son nombradas como “alternativas” tanto en términos educativos como artísticos, y que muchas veces pueden articular actividades de tipo terapéutico, con la danza, o bien acciones de la militancia gremial, política, vecinal, etc... con iniciativas teatrales, o bien la exploración de nuevas formas de la experimentación de nuevas posibilidades de la percusión, la música, el canto, la cerámica, la pintura, los títeres y sus posibles interacciones.

Estas iniciativas contienen propuestas de enseñanza, variadas y novedosas que algunas veces se relacionan con fuertes lazos de pertenencia. El debate que propone este núcleo temático es el de reconocer la relación de las instituciones formales de la formación docente y artística con estas iniciativas.

Estas premisas de trabajo fueron elaboradas en una asamblea general de docentes de la ESBA y fueron luego consensuados mediante la consulta y el debate en reuniones especiales para la redacción de los textos finales.

Pensar la formación docente en la calle

Nuestra investigación se centra en el estudio de “formaciones” según lo explica Raymond Williams:

Los movimientos y tendencias efectivos, en la vida intelectual y artística, tiene una influencia significativa y a veces decisiva sobre el desarrollo activo de una cultura y presentan una relación variable y a veces solapada con las instituciones formales (Williams, 2000, p. 139).

Ubicar la discusión acerca de la formación artística en “la calle” permite visualizar aquello que preocupa a los/as docentes del área artística, maestros/as y artistas, pero no ya, basados solamente en la crítica centrada en los límites que ponen las instituciones formales, sino articulando esa visión crítica con las vicisitudes que ofrece la práctica cotidiana. Las expresiones utilizadas en las comisiones referidas, que a continuación se transcriben, permiten observar nuevas alternativas para el análisis y propuestas en el marco de la formación artística y la formación docente:

Somos conscientes de que es muy difícil encontrar soluciones concretas a estas inquietudes, por lo que finalmente decidimos terminar el intercambio planteando preguntas:

¿qué es lo que queremos enseñar? Y en ese caso cada espacio se tiene que poner a pensar que tienen en común, y la construcción es una nueva

¿cómo están los cuerpos de esos profesores para trabajar articuladamente?

¿se piensa en los públicos a los cuales vamos a enseñar?, ¿o ya tenemos preparadas las clases anticipadamente sin considerar público y contexto políticamente y culturalmente?

si, es difícil articular con el otro, pero ¿realmente generamos espacios cuando nos toca estar para que lo curricular tenga un sentido y significado en las prácticas?

¿estamos abiertos a aprender del otro y escuchar?

¿estamos abiertos a lo inesperado?

¿Damos espacio a la improvisación?

¿estamos modificando espacios, mobiliario?

Entendemos que este tipo de reflexiones son posibles cuando se puede sortear el espacio de discusión institucionalizado, la relación solapada con las instituciones queda de manifiesto en el marco de la situación de conflicto, la calle como ámbito creativo para el pensamiento y/o la reflexión crítica sobre la práctica; el foro como un lugar donde la gente habla y piensa sobre aquello que la gente en general habla y piensa, revisando o cuestionando la tarea docente.

En otras de las comisiones de trabajo se pudieron resaltar estas reflexiones:

“Los objetivos implícitos en la escuela de lo artístico, pueden ser lo no artístico, como la higiene, la salud, el orden...”

El MOVIMIENTO como un DERECHO. Valor por sí mismo, que no esté subordinado a otra cosa.

Desapropiarse de lo sensible específico de cada disciplina, de la materia sensible.

Desconexión con lo propio. En lo propio la materia prima es experimentar.

Resistencia vs. Reproducción.

Espacios de reunión con otros. Socialización vs. Individualismo

Artista – Educador. Qué hay en común qué hay de diferente.

La importancia de las experiencias de recepción del público. ¿Cómo ampliamos esa visión?

Posibilidades que ofrecen las artes. Alternativas que nos hacen salir de lo hegemónico.

Educación alternativa – Arte alternativo.

Espacios que se le da a la expresión. Por ejemplo, expresiones en los bancos, grafitis, puertas de baño, no son espacios curriculares si no que son espacios de expresión tomados.”

La descripción de este lo acaecido en el foro articula con los ejes de trabajo de nuestra investigación.

Prácticas estéticas y prácticas artísticas.

Este eje nos permite entender que lo que hoy se denomina “Obra de arte” o bien “obra maestra” es en definitiva la “experiencia de un ser humano” (Dewey J, 1938:4). Esto intenta explicar que muchas de nuestras dificultades con la apreciación artística y el reconocimiento de nuestras capacidades para producir arte, están basadas en un proceso de alejamiento sistemático que produce la sociedad capitalista de nuestra percepción de las obras como objetos producidos por personas comunes. Esta idea se refleja en los ámbitos de formación escolar, en los medios masivos de comunicación y también en instituciones dedicadas a la formación en artes. Pero en el ámbito escolar es donde ha tomado especial importancia esta afirmación. Es así que los estudiantes de los diferentes niveles establecen una relación con las prácticas sociales de estetización y las prácticas artísticas de lejanía y extrañamiento.

Prácticas estéticas y procesos de corporización en la escuela.

Proceso de corporización y estética escolar apreciados en una continuidad firme a la inculcación de los valores relacionados con el orden escolar.

Cuerpo y estética son visualizados en la dimensión de los modos escolares, los cuales se vuelven también objeto de investigación, según nuestra visión, en el espacio de las escuelas de formación artística, y es uno de los interrogantes fundamentales de este proyecto: conocer como articulan los conceptos de cuerpo y estética, en el marco de los aprendizajes y vivencias que propone la experiencia con los lenguajes artísticos fuera del ámbito escolar.

Instituciones y formaciones.

Existe una lucha a favor y en contra de la vigencia de las tradiciones selectivas, y esta lucha define a la actividad cultural contemporánea. Aparece así una nueva línea que permite orientar esta investigación, al reconocer en el espectro contemporáneo la pervivencia de las luchas de prácticas y actores para sostenerse en el espacio hegemónico.

Instituciones, tradiciones y formaciones (conceptualizada por Raymond Williams) en un complejo interesante, intervienen en las prácticas relacionadas con el arte y la estética, y, constituyen parte fundamental de la producción cultural.

Los fragmentos rescatados de la tarea de cada una de las comisiones de trabajo resultan un documento valioso para analizar la realidad que visualizan los participantes del Foro, circunscripta a la formación artística, y se constituye en una fuente de análisis que convierte o podría convertir los límites que detentan las instituciones en barreras difusas, cuando la mirada crítica se puede realizar desde los principios constitutivos del lenguaje artístico y por fuera de las instituciones formales, en términos de R. Williams “en las relaciones solapadas que se constituyen”.

Discutir la formación artística en la calle aparece como una oportunidad para debatir de manera “alternativa”, lo que podría transformarse en recurso que nutra la tarea pedagógica en las instituciones. El debate impostergable que articule la experiencia de los educadores y los saberes de los artistas (quienes muchas veces y en nuestra región, se encuentran encarnados/as en las mismas personas), los mandatos morales y de “orden escolar” (Milstein y Mendes, 2017), en contradicción y puja con los principios emancipadores de la práctica artística.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (2002). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Dewey J. (1938). *El Arte como Experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- García Calvo A. (2007). Del poder moral del arte. *Teatro. Publicación del Conjunto teatral Nuevos Horizontes*, 20: 56-66, Cochabamba, Bolivia.

- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Paidós: Buenos Aires.
- Hergreaves D. (2001). *Infancia y educación artística*. España: Morata.
- Humphrey, D. (1965). *El arte de crear danzas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Laban, R. (1975). *Danza educativa moderna*. Buenos Aires: Paidós.
- Larrosa J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mandoki, K. (1994). *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano*. México: Grijalbo.
- Milstein, D. y Mendes, H. (2017). *La Escuela en el cuerpo Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Williams R. (2000) *Marxismo y literatura*. Barcelona: Ediciones Península.

Plan de trabajo investigativo. Los discursos sobre el cuerpo en las prácticas deportivas: un análisis desde los planes de Formación en Educación Física

Juan Cruz Céspedes

Resumen

El proyecto se propone analizar los discursos del cuerpo en torno a las prácticas deportivas y los modos de pensar la construcción del cuerpo.

La relevancia del problema de investigación está relacionada con la necesidad analizar los discursos que se desprenden de los Planes de Estudios de Formación en Educación Física de las Universidades Nacionales y detectar las formas de pensar el cuerpo a partir de la hipótesis de que el vacío dejado por las ciencias biológicas en la provisión de tales sentidos no ha podido ser llenado por las ciencias sociales o humanas. El modo de pensar el cuerpo en las prácticas deportivas no sólo conlleva a un modo de pensar el rol del educador del cuerpo, sino también a reglas para pensar la enseñanza, la gestión, un perfil de egresado, etc.

El debate sobre el cuerpo y el modo de pensarlo por las prácticas deportivas, continúa la línea de trabajo realizada por el proyecto en la cual se encuentra inmerso este trabajo.

Palabras claves: Cuerpo; Prácticas deportivas; Educación superior; Formación

Marco teórico

Hoy en día se observa como, en el campo de las prácticas deportivas, como en muchos otros campos, se dan relaciones de lucha y competencia por

la definición y el uso legítimo del cuerpo, y en él no sólo los jugadores apuestan un capital sino que intervienen numerosos agentes: dirigentes deportivos, entrenadores, profesores de educación física, comerciantes de artículos y servicios deportivos, médicos, etc. Según Bourdieu:

El campo de las prácticas deportivas es sede de luchas, donde está en juego, entre otras cosas, el monopolio para imponer la definición legítima de la actividad deportiva y de su función legítima [...] Haríamos mal en olvidar que la definición moderna del deporte [...] es parte integrante de un “ideal moral”, de un ethos que es el de las fracciones dominantes de la clase dominante [...]” (1990: 199-200).

El cuerpo ha sido tomado hasta la actualidad por múltiples discursos que lo conceptualizan, como unidad funcional, natural, talentosa, entre otras. Estos conceptos parten de la sustancia biológica, reducen e individualizan al cuerpo, dejando de lado aquello que lo constituye. Esta hipótesis sobre el cuerpo en lo que respecta a las prácticas deportivas, se apoya en el camino transitado por las investigaciones que dieron lugar al proyecto en el cual se inserta este trabajo (Crisorio, 2015; Emiliozzi, 2013; Giles, 2017a, 2017b). La recuperación de estos discursos permite indagar cómo se han naturalizado sin los debidos análisis, ciertos conceptos y relatos que conforman conocimientos inobjetable. Es menester revisar estas ideas para establecer principios que permitan orientar de mejor manera los saberes que se transmiten (Giles, 2017a y 2017b).

Existen distintos modos de conceptualizar, estudiar o analizar el cuerpo, en el caso de las prácticas deportivas tenemos el ejemplo de Wacquant (2006) en la práctica pugilística señala tres definiciones o imágenes del cuerpo: cuerpo-maquina, cuerpo-arma y cuerpo-herramienta. Bourdieu, sostiene que la definición legítima de la actividad deportiva, su función legítima, y ese “ideal moral”, son creadores de subjetividad. Sin embargo, el sentido común ha generalizado la idea del “talento” deportivo y numerosos trabajos especulan con la tesis de que existen sistemas nerviosos genéticamente mejor diferenciados que otros. Se encuentran investigaciones que enuncian la posibilidad de “distinguir con cierta seguridad, a los jóvenes con talento, capaces de producir altos rendimientos deportivos” (Contreras Jordán y Sánchez García, 1998, p. 53). Aquí resulta nodal el modo en que el deporte, en tanto que práctica, va

generando una forma de hacer, pensar y decir sobre el deportista que los diferentes programas podrán relatarnos.

El deporte es un conjunto de técnicas corporales que han cobrado sentido como un fenómeno histórico, social y cultural que posee una multiplicidad de significados. Podemos decir que con él se designan todas “las situaciones corporales codificadas, cuyas formas competitivas han sido institucionalizadas y son explícitamente significadas como tal por el conjunto de las sociedades” (Crisorio y Giles, 2009, p. 243). Por ello, a partir de su institucionalización podemos hablar de un deporte en sí, en donde las reglas son parte esencial en la estructura y configuración de la práctica deportiva, además que, con ellas se regulan las distintas formas de competir (Crisorio y Giles, 2009). La competitividad permite la búsqueda de un rendimiento óptimo, el esfuerzo máximo para superar el rival y obtener la victoria. Para Elías

todo deporte –aparte de lo demás que pueda ser– es una actividad de grupo organizada y centrada en la competición entre al menos dos partes. Exige algún tipo de ejercicio o esfuerzo físico. El enfrentamiento se realiza siguiendo reglas conocidas, incluidas –en los casos en lo que se permite el uso de la fuerza física las que definen los límites de violencia permitido (Elías y Dunning, 1992, p.190).

Ahora bien, ¿Cómo podemos pensar el cuerpo de las prácticas corporales?, ¿qué saber en relación al cuerpo se supone?, ¿qué otros supuestos subyacen a los fundamentos de los programas que tienen que ver con el deporte y el cuerpo?, ¿cómo podemos pensar las prácticas a partir de suponer que el cuerpo es más que huesos y articulaciones o un conjunto de habilidades? La intención es ver qué sentido se le otorga al cuerpo de las prácticas deportivas en Planes de Estudios en la Formación de grado en Educación Física perteneciente a las Universidades Nacionales.

El proyecto de investigación “Las Practicas Corporales en la Educación Superior” actual, nos pone de frente a la tarea de precisar los sentidos que porta la demanda, para lo cual es preciso, en primer lugar, analizar las prácticas que la componen en los distintos ámbitos y establecer las reglas y los sentidos. Cabe aclarar que en proyecto anterior, del cual se desprende el proyecto en el que se inserta este trabajo de investigación, puso la mirada en la enseñanza, lo cual

revelo que el problema esta en la concepción del discurso, es aquí donde nos damos la oportunidad de analizar qué supuestos construyeron los conceptos que atraviesan a la formación en relación al cuerpo y el deporte. La mirada sobre el cuerpo del deportista supone modos de pensarlos, modos de gestionar, modos de pensar la enseñanza, y en líneas generales formas en las que proyectar un Plan de Estudio para la Formación en Educación Física, pues en la forma de pensar esa relación se proyectarán las formas de pensar la enseñanza de los deportes: suponer que hay talento o algo de naturaleza en el cuerpo, nos lleva a ciertas prácticas y supuestos, pensar que el cuerpo es una construcción de las prácticas nos arma otros caminos.

Objetivos

Objetivo general e hipótesis: Analizar los discursos que se desprenden de los Planes de Estudios en la Formación de grado en Educación Física, que pertenezcan a las Universidades Nacionales, para analizar las formas de pensar el cuerpo en las prácticas deportivas a partir de la hipótesis de que el vacío dejado por las ciencias biológicas en la provisión de tales sentidos no ha podido ser llenado por las ciencias sociales o humanas.

Objetivos específicos:

1. Identificar las perspectivas en torno a los conceptos de cuerpo, deporte y prácticas a partir de una profundización del rastreo bibliográfico.
2. Identificar en los Planes de Estudio los discursos en torno al cuerpo.
3. Analizar los discursos del cuerpo encontrados en relación con las formas de pensar la enseñanza, gestión, perfil, etc., en la formación del Profesor en Educación Física.
4. Aportar a un estado del arte sobre el modo de pensar la relación cuerpo-deporte en el marco de la Formación.

Metodología

Los objetivos planteados para la investigación sitúan como instancia nodal al análisis de textos que refieran al concepto de cuerpo, práctica y deporte, su mutua puesta en diálogo y discusión. Se procura el análisis de los discursos de los diferentes Planes de Estudios Universitarios Nacionales que se encuentran vigentes en la actualidad y que en el marco del proyecto en el cual se inscribe esta investigación están siendo analizados, por lo que la recolección de los documentos es factible.

El problema de investigación y los objetivos generales y específicos serán inquiridos a partir de una metodología predominantemente cualitativa que posibilite entender los fenómenos sociales tomando como insumo los discursos de los documentos, con el fin de comprender de una manera crítica y hermenéutica, los modos de pensar el cuerpo, sus sentidos y supuestos en el marco de las Prácticas Deportivas que forman parte de la formación del Profesor en educación Física. Cabe destacarse que ello presenta una continuidad con el método utilizado por el proyecto de investigación en el que se inserta este trabajo.

Los documentos serán textualizados y analizados con el objeto de identificar, primero, las categorías sociales (las usadas por el propio documento) relacionadas con el problema o los problemas de los conceptos, las definiciones, las características y los relatos de cada práctica deportiva en relación con el cuerpo que corresponda y

construir, después, categorías analíticas que permitan el debate con la teoría, la epistemología y la metodología que supone cada una. Toda la información registrada y analizada, así como las conclusiones a que el estudio arribe, estará a disposición de las instituciones de la Educación Superior y de otros organismos que lo soliciten (Giles, 2009, p.10).

Los documentos no serán tomados como habitualmente hace la historia, como materia inerte, y a través de los cuales se trata de reconstruir lo que una política ha dicho o hecho, sino como monumentos, es decir describiéndolos en sí mismos: indagar los documentos, comprender cómo los discursos actúan, qué efectos producen en el cuerpo, cuál es el régimen de verdad en el que emergen. Los documentos, no narran sólo meras acciones sino también una serie de discursos, un conjunto de prácticas conceptuales, sociales, históricas y políticas que le permiten hablar de determinadas cosas y actuar de determinada manera (Emiliozzi, 2016). En otras palabras, el análisis de los documentos no se centrará en el texto en sí mismo sino en tanto práctica sostenida por discursos, “nos interesa lo que los discursos hacen –y de lo que se hacen los discursos- y no lo que los textos analizan desde su nivel genético” (Marradi, Archenti, Piovani, 2007, p. 297).

Referencias bibliográficas

Barbero, J. I. (1993). *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: La Piqueta.

- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Méjico: Grijalbo.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Crisorio, R. y Giles, M. (Dirs) (2009). *Estudios críticos de Educación Física*. La Plata: Al margen / Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Crisorio, R. (Coord.) (2015). *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. La Plata: EDULP.
- Contreras Jordan, O. J. y Sánchez García, L. J. (1998). *La elección temprana de talento deportivos*. España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Emiliozzi, V. (2016). *El sujeto como asunto. las tramas curriculares de la Educación Física contemporánea*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Disponible en: <http://www.minoydavila.com/media/descargables/978-84-16467-14-3.pdf>
- Emiliozzi, V. (2013). El cuerpo del deportista y la apuesta de un capital simbólico. *Revista Question*, 1(40). Disponible en: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1987>
- Elias, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Giles, M. (2017a). Prácticas corporales. En: R. Crisorio; C. Escudero (Coords). *Educación del cuerpo: currículum, sujeto y saber*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Disponible en: <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/82>
- Giles, M. (2017b). Educación física o educación corporal. En S. Achucarro; N. Hernández y D. Di Domizio (Comps). *Educación física: teorías y prácticas para los procesos de inclusión*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Disponible en: <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/92>
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Marradi, A.; Archenti, N.; Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Wacquant, L. (2006). *Entre las cuerdas. cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Wacquant, L. (2006). Los tres cuerpos del boxeador profesional. *Revista digital Educación Física y Ciencias*, 8, 11-35. Disponible en: <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv08a02>

Aportes de las ciencias sociales y humanas para pensar la salud en el marco de la formación del licenciado en educación física de Uruguay. Una mirada a la salud en los planes de Estudio 2004/2017 de la licenciatura en Educación Física

Lorena Cabrera, María Corral, Malena Damián y Valentina Delgado

Resumen

Este trabajo se inscribe en la línea de investigación “Estudios socioculturales de la educación física, las prácticas corporales y la salud” (Departamento de educación física y salud del Instituto Superior de Educación Física - en adelante ISEF-) Orientadas por la pregunta ¿Cuál es el aporte de las ciencias humanas y sociales en la discusión en torno al vínculo entre Educación Física y Salud? nos propusimos conocer las representaciones acerca del concepto de Salud y su relacionamiento con la Educación Física (EF) que presentan los estudiantes al ingresar a la carrera. El espacio seleccionado fue la Unidad Curricular (UC) Educación Física y Salud del nuevo plan de estudio puesto en marcha en 2017. En esta presentación se describen avances de esta experiencia en la cual se le planteó a los estudiantes una serie de propuestas que nos permitieron conocer sobre sus saberes previos al respecto y reajustar la propuesta de enseñanza, así como tomar insumos para el armado del Programa de la UC y confeccionar propuestas de fundamentación de otras UC del mismo trayecto.

Palabras claves: Educación Física; Salud; Enseñanza.

Breve aproximación al recorrido histórico de la Licenciatura en Educación Física

En Uruguay la formación de profesor (actualmente licenciado) en Educación Física data del año 1939 y se realiza en el marco del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Udelar).

La licenciatura en Educación Física que consta de 4 años se puede cursar en Paysandú, Maldonado, Montevideo y Rivera. Hubo una edición (2014) en Cerro Largo a partir de un acuerdo ANEP¹–Udelar.

Esta formación duraba 3 años y se cursaba en Montevideo. En la década del 80' se produce el primer paso a la descentralización, el estudiante podía cursar los dos primeros años en Maldonado o Paysandú teniéndose que trasladar a Montevideo para cursar el tercer año.

En la década del 90' se da el siguiente paso, el estudiante podía cursar los 3 años en uno de los tres centros (Maldonado, Paysandú o Montevideo).

En esta década se produce un cambio del plan de estudio y comienza a gestarse el ingreso del ISEF a la Universidad de la República, lo cual se concreta en el año 2006.

Es a partir del plan de estudio del año 2004 (aún no estábamos en la Universidad) que comienza a darse una reflexión más sistemática y generalizada en torno al lugar que el profesor/licenciado tenía en el área de la salud sin alejarse demasiado de la mirada médico higienista que desde siempre había conformado el campo de la Educación Física.

Este plan proponía un cuerpo de unidades curriculares comunes y obligatorias para los estudiantes de los tres centros antes mencionados; otro cuerpo de unidades curriculares llamadas Disciplinas de libre curso (que se gestionaban en cada centro y podían variar de un año a otro) y un tercer grupo llamadas asignaturas del Perfil de Centro. Estas estaban pensadas de acuerdo al perfil de centro de cada departamento. En el caso de Montevideo el perfil era: Actividades físicas para la Salud “abordando tanto la prevención, como la rehabilitación en caso de ciertas enfermedades y/o lesiones deportivas, capacitando al profesional como agente promotor de salud” (Plan de estudios 2004). Cabe señalar, por un lado, que este perfil aporta a la formación profesional propia del Diseño Curricular del Tronco Común, profundizando aspectos trabajados en forma general

¹ Administración Nacional de Educación Pública

en él, en ese caso desde la ‘normalidad’ del sujeto. Por otra parte, presenta un relevante interés teniendo en cuenta la realidad de nuestro país, donde se destaca como la principal causa de mortalidad en la población mayor de 30 años, las enfermedades cardiovasculares, para las que la actividad física se ofrece como un medio privilegiado de acción terapéutica (Plan de Estudio 2004).

En función de este perfil se definieron las siguientes unidades curriculares: Aspectos psicológicos de la salud, el rol del licenciado de Educación Física en los diversos equipos interdisciplinarios, Salud y ambiente, Cultura y Salud, Nutrición, Higiene de Columna, Adulto Mayor, Calidad de vida, Ed. Física para personas con discapacidad (estas últimas 4 unidades debían además del curso ofrecer una propuesta práctica para la comunidad como proyecto de extensión).

La unidad Cultura y salud (pensada desde las ciencias antropológicas) buscaba aportar una mirada distinta y poder cuestionar la propia mirada que el perfil ofrecía. Podríamos decir que desde el punto de vista de los contenidos fue la primera UC que buscó generar una mirada crítica sobre la Salud, aunque también podríamos decir que, en otras UC como Pedagogía, Pedagogía de la Educación Física etc. los programas introducían autores que posibilitaban un cambio de mirada.

En el año 2014 comienza a pensarse el plan que está vigente actualmente (Plan 2017) incorporando una serie de modificaciones importantes. No podemos dejar de mencionar que es el primer plan de estudios que se gesta en un ISEF plenamente incorporado a la Udelar. ¿Qué implicó esto? Que se discutiera en distintos niveles de la institución desde la estructura académica del plan hasta los programas de las unidades curriculares. Estas discusiones se dieron: en comisiones cogobernadas (integradas por estudiantes, egresados y docentes); en la comisión del nuevo plan de estudio creada para asesorar al Claustro; en la Asamblea del Claustro; al interior de los Órdenes: docentes, estudiantes y de egresados; en las asambleas de las agrupaciones de cada uno de los 3 órdenes. Esto generó numerosas discusiones, negociaciones e intercambios entre un número importante de actores.

En términos generales el nuevo plan implicó: reducir las unidades curriculares totales a ser cursadas por los estudiantes; definir 4 trayectos en los que el estudiante pudiese profundizar: Deporte; Salud; Prácticas corporales y Tiempo libre y ocio (correspondientes con los 4 departamentos académicos);

distribuir la UC en: obligatorias, específicas del trayecto y optativas/electivas.

Vale mencionar que, al ingresar a la Udelar, el ISEF tuvo que definir la pertenencia a una de las 3 macro áreas (Agraria y científico tecnológica; Social y artística; Salud) ISEF definió incorporarse al Área Salud con voz y con voto y al Área Social y artística con voz y sin voto.

En el año 2013 y en el marco del Grupo de Políticas de Educación y Políticas de Investigación (GPEPI) creamos la línea Estudios socioculturales de la educación física, las prácticas corporales y la salud. Esta línea reunía docentes y estudiantes que buscaban desnaturalizar el vínculo entre la educación física y la salud, pensar este vínculo desde las ciencias sociales y humanas, hacer visible lo que estas tenían para aportar, poner en cuestión el propio concepto de salud e indagar en formas alternativas de pensar la salud y de pensar el vínculo entre la educación física y la salud. En este sentido y partiendo de la premisa de que esta perspectiva debía estar presente en el nuevo plan de estudios, aportó académicamente, generando insumos para el debate sobre la construcción de dicho plan. Luego de un largo proceso de elaboración del mismo, las UC que actualmente incorporan la perspectiva de las ciencias sociales y humanas en el marco del departamento de salud son: Educación Física y Salud I y II, Salud Colectiva, Sexualidad y Género, Educación Física Inclusiva, Políticas Públicas y Salud, Seminario de Investigación.

El curso

De acuerdo a la estructura del plan, hasta el momento solo se ha dictado el curso de Educación Física y salud I perteneciente al segundo semestre.

Esta unidad curricular se dicta en el segundo semestre y consta de 48 hs totales (una vez por semana 3 hs) Se ofrecen 4 teóricos para una generación de 800 estudiantes (el estudiante elige uno). Es de asistencia libre por lo que si bien en lista hay 200 estudiantes por teórico a clase no concurren todos.

El programa presenta 5 unidades: Cultura y civilización, Modernidad y biopolítica, Salud y enfermedad, Educación física y salud, Políticas públicas Y se propone:

introducir al estudiante en el análisis y discusión de conceptos que problematicen la relación Educación Física / Salud y que lo habiliten en su práctica profesional a actuar en contexto de diversidad conceptual sobre lo que es considerado “sano” o “saludable” y lo que es considerado “insano” o “insalubre” (Programa de Educación Física y Salud I, 2017, p.1).

En su momento el equipo docente fundamentó la necesidad de introducir la perspectiva de las ciencias humanas y sociales en la formación. A partir de nuestra experiencia como docentes y del intercambio con los estudiantes del grado en distintas unidades curriculares, concluimos que el peso del discurso biomédico y de la Organización Mundial de la Salud estaba muy presente y tendía a anular cualquier mirada que pretendiera poner en duda esa construcción de “verdad” tan fuertemente arraigada.

La propuesta

El equipo se propuso conocer las representaciones de salud y salud en su vínculo con la Educación Física con la que llegan los estudiantes a cursar la carrera de Licenciado. Para ello se propusieron dos dinámicas: por un lado, se les propuso escribir en un papel la primera palabra que asociaran con el concepto de Salud, a continuación, debían plegar la hoja y pasarla a otro compañero de modo que este no tuviese acceso a la palabra anteriormente escrita. Se entregaron varias hojas ya que eran aproximadamente 150 estudiantes por grupo (cuatro grupos). Al finalizar se desplegaron las hojas y se trabajó de forma colectiva con el material generado. Dicho material fue digitalizado y formó parte de los insumos con los que el equipo docente trabajó posteriormente.

Por otro lado, se les pidió que contestaran por escrito y de forma individual cuál era la relación que encontraban entre Educación Física y Salud. Este material está pendiente de ser sistematizado por el equipo docente.

En esta oportunidad presentaremos una primera aproximación, con un análisis parcial de los insumos recabados. Vale aclarar que la categorización realizada toma como insumo las palabras escritas por los estudiantes y también las discusiones que se dieron en clase que si bien no fueron sistematizadas nos permitieron contextualizarlas y precisar el sentido otorgado por los estudiantes a las mismas.

Categorías analíticas

La salud como perspectiva biopolítica:

La salud fuertemente asociada a la biomedicina, pensada como salud del cuerpo social. Su máximo representante la Organización Mundial de la Salud (OMS).

La responsabilidad de preservarla está en el individuo.

En esta categoría se nuclea aquellas representaciones en torno a la salud que dan cuenta de un problema que remite al funcionamiento del cuerpo-organismo del individuo, fuertemente asociado a las ciencias médicas, permeada por conceptualizaciones impartidas desde los organismos internacionales como la OMS.

La salud como una construcción colectiva e histórica. Asociado a lo político

Esta categoría nuclea aquellas representaciones que dan cuenta de la salud como una construcción sociocultural e histórica en la que se involucran dimensiones como las educativas, familiares, políticas y sociales

Otras

Aquí se agrupan algunas palabras y frases que en principio fueron desechadas para esta primera aproximación.

Conclusiones

A partir de este proceso pudimos visualizar dos grandes categorías que nos permitirían analizar las representaciones que atraviesan las miradas de los estudiantes acerca de la salud y su relación con la educación física tomando como insumo central las palabras que escribieron, sin dejar de considerar los intercambios surgidos del propio proceso de trabajo en el curso en las clases, en las evaluaciones parciales y exámenes.

De los análisis realizados podemos concluir que la mirada biomédica está fuertemente presente en el capital cultural que el estudiante trae al ingresar a la carrera, siendo la representación acerca de la salud que aflora en primera instancia. A partir de los intercambios en clase esto se profundiza con argumentos que evidencian falta de argumentación científica.

Es de destacar la presencia que tienen en estos mismos discursos conceptos fuertemente asociados a los postulados por la OMS como por ejemplo el que asocia salud a “bienestar” que por lejos es el que aparecen con mayor frecuencia. Esto parece bastante paradójico, pues mientras se adueñan de conceptos que provienen de organismos internacionales que imparten políticas a todos sus estados miembros, la salud es presentada como un problema del individuo, que recae en el organismo y muy lejos de lo político.

Visualizamos también como las miradas entorno a la salud aparecen asociadas a una moral y a la responsabilidad individual “Comida saludable no chatarra” “Buena alimentación”.

La débil y tímida presencia de la salud asociada a una construcción sociocultural e histórica hace que reafirmemos la necesidad de continuar trabajando en pro de aportar miradas alternativas que contribuyan a la problematización del tema.

Referencias bibliográficas

- Foucault, M. (1974). Nacimiento de la Medicina social. En *Estrategias de poder* (pp. 363-384). Barcelona: Editorial Paidós.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la Sexualidad. La voluntad de saber*. México: Editorial Siglo XXI.
- Plan de Estudio (2004). *Licenciatura en Educación Física*. Instituto Superior de Educación Física Montevideo-Uruguay
- Plan de Estudio (2017). *Licenciatura en Educación Física*. Instituto Superior de Educación Física Montevideo-Uruguay

La formación del cuerpo en la formación docente de nivel inicial

Graciela Tabak

Resumen

A partir de una investigación realizada en el marco de la maestría en educación infantil, en Filosofía y letras de la UBA, donde indagamos acerca de representaciones y prácticas en torno a la disponibilidad corporal del docente de jardín maternal, comenzó a delinearse una pregunta por el cuerpo docente en la formación.

Docentes del nivel señalan que no obtuvieron formación en el profesorado acerca de lo corporal y que lo aprendido fue aprendido en la práctica y con sus compañeras o directoras.

La presencia de los cuerpos en la formación docente de nivel inicial no es tenida en cuenta como una formación práctica, sino que se apela a ella a través de la teoría.

Los diseños curriculares de Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, mencionan de manera clara que la disponibilidad corporal del docente forma parte de las actitudes que los docentes de nivel maternal deben ofrecer a sus alumnos. Y esta tensión entre disposiciones, entre lo que se exige y lo que se enseña, lo que se siente y lo que se transmite, nos permite organizar una pregunta.

Palabras claves: Cuerpos; formación docente; nivel inicial

La disponibilidad corporal en los textos

Los diseños curriculares de nivel inicial revisados en los últimos años, y especialmente aquellos orientados al jardín maternal, ponen el acento sobre la necesidad de que los docentes ofrezcan disponibilidad corporal.

La disponibilidad corporal del docente es mencionada en las investigaciones de especialistas, como Soto y Violante (2011), como uno de los pilares para el logro de una enseñanza adecuada en el nivel inicial, específicamente como parte de las actitudes del docente, junto con la palabra y el afecto.

Por otro lado, en los últimos años, ha aparecido bibliografía dedicada al nivel (Porstein, 2009; Violante y Soto, 2008; entre otros) que hace referencia a la temática de la disponibilidad corporal del docente. El Diseño Curricular de Chubut, enuncia los pilares necesarios para el logro de una enseñanza adecuada en el nivel inicial, y dentro de ellos se encuentra: “la conformación de lazos de sostén, confianza, respeto, complementariedad con el niño y las familias, y la oferta de andamiajes y puentes centrados en el uso de la palabra, la disponibilidad corporal y las expresiones de afecto” (Ministerio de Educación de la provincia de Chubut, 2012, p. 38).

El Diseño de Mendoza indica que el docente “debe contar con disponibilidad emocional, afectiva para interpretar y sostener al niño”; mostrándolo como “garante de la constitución subjetiva del niño, a través de la calidad de la relación vincular, afectiva, sostenida y segurizante” (2015, p. 44). El Diseño de Caba señala que “la tarea en maternal involucra particularmente al cuerpo del docente” (2015, p. 3) y en el Diseño de la Provincia de Buenos Aires se destaca que:

Para que el juego en la escuela contribuya con la formación de sujetos autónomos es necesario enriquecerlo, respetando la iniciativa de los niños al tiempo que se la potencia. Esto supone un adulto disponible, con buena escucha, con intención de brindarse y de dejarse sorprender por él [...], estar disponible para acompañar y propiciar el juego del niño (DGCyE, 2008, p. 65; 74).

Vemos aquí que los diseños hacen una interpretación amplia de la disponibilidad corporal del docente, en la cual incluyen la escucha, la actitud de brindarse y dejarse sorprender, el acompañamiento, el sostén y la incentivación.

Entre las fuentes de los diseños encontramos autores del campo de la psicomotricidad como Calmels, Chokler, Aucouturier y Pikler. Esta disciplina tiene

en cuenta la disponibilidad corporal en la formación corporal de los psicomotricistas, como una actitud que permite la intervención. En el campo de lo psicomotor, Camps se refiere ampliamente a las dimensiones de la disponibilidad,

La disponibilidad del psicomotricista va a manifestarse a nivel intelectual, afectivo y corporal. Aquí haremos referencia al tono y a la postura, pero también a otros mediadores de comunicación del cuerpo del psicomotricista, a partir de los cuales el niño podrá sentir su disponibilidad, como son: el gesto, la mímica, la voz y la mirada (2005, pp. 30-31).

Cuerpos docentes/Cuerpos en formación

De las entrevistas y las observaciones realizadas, se puede interpretar que las representaciones que las docentes comparten, en torno a cuerpos y corporalidades, colocan la disponibilidad corporal como aquello que se refiere a poner el cuerpo a la altura de los niños, esto implica estar en el piso (sobre todo en las salas más pequeñas), o hacer upa, cambiar los pañales y hacerlos dormir.

No aparecen palabras o actitudes que refieran a otros modos de implicancia de los cuerpos entre estas docentes, ni en aquellas con más de 20 años de antigüedad, ni en las que recién se reciben y comienzan a trabajar.

El cuerpo aparece entonces como un cuerpo a disposición de las necesidades de los niños, pero como cuerpo donde no tienen lugar la emoción, la comunicación, la mirada o el contacto. Parecen dar cuenta aquí de un cuerpo nombrado por otros y para otros, aunque sin una implicancia afectiva en la relación.

De los dolores

Las docentes mencionan, a la hora de hablar de sí mismas, la presencia cotidiana de dolores en el cuerpo, que son nombrados y tratados de acuerdo con las indicaciones médicas: hacer natación, hacer kinesiología o tomar calmantes.

Las explicaciones que las docentes entrevistadas le adjudican a estos dolores, tienen que ver con malas posturas, sobrecarga de peso, o la realización de movimientos “mal hechos”. Con relación a esta cuestión, aparece otro eje que nos permite pensar y tiene que ver con los dolores, el desgaste corporal, el cansancio o el agotamiento del que dan cuenta las docentes cuando se llevan las preguntas hacia este escenario. No hay una ligazón para ellas, entre los dolores corporales y su disponibilidad corporal, sino que estos dolores se adjudican a

“malas posturas”, “malos movimientos”, o la necesidad de levantar a los niños en el momento de los cuidados cotidianos.

Mientras que, en la construcción de la disponibilidad corporal en la formación del psicomotricista, lo que se escucha es una mirada sobre lo propio, sobre las resonancias tónico emocionales o aquello que se moviliza por el encuentro o el desencuentro con el otro, aquí los cuerpos docentes aparecen invisibilizados, pero útiles.

Los dolores, las molestias o mismo el cansancio, van apareciendo, de manera recurrente, al conversar con las docentes sobre el cuerpo en el maternal:

En maternal hace falta mucho cuerpo, para todo, desde dormirlos, hacer una actividad, todo.

y dan cuenta de cómo este trabajo sostenido, se siente en el cuerpo:

Lo vas viendo con los años este cansancio, nosotras terminamos con mucho dolor de cintura. O por la sobrecarga de horas de trabajo. Ahora la doble jornada se siente en el cuerpo.

También aparece la cuestión del ciclo lectivo, más en el maternal que no tiene pausa durante el año, ya que sigue abierto en vacaciones de invierno:

Octubre, noviembre son los meses más cansadores, vas poniéndole pila y terminas.

Al preguntarles por el cuerpo, dan cuenta de la relación entre dolor y medicación, o el cuerpo nombrado con los nombres que la medicina provee:

Haces esfuerzo y te medicas sola.

Consulté al médico por el dolor de cintura.

Me agarró lumbalgia.

También se escuchan los modos de hacer de cada una con el dolor:

Después del jardín hago natación y me relajo. (aparece aquí una relación entre dolores y tensión muscular)

Estoy todo el día muy activa y cuando salgo me relajo demasiado y me empiezan a doler las piernas.

Varias de las entrevistadas adjudican estos dolores a su propia responsabilidad:

Duele por el sobrepeso, por estar cargada.

Me duele porque no tengo buena postura.

Duele cuando hago malos movimientos, por mi brutez.

Duele cuando una siente que está mucho agachada.

Y mencionan un aprendizaje ligado a qué hacer con el dolor o las molestias:

Antes si me dolía un quinto de lo que me duele, me quedaba quieta, ahora me la banco.

El dolor aparece también como algo en el horizonte de posibilidades:

Dolores, todavía no. (dice una docente que empezó recientemente a trabajar)
Cansa. Igual depende del día, de cómo estén los chicos porque por ahí hay días que están como muy demandantes o como hoy, estuvieron re tranquilos... pero si no sí. Uno por ahí, como te digo, yo tengo tan incorporado el quehacer que se hace acá, o sea el ir y venir, guardar las cosas, agarrar los bebés, que no me doy cuenta. Por ahí al llegar a casa o en el viaje ahí si siento el cansancio.

En relación a las experiencias corporales de los docentes entrevistados, sólo una de ellas (de las 14 entrevistas realizadas en dos jardines maternos) dio cuenta de una formación anterior en relación a la danza, que ella consideraba útil como herramienta a la hora de trabajar en el maternal, y agregó:

La experiencia de ser maestra de danza es como tener un plus, hay muchas cosas de lo que fue la danza, movimientos, delicadeza, que adopto para relacionarme con los chicos.

¿Qué espacio ocupa el cuerpo en la educación y en la formación docente en particular?

En una investigación anterior, realizada con estudiantes del profesorado de nivel inicial de Caba, encontramos que las alumnas manifestaban dificultades para involucrarse corporalmente en un taller de expresión corporal porque tenían dolores, nombrados también de acuerdo a la medicina, lumbalgia, inflamación de rodilla, etc., y por este motivo no querían cambiar de posturas, ni bajar al piso durante las exploraciones que así lo exigían.

Las respuestas arriba mencionadas fueron las mismas en profesorado ubicados en distintas zonas de la capital, donde concurren alumnos provenientes de diferentes zonas de la ciudad y el conurbano, con variadas experiencias y trayectorias corporales. Las estudiantes llegan, de manera general, al profesorado con poca conciencia corporal, dificultades para nombrar el cuerpo de otro modo que no sea con diagnósticos médicos y muy pocos recursos para estar a la escucha de sus propios cuerpos (notas de campo de la investigadora en la formación docente).

¿Cómo pensar la formación docente del nivel, que implica el cuidado y la educación de niños desde los 45 días a los 5 años, sin una formación corporal que atraviese toda la formación docente y que permita comprender las implicaciones corporales de entrar en relación con un niño pequeño, en los primeros tiempos de la vida, donde se construye el cuerpo y se organizan los principios del desarrollo temprano?

Del aprendizaje de la disponibilidad en el profesorado

En las voces docentes podemos encontrar “nada de lo aprendido tiene que ver con la realidad”, “el profesorado no nos sirvió tanto”. “En el profesorado no se enseña a ir al piso, jugar con ellos, el abrazo, estar a su altura, estar disponible; en el profesorado es sólo palabra”, “en la residencia jamás me habían dicho de sentarme en el suelo a leer un cuento”.

“Se aprende de ir a ver jardines, de las compañeras”, “el aprendizaje te lo da la práctica, más que nada”. “Lo aprendí acá, mirando a mis compañeras, imitando, así aprendí a ponerme a su altura a moverme...”, “algo de esto, de la disponibilidad, fue un aprendizaje en el jardín” o “sobre esto se aprende en el trabajo”.

“Antes de entrar a trabajar todo se trata de imaginar”, “me faltaba experiencia” “la disponibilidad la fui adquiriendo en la experiencia”. Algunas incluso pueden dar cuenta del cambio que significa entrar a trabajar “llegar acá te saca los miedos, la timidez”.

¿Qué cuerpo forma esta formación?

Al encontrar tantas referencias a la disponibilidad corporal en la bibliografía orientada al nivel, decidimos indagar en las concepciones de la disponibilidad del docente que las sustentaban.

Y encontramos que la misma formación propone un cuerpo hablado por otros, por el saber médico, por los diseños, por la bibliografía. Es un cuerpo para otros. Un cuerpo ofrecido al sostén de los niños, un cuerpo desligado de la emocionalidad o la vivencia del que lo porta.

Encontramos diferentes investigaciones, reflexiones y propuestas, llevadas a cabo por especialistas, donde subyace o puede leerse, un modo de pensar la disponibilidad corporal del docente de maternal y también de valorarla.

La actitud de los docentes como observadoras atentas, les permite reconocer las necesidades que manifiestan los niños al interpretar diferentes señales: llantos, palabras, sonrisas, pasividad. En todo momento se muestran disponibles, afectuosas, cercanas y presentes, conteniendo a cada niño en particular, sin descuidar la atención puesta en lo que sucede en la totalidad de los niños de la sala” (Soto Violante; 2014:47).

Aquí hay una valoración positiva sobre la cercanía, presencia, afecto y no sólo hacia cada niño sino con la atención puesta en todos los niños de la sala. Nos preguntamos, de que modo y con qué herramientas podrían las docentes llevar a cabo esta tarea.

“El hecho de saber que se puede contar con un adulto que escucha, está presente, presta su cuerpo para sostener, abrazar, y calmar, resulta un referente afectivo sumamente valioso para los más pequeños” (Soto Volante, 2014, p. 47). Nuevamente encontramos la idea de un cuerpo para otros, prestado, para sostener, abrazar y calmar.

Poner el cuerpo

Los docentes y futuros docentes del nivel se presentan desde una actitud que otorga lugar al cuerpo como presencia física, y como espacio doliente. Las palabras que nombran al cuerpo provienen del discurso médico o rehabilitador, sellando diagnósticos o nombrando dolores. El cuerpo como construcción social, como organizador de la subjetividad, tocado por el lenguaje y diseñado por él; no encuentra lugar en el jardín maternal o en la formación docente de nivel inicial.

A partir de la lectura de las primeras entrevistas, la formulación de las preguntas se va modificando, buscando otros modos de aproximar a la realidad de la experiencia corporal que implica dar cuenta de la disponibilidad corporal. Lo que se escucha claramente es una distancia entre las percepciones

del propio cuerpo y el de los niños a la hora de contar de qué se trata la disponibilidad corporal. Es en este sentido que aparece el “poner el cuerpo”, menos como una cuestión reflexiva sobre la experiencia corporal sino más como un cuerpo objeto que se acerca, se aleja, se pone a la altura del niño. (se mueve en el espacio). Así escuchamos que:

Hace falta poner el cuerpo para todo, desde dormirlos, hacer una actividad, todo.

De lo que se trata en maternal es más del cuerpo que adulto que el del niño en el accionar en el espacio.

Maternal cansa, hay días que están más tranquilos, pero otros en que están muy demandantes (entrevistas realizadas durante el año 2017 para la tesis de maestría).

Como sostiene Bourdieu (2008), el habitus da cuenta de aquello incorporado en la propia biografía pero que, al hacerse consciente, puede ser modificado, ampliado, conmovido. Es por esto que “Pensar el Cuerpo” exige un acompañamiento y una experiencia orientada, que permita abrir la pregunta, la mirada y la escucha, en primer lugar, sobre el propio cuerpo del docente, para luego poder orientarla hacia la corporalidad de los niños.

La mirada sobre los cuerpos en las relaciones educativas que tienen por objeto la primera infancia se enfoca hacia la construcción de cuerpos instrumentales, como cuerpos útiles u objetos a ubicar en el espacio.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI.
- Calmels, D. (2007). *Juegos de crianza: el juego corporal en los primeros años de vida*. Buenos Aires: Biblos.
- Camps Llauradó, C. (2005). La observación de la intervención del psicomotricista, *Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, (19), 27-52. Disponible en:
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (DGCyE) (2008). *Diseño curricular para nivel inicial*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación. Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_inicial_2008_web2-17-11-08.pdf

- Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza (2015). *Diseño curricular para nivel inicial*. Mendoza: Dirección General de Escuelas. Disponible en: <http://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2016/02/DCP-Inicial.pdf>
- GCBA (2000). *Diseño curricular para nivel inicial*. Buenos Aires: GCBA. Disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ni_dc_marco-general_0.pdf
- GCBA (2015). *Diseño curricular para la educación inicial. Niños de 45 días hasta dos años*. Buenos Aires: GCBA. Disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/dc_de_45_a_2_anos_parte_ii.pdf
- Gómez, R. (2007). *Aportes para una didáctica de la disponibilidad corporal*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ministerio de Educación de la provincia de Chubut (2012). *Diseño curricular para nivel inicial*. Chubut: Ministerio de Educación. Disponible en: https://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/inicial/Diseno_Curricular_Nivel_Inicial.pdf
- Porstein, A. M. (2009). *Cuerpo juego y movimiento en el nivel inicial*. Argentina: Homo Sapiens.
- Rebagliati, S. (2008). Dimensión ética, emocional y social de la constitución subjetiva: su enseñanza en situaciones cotidianas en el jardín maternal. En C. Soto y R. Violante. *Pedagogía de la crianza* (pp. 121-153). Buenos Aires: Paidós.
- Soto, C. y Violante, R. (2005). Enseñar contenidos en el jardín maternal: una forma de compartir la crianza. En C. Soto y R. Violante (Comp.). *En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas* (pp. 31-48). Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Soto, C. y Violante, R. (2008). *Pedagogía de la crianza*. Argentina: Editorial Paidós.
- Soto, C. y Violante, R. (2011). *Didáctica de la educación inicial: Los pilares*. Argentina: Ministerio de Educación, Foro para la educación inicial. Encuentro regional del sur. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares.
- Soto, C. y Violante, R. (2014) (Comp.). *En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

Valsagna, A. (2009). La formación corporal del psicomotricista. *Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, 33, 85-94.
Recuperado de <http://www.psicomotricidadum.com/>

Cuando se involucra el cuerpo en la universidad: análisis de una experiencia

Victoria Petruch y Daniela Chappero

Resumen

En el presente trabajo desarrollaremos analíticamente lo acontecido en un cuatrimestre de uno de los prácticos de la cátedra Ferrari, en el marco de la materia “Procesos Grupales e Institucionales”, de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires. Intentaremos analizar lo que implicó en la formación de estudiantes avanzados de la carrera de Trabajo Social, la invitación y el acento puesto en el trabajo con la corporalidad.

Nos preguntamos: ¿Qué posibilidades se abren a partir de involucrar el cuerpo en un espacio de formación? ¿Qué potencias creativas abre esta formación en lxs estudiantes? ¿Qué se habilitó para permitir el despliegue de un dispositivo tal? ¿Qué temáticas subyacentes y a su vez muy presentes, se pudieron de algún modo trabajar? ¿Hubiera sido posible posicionándonos como coordinadoras de otro modo?

Como docentes de la mencionada materia, nos interesa pensar en la formación de estudiantes en la carrera en general, pero también en lo específico de la formación en el Trabajo con grupos. Nos interesa desarrollar aquello vinculado especialmente a la corporalidad, el juego y el placer como dispositivos de formación.

El lugar del cuerpo y del placer, parecen no tener nada que ver con la academia y con las formas tradicionales de la enseñanza. Pareciera que cuando cruzamos la puerta de la facultad (o de la escuela y de las organizaciones tradicionales de la enseñanza) dejamos afuera nuestro cuerpo y nuestros deseos.

Palabras claves: Cuerpo; universidad; experiencia

Hazlos cantar, reír y bailar; hazlos correr, sudar, saltar.

Lo demás es cuestión de prudencia y organización

Fernand Deligny, *Semillas de crápula*

Se hace necesario para comenzar, hacer un breve desarrollo de cómo entendemos el rol de la coordinación, desde nuestra perspectiva. En este sentido, lo concebimos de un modo no estático ni preestablecido, sino situado, despier-to, creativo y abierto a lo que sea que pueda emerger. Creemos en la grupa-lidad como espacio para potenciar lo colectivo, donde lo vital y lo deseante sostienen la productividad grupal. Partimos de conocer algunas coordenadas, y de pensar a los grupos desde la molecularidad: espacios donde la subjetivi-dad puede ser alterada, pero no direccionada. Consideramos que lo que aconte-ce, acontece más allá de la sucesión de dispositivos intervencionistas que se encuentren planificados. Procuramos, entonces, trabajar nuestra ansiedad de clasificación e intervención -propia de nuestra (de)formación profesional- para observar y dejar lugar a que aparezca aquello que late, que insiste, a las tensiones y sus devenires: podría ser cualquier cosa, cualquier cosa que haga preguntas, que motive desafíos, que se presente como un juego, que disloque lo que se espera que pase ahí, en un aula de la Universidad. No se trata de echar luz sobre lo oculto, como indica Pichón Riviere, sino de estar en cuerpo presente de forma desautomatizada, atenta, situada porque no podemos saber de antemano qué nos pasará con lo que pasa.

En este espacio que construimos, quienes ocupamos el lugar de la coor-dinación, nos proponemos sí, a través de una idea general, permitirnos la ca-pacidad de afectar y de ser afectadas. No hay fórmulas ni recetas, pero sí hay viñetas que nos permiten ir viendo por dónde pasa lo que hacemos.

Pensar lo que hacemos implica salirnos de esos moldes preestablecidos para jugar y probar. Dicen Kesselman y Pavlovsky “el eje de la actividad del coordinador, no está centrado en la comprensión, sino en la percepción de líneas que se van trazando y van surgiendo a partir del diálogo y los diferen-tes códigos corporales de los participantes” (1989b). Entendemos que esto es difícil de lograr si no se nos permite dejarnos atravesar por lo que pasa sin las resistencias propias de habitar el molde definido de un determinado rol a cumplir. Afirmamos que lo importante en el trabajo con grupos, lo interesante,

es lo que se produce allí, el sentido que puede ser creado, movilizado, aquellos afectos que entran en juego. Creemos que no hay producción histórica, política, social que no esté atravesada por el deseo (Kamkhagi, 2005).

En la propuesta que intentamos llevar adelante, la coordinación no queda entonces atada al “deber ser” de un profesional que “todo lo controla” “todo lo mide” “todo lo planifica”. Aquí nos implicamos, somos parte, nos disponemos y entregamos al acontecer/devenir del grupo. Nos permitimos jugar, divertirnos, poner el cuerpo. El grupo atraviesa a la coordinación y ésta se vuelve invisible, desaparece.

Y, por favor, no cuentes con el poder de las palabras. ¿Tú has oído alguna vez a un campesino hablando con sus remolachas, a un hortelano con sus lechugas, a un viticultor con sus uvas? Ellos hacen lo que hay que hacer para que las plantas crezcan y son muy respetuosos con el tiempo. No te estoy hablando de la lluvia y el viento, sino de la duración necesaria para que las cosas se cumplan (Deligny, 2017).

¿Cómo podemos enseñar y aprender si no deseamos? ¿y cómo podemos desear sentadxs, desde una silla, sin conectamos con lo que nos pasa por el cuerpo?

El lugar del cuerpo y del placer, parecen no tener nada que ver con la academia y con las formas tradicionales de la enseñanza. Bell Hooks (1994) expone que lxs sujetxs entran al aula para enseñar como si sólo la mente estuviera presente: “al entrar al aula con la determinación de borrar el cuerpo y entregamos por entero a la mente, mostramos a través de nuestro ser cuán profundamente hemos aceptado el supuesto de que la pasión no tiene lugar en el aula”.

En este punto, nos interesa historizar brevemente, respecto de la separación mente- cuerpo y el manejo de los cuerpos en las instituciones. Así, la separación mente-cuerpo no puede alejarse de otra dicotomía que persiste en nuestros días: razón-emoción¹. Entonces no sólo dejamos por fuera la corporalidad para venir a “aprender” a la Universidad, sino también nuestras emociones, subvalorándolas, poniendo por encima la racionalidad que parece necesaria para sostener el tránsito por este espacio institucional.

¹ Al respecto, Graciela Morgade (2007) indica que, desde una perspectiva de género, la emocionalidad se asocia a la irracionalidad, al mundo íntimo y privado y, por ende, a lo femenino -de acuerdo a la matriz racionalista- y por eso, resulta con menor valor social. Indica a su vez que, “*los modos en que los sujetos construyen su vida afectiva presentan rasgos culturales sesgados por los sentidos hegemónicos.*”

Podemos pensar, que las instituciones por las que atravesamos a lo largo de nuestra vida, van moldeando nuestra corporalidad. Nos van marcando qué se puede y qué no, qué está bien visto y que hay que reprimir.

Trabajar entonces con los cuerpos y los placeres, es una decisión política. Nuestra manera de concebir el rol docente, que es el rol de coordinadora, se vincula por oposición, a *bajar línea*. Coincidimos con el Colectivo “Juguetes Perdidos” (2017) cuando dicen que hacerlo, es únicamente índice de derrota. Las líneas no descienden ni pasan de maestrxs a alumnxs: las verdaderas líneas de fuga no respetan jerarquías y bajar línea sería algo así como pensar que tu línea es mejor que las demás. Si, como dice el dicho popular, “se enseña a vivir amando la vida”, la pasión tiene que estar presente en las aulas como fuerza motivadora, excediendo el lugar de la transmisión de información.

Tomamos a Deleuze, a Deligny y a Pavlovsky para trabajar desde un lugar más caótico, no lineal, creyendo que no hay UN punto de llegada, sino horizontes posibles. Consideramos, además, tal como expresa Hooks (1994), que es crucial que aprendamos a entrar en el aula “enteras” y no como “espíritus descorporizados”. En este sentido, la pedagogía crítica feminista, ha insistido en la importancia de no reforzar la división mente/cuerpo-razón/emoción.

En la medida en que nosotrxs, como profesorxs, traigamos esa pasión que tiene que estar fundamentalmente enraizada en un amor por las ideas que somos capaces de inspirar, el aula se vuelve un lugar dinámico donde se producen transformaciones concretas de las relaciones sociales y donde desaparece la falsa dicotomía entre el mundo externo y el mundo interno de la academia (Hooks, 1994, p. ¿?).

Entendemos entonces que el rol docente no puede escindirse de la emoción, de la entrega, porque sin ellas no habrá alteraciones posibles. Hooks se pregunta: “¿a qué pasiones podemos rendirnos con la seguridad que nos expandiremos, en vez de disminuir la promesa de nuestra vida?” Su pensamiento nos acerca a las ideas de Spinoza, quien se preguntaba qué podía un cuerpo, pero no desde una mirada biologicista, sino pensando en su potencia. Él dice que en el mundo todo lo que hay son encuentros y que estos pueden ser alegres o tristes. Los primeros aumentan mi potencia, los segundos la disminuyen. Así, los encuentros provocan efectos sobre los cuerpos y que esos efectos de

mi cuerpo en el encuentro con otros cuerpos, son pasiones (Kamkhagi, 2005). Las pasiones no son ideas, son sentires: si me observo, puedo sentir si el efecto de ese encuentro provocó en mí una pasión triste o una alegre, aumentando o disminuyendo mi potencia de actuar, de obrar. Insiste en decir que las ideas se construyen a partir de la experiencia de los cuerpos, invirtiendo la máxima que indica que “pensamos, luego existimos”. En esta línea de pensamiento, podemos identificar que nosotras, las coordinadoras, muchas veces llegamos a los encuentros desganadas, cansadas y que producto de ese espacio nuestro humor cambia, nos permitimos ser afectadas.

Debemos aclarar que no estamos pensando a los cuerpos recortados de un paisaje. Los cuerpos están situados, en el marco de un grupo-encuentro cuya productividad no tiene que ver con la suma de sus individualidades, sino con aquello que se produce allí, entremezclados, confundidos.

Si quieres conocerlos rápido, hazlos jugar.

Fernand Deligny. Semillas de crápula

Pensamos lo ocurrido en el último cuatrimestre de cursada de la materia, como un espacio en donde primó el cuerpo, el poner el cuerpo a jugar y disponerse a ello. Pero esto involucra no solo a lxs estudiantes, sino a las docentes/coordinadoras. Hablamos de jugar, en el sentido en que lo plantea Pavlovsky, que es un jugar en serio, no es un “como si” del juego, es realmente entregarse a (disfrutar de) lo que ocurre.

Lo ocurrido entonces fue que, al inicio de los encuentros del cuatrimestre, propusimos diferentes actividades que posibilitaban ir conociéndose, ir armando la trama grupal, pero no de cualquier modo, sino desplegando la potencialidad de la corporalidad.

Cuando analizábamos qué había entonces ocurrido efectivamente con este grupo, pensábamos en un ir y venir, en una máquina, al estilo Deleuziano, que se armó, que no hubiera sido igual con otro grupo pero que tampoco se hubiera generado de habernos limitado en la propuesta, de no habernos entregado al deseo de jugar y de comprometernos, de no haber tomado lo que “iba latiendo”.

Esta invitación se dió desde el primer momento del inicio de la cursada, en una búsqueda deseante que tenía por objetivo, además, resquebrajar los

esquemas habituales de los modos de estar en la Universidad, intentando generar estados de inquietud entre lxs estudiantes que funcionaran para sacudir las estabildades y certezas de lo que iba a ocurrir. Así, por ejemplo, en el marco del desarrollo de una presentación cruzada que se les solicita a lxs estudiantes en el primer día de encuentro, las docentes, sin mediar palabra, continuamos con la ronda de presentación cruzada entre nosotras. Este dispositivo -incómodo y gracioso a la vez- funciona para lxs estudiantes como un quiebre temporal entre lo que ocurre y lo que se supone debe ocurrir. Si lxs docentes siempre estamos llamadxs a encuadrar y adelantar, aquí prima el factor sorpresa: cada una cuenta aquello que cree es característico de la otra, generando un clima festivo, de empatía, y alegría. El modo de estar ahí, en el aula de la Universidad, se modifica, se intensifica.

Como decíamos anteriormente, no hacemos aquello que no nos parece potente. La lógica esencialmente normalizadora de la educación, aquí se desestabiliza, poniendo en movimiento al movimiento que suele estar silenciado, acallado, para que emerjan otras posibilidades de aprendizaje, mucho más vinculadas al disfrute y al placer, revalorizando las emociones como parte central de nuestra formación.

Esto permitió que, al momento de planificar los encuentros, lxs estudiantes también fueran permitiéndose entregarse al juego y al disfrute. Propuestas ligadas a las dramatizaciones, las caminatas, el poner en juego la imaginación, el decir lo primero que aparece en la mente fueron disponiendo el cuerpo al trabajo-juego. Tal fue así la intensidad de lo que fue ocurriendo, que en uno de los últimos encuentros, uno de los grupos propuso coordinar² utilizando un dispositivo psicodramático: “hace un montón que quiero coordinar algo así en la carrera y nunca me había animado, pero ahora si, tengo muchas ganas de hacerlo y las chicas me acompañan”. Con esas palabras nos relataba uno de los grupos lo que harían.

Las estudiantes estando en el rol de coordinadoras, propusieron al grupo diferentes dramatizaciones, en las que se involucraron y entregaron de tal modo, que se incorporó lo que veníamos atravesando socialmente con mucho

² Resulta importante señalar, que el dispositivo de aprendizaje propuesto por la cátedra Ferrari implica que lxs estudiantes coordinen al grupo del que forman parte, en algún encuentro durante el desarrollo del cuatrimestre.

dolor y que estaba todo el tiempo latiendo: Santiago Maldonado. La cursada de ese cuatrimestre estuvo marcada por toda la situación de la desaparición de Santiago primero y la aparición de su cuerpo después. Esto que a nivel social estaba siendo un tema que estaba pero que a su vez no estaba, porque no se le ponía palabras a lo que estaba aconteciendo: la desaparición de una persona, durante una represión a una comunidad mapuche, por parte de la gendarmería. Los medios hegemónicos se dedicaban por un lado a minimizar la situación, a ponerle unas palabras que no eran las que buscábamos ni sentíamos. En el medio había elecciones legislativas y parecía que había que callarse hasta que las urnas nos digan qué pensaba “el pueblo”. Lo que pensó el pueblo nos abatió, porque hubo un apoyo enorme a una de las personas que más había denostado lo ocurrido.

Todo esto se puso de manifiesto en este grupo, que a través del juego en serio, involucrándose, encontró la manera de tramitar de algún modo lo que estaba ocurriendo, no de curar ni sanar, pero si decir, manifestar, entrecruzarse y cruzarse con los relatos y vivencias de otrxs, permitir y permitirse multiplicarse. Así, en una escena que empezó siendo una cosa, cada participante tenía un rol: unx era la trabajadora social, otro el Estado, otro la policía que interactuaban entre sí y se iban diciendo cosas en función de lo que estuviera ocurriendo. En un momento dado, con la escena siendo rodada, el policía deja de ser tal cosa para devenir gendarme. Allí, la escena tomó otro color y espesor, el de la situación social que vivíamos con la gendarmería como institución responsable de la desaparición forzada de una persona. El espesor del clima grupal iba en aumento. En ese instante, las coordinadoras nos miramos, decodificando que aquello que acontecía con la coordinación, excedía la escena originaria. Sin ningún tipo de intervención (o en realidad interviniendo dejando que la potencia grupal emerja y continúe tomando fuerza y desarrollándose), la dinámica de trabajo continuó. El espesor del aire se hacía asfixiante, y así fue percibido por lxs estudiantes: para salir de la escena se pusieron en ronda, casi instintivamente y empezaron a golpear sus pies contra el piso, realizando una percusión grupal que hizo vibrar el aula y recargarla de energía. El paso era fuerte y firme, la descarga de la tensión, también.

No podemos dejar de mencionar que el hecho de recordar lo acontecido para escribirlo aquí, para este trabajo, nos vuelve a cargar, resulta pesado.

La carga de la desaparición y de la angustia que aún hoy significa el nombre propio de Santiago Maldonado, continúan afectando, expandiéndose, multiplicándose dramáticamente. Escribimos también, para hacer algo con ello.

Referencias bibliográficas

- Britzman, D.; Flores, V. ; Hokks, B. (2016). *Pedagogías Transgresoras*. Córdoba: Bocavulvaria Ediciones.
- Deligny, F. (2017). *Semilla de Crápula. Consejos para los educadores que quieran cultivarla*. Buenos Aires: Editorial Cactus, Dispares, Tinta Limón.
- Kamkhagi, V. (2005). *El esquizoanálisis y sus líneas en Psicodrama y Grupos. Cuadernos de bitácora*. Del Cueto Ana, comp. Buenos Aires: Madres de Plaza de Mayo Editora.
- Kesselman, H.y Pavlovsky, E. (1989a). *La multiplicación dramática*. Buenos Aires: Ediciones Ayllu.
- Kesselman, H. y Pavlovsky, E. (1989b). Dos estares del coordinador. En *La multiplicación dramática*. Buenos Aires: Ediciones Ayllu.
- Morgade, G. (2007). *Presencia y ausencia de las sexualidades femeninas y masculinas de los-as jóvenes estudiantes de la escuela media*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

Algunos conceptos claves para pensar la Educación Inclusiva de las personas con Discapacidad

Araí Acuña

Resumen

Para este encuentro me propongo compartir algunos conceptos claves sobre un tema en particular de mi plan de tesis doctoral: la educación inclusiva de los niños/as con discapacidad en la provincia de Buenos Aires; a modo tentativo el título de mi plan de tesis es “Análisis de la experiencia de la inclusión educativa en escuelas comunes, a partir de la voz de los niños y niñas con discapacidad” y se enmarca en el doctorado de ciencias de la educación. Toma como marco legal las Leyes de Educación Nacional, la Ley de Educación provincial de Buenos Aires y La Convención Internacional sobre las Personas con Discapacidad porque son los marcos que regulan la Educación en nuestro país. También las normativas recientes en la provincia de Buenos Aires las cuales deberían garantizar la inclusión y se mencionan los fragmentos más relevantes de ellas.

Palabras claves: Discapacidad; Educación; Inclusión; Exclusión

Desarrollo

La Ley de Educación Nacional n° 26.206: sancionada en el año 2006, regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella del sistema educativo a nivel nacional. En la misma se establecen los

principios, derechos y garantías; la organización y el esquema del sistema educativo; y los objetivos de los distintos niveles y modalidades de educación. También se propone promover políticas para la inclusión, igualdad y calidad educativa en los términos expresados por dicha Ley.

Resolución del Consejo Federal n°311 (2016)¹: En la provincia de Buenos Aires el sistema educativo está regido por la Ley n° 13688, y mencionaré el Art 40 que es el que regula cómo será la educación especial:

La Dirección General de Cultura y Educación, en el marco de las leyes nacional 26.061 y provincial 13.298, establece los procedimientos y recursos correspondientes para asegurar el derecho a la educación y la integración escolar, favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes e identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la atención transdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión en el Nivel Inicial desde el mismo momento del nacimiento”.

Nueva resolución n° 1664/2017² para la provincia de Buenos Aires: Por su parte, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad fue aprobada el 13 de diciembre de 2006 a través de un largo proceso en el que participaron personas y organizaciones de diferentes países. En Argentina, se incorpora en el año como Ley Nacional en 2008 y adquirió jerarquía constitucional en nuestro país en el año 2014 (Ley N° 27.044), y constituye así “una norma de cumplimiento obligatorio y un elemento de interpretación y valoración imprescindible toda vez que se hable de discapacidad” (Acuña y Bulit Goñi, 2010, p. 9).

Destacamos el art.24³ de la “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” (2006) referido a la educación, donde (en cursiva) lo que Los Estados Parte deben garantizar:

¹ Se puede consultar en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/resolucion-del-consejo-federal-de-educacion-n-311-cfe-595d237d30234.pdf>

² Se puede consultar en: <https://drive.google.com/file/d/0B-N3qQ1FtEthelQ5UWITcUxwajlONzBzQUhOd3JqRmdKTIRz/view>

³ Se puede consultar en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> (pág. 18)

a) Las personas con discapacidad no *queden excluidas del sistema general de educación* por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad *no queden excluidos de la enseñanza* primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;

b) Las personas con discapacidad *puedan acceder* a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, *en igualdad de condiciones con las demás*, en la comunidad en que vivan; [...]

5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan *acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida* sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

La convención se propone asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles de enseñanza a lo largo de la vida de las personas con discapacidad, explicitando que éstas no queden excluidas del mismo, obligando así a todos los Estados parte a transformar sus sistemas educativos en inclusivos.

De acuerdo con Cobeñas (2016), **inclusión o educación inclusiva** refiere a la plena garantía del acceso a la educación. El principio de **inclusividad** plantea el derecho de todo niño/a y joven con discapacidad, siempre que sea posible, a que reciba educación en una escuela común, dado que ésta constituye un campo de interacción social central para producir un cambio profundo en las relaciones que alcanza a toda la sociedad y a la PCD. En este sentido es que Martínez afirma

El acceso y la permanencia en el proceso de escolarización, desde la educación inicial hasta los estudios superiores, resulta uno de los desafíos principales y la contribución principal al mejoramiento de las condiciones de vida, tanto materiales como simbólicas, que contribuyen a alcanzar una vida independiente plena y una participación activa en la comunidad (2015, p.8).

Principios constituidos en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006).

De esta manera, la educación inclusiva no refiere al acomodo de los individuos a un sistema instituido y normalizador tal y como está dado -desde

su historia incluye formas de segregación educativa, ya sean institucionales o curriculares- sino que aboga por exigir el replanteo de la teoría y la práctica educativa. Lo que se plantea es un cambio de foco. Este cambio de foco se relaciona en contraposición con el término “**Integración**” propio de la educación especial de las personas con discapacidad. La integración planteaba un ajuste de la persona al integrarse a la escuela. El niño/a, joven debía ajustarse al sistema de educación común –desconocido para él/ella- tal como estaba determinado. El fracaso o no de los/as mismos/as dependía en última medida del/ la estudiante.

La educación inclusiva va a poner de manifiesto que no es el niño/a, joven, adulto/a el que debe adaptarse sino que la escuela y las formas de enseñar-aprender deben enriquecerse de la diversidad que la sociedad plantea para que todos/as/es quepan en el sistema y no se ajusten, sino que puedan participar en igualdad de condiciones. Por ello el término integración se reemplaza por inclusión. No hay alguien que INTEGRAR, sino que hay un sistema que ES inclusivo a todos/as –o debería serlo.

En este sentido la educación inclusiva no es un fin en sí mismo, sino un medio para alcanzar un fin:

la consolidación de una sociedad inclusiva, movilizand o todas las dimensiones de la vida social. En tercer término, la inclusión alude al proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, en la escuela y en la comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión” (Martínez, 2015, p. 8).

Por su parte, Cobeñas nos comenta que en el caso de las PCD, la posibilidad de acceder a “lo pedagógico” a diferencia de otros grupos sociales, históricamente y aun hoy,

la divide en dos sistemas de educación e identificará quienes están o no capacitados para acceder a la escuela común, y los/as que no lo estén, irán a la escuela especial. De este modo, lo pedagógico se constituye en un conjunto de prácticas y saberes que involucra el reconocimiento de capacidades intelectuales para su realización (2016, p. 192).

Pero, de acuerdo con Terigi (Diálogos del Siteal, 2015), ella nos invita a pensar que el concepto de inclusión no plantea que se espere que todos hagan y consigan lo mismo, sino por el contrario, se esperará el máximo de cada uno. El máximo desarrollo social y de aprendizaje al que cada uno puede alcanzar si están las condiciones garantizadas y se sabe desde que lugar se parte. Y esto es lo que enriquece y hace avanzar las formas de enseñar y aprender en la escuela. Es por esto que para ella, el concepto de inclusión educativa fue ganando espacio en la formulación de políticas educativas y actualmente nos encontramos en un punto de la educación en nuestro país que, las posibilidades de los niños y las niñas de aprender en la escuela dependen cada vez menos de las capacidades que supuestamente portan (o les faltan), y más de las condiciones pedagógicas en que tiene lugar su escolarización. Ella expone que estamos en condiciones de sostener que,

Excepto en condiciones muy extremas de lesiones u otros compromisos biológicos, todos los niños, niñas y adolescentes pueden aprender, bajo las condiciones pedagógicas adecuadas; y que, en la mayor parte de los casos, estas condiciones están al alcance del sistema educativo, que debe encontrar; producir (según se trate) las condiciones pedagógicas para el aprendizaje de todos y todas (Diálogos del Siteal, 2015, p. 15).

Reflexiones finales

En resumen, con el surgimiento de la Nueva Ley de educación (2006) se empezó a transformar el sistema educativo y algunos niños y niñas con discapacidad, tienen la posibilidad de acceder a una educación común mediada por un “proyecto de integración” que debería garantizar la inclusión escolar. Sin embargo el mayor problema encontrado en los distintos informes e investigaciones que se presentarán más adelante es que son la minoría, mientras que la mayoría de niños/as y jóvenes siguen, cuando lo hacen, asistiendo a escuelas especiales o presentan proyectos de integración en la escuela común pero que no se sienten incluidos en ella. La contradicción y el mayor problema con el que nos encontramos hoy, es que las personas con discapacidad, sus colectivos identitarios y representativos, en su mayoría, están luchando porque deje de existir la escuela especial como institución y espacio segregado. Mientras que las resoluciones federales, y provinciales de educación manifiestan que:

La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo **destinada a asegurar el derecho a la educación** de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa” (Resolución federal 311).

El problema que se plantea es que la división educativa en escuelas separadas, donde las modalidades –que son transversales a todo el sistema educativo- tienen sus propias escuelas construye una idea de sí mismos/as como personas con discapacidad. En el sentido que las personas con discapacidad solo podían y aun hoy presentan numerosos obstáculos si no quisieran, ir a escuelas especiales. No tenían y aun hoy tienen poca posibilidad de elegir sus trayectos escolares. Y en este sentido es fundamental dejar en claro que en términos de desarrollo personal-identitario y social, no es lo mismo ir a la escuela especial que ir a la escuela común. Y no es lo mismo ir a la escuela común mediado por un proyecto de integración que sin él. Como no es lo mismo, en el caso de La Plata ir a una escuela de cualquier numeración que a alguna que sea n° 500 y pico, ya que la segregación se ve marcada hasta por las diferencias en la numeración escolar.

Estas posibilidades pedagógicas-escolares, y los trayectos que transitan los/as niños/as y jóvenes con discapacidad –que pueden ser hasta dobles, es decir pueden asistir a dos escuelas- influyen la visión que los/as mismos/as niños/as tienen sobre lo que es la inclusión educativa y sobre la constitución identitaria de ellos/as mismos/as, en este sentido, unos niños irán a una escuela común con una currícula dividida por “grados” con objetivos específicos a cumplir para el pasaje de uno a otro y donde los pares de éstos suelen tener edades y “capacidades” similares. En cambio otros niños irán a una escuela especial donde sus pares no serán niños de edad similar, sino de “capacidades similares” previamente diagnosticadas y clasificadas ya que las escuelas especiales se dividen por discapacidades -hay escuelas para ciegos, para discapacitados intelectuales, etc.

Estas posibilidades –o no posibilidades- marcan como será la educación para unos y para otros, y al mismo tiempo, quienes son los pares de unos y de otros impactando significativamente en “quién es uno”, es decir en la identidad de cada niño/a, que posibilidades tiene “uno/a” y a partir de ello que relación con la sociedad van a tener.

Para cerrar, luego de un largo trayecto y mucho trabajo decidí que lo que me interesa como antropóloga no es tanto, si la educación es o no inclusiva para las personas con discapacidad en escuelas comunes, sino conocer que piensan los/as propios/as niños/as con discapacidad, sobre la educación inclusiva. Para ello empecé a indagar en una línea de investigación que pertenece a los desarrollos teóricos de la antropología de la educación en nuestro país y que hacen etnografía con niños/as.

Referencias bibliográficas

Acuña, C. y Bulit Goñi, L. (Comp.) (2010). *Políticas sobre la discapacidad en la Argentina: El desafío de hacer realidad los derechos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Cobeñas, P. (2016). *Estudio sobre buenas prácticas de educación inclusiva en escuelas comunes de la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires: .

Diálogos del Siteal (2015). *Conversación con Flavia Terigi. La inclusión en la escuela media ante la persistencia del modelo escolar tradicional*. Disponible en: http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_dialogo_flavia_terigi_v2.pdf

Martínez, M. E. (2015). *Personas con Discapacidad, vida independiente y educación inclusiva*. Argentina. Editorial INFOJUS.

Páginas web:

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/resolucion-del-consejo-federal-de-educacion-n-311-cfe-595d237d30234.pdf>

<https://drive.google.com/file/d/0B-N3qQ1FtEthelQ5UWITcUxwajlONzBzQUhOd3JqRmdKTlRz/view>

Mujeres, discapacidad y educación

Evangelina Cagni

Resumen

El presente trabajo se enmarca dentro del equipo de investigación: “Prácticas y Discursos sobre Discapacidad, Cuerpo y Sociedad” del que formo parte y considero el puntapié para la futura tesis de la Licenciatura en Educación Física.

Desde el equipo partimos de considerar a la discapacidad desde el modelo social, entendiendo la misma como producto de las lógicas de las relaciones de poder dentro de esta sociedad moderna, capitalista y excluyente, y no como un problema propio del sujeto. Desde esa base se parte de la creación del sistema educativo moderno, para entender cómo desde sus inicios reproduce lógicas expulsivas.

La idea de homogeneización y uniformación con las que la escuela en la modernidad entiende la diversidad termina generando que aquellos que no cumplen con lo esperado, sean segregados del sistema educativo, por lo que da lugar a la creación de otra subinstitución educativa destinada a la formación de aquellos que no pueden adaptarse a la escuela común por sus “deficiencias” (condiciones biológicas). Esto significa que desde sus inicios, la institución escolar excluye sistemáticamente a diversos grupos sociales, entre los que se encuentran las personas con discapacidad. La misma, en este contexto, es vista como un problema propio del sujeto que le imposibilita la adaptación a la escuela común y deberá ser derivado a una institución terapéutica-educativa capaz de rehabilitarlo. En palabras de Cortese y Ferrari (2003) durante ese proceso surgió el modelo psicopedagógico que, basado en criterios de semejanza y diferencia

entre el alumnado establecido como normal y el etiquetado como anormal, construyó la base de la creación de las escuelas especiales.

De esta forma las trayectorias escolares tanto de las mujeres como de las personas con discapacidad no ha sido la misma que para el resto de la población. Como parte de los colectivos tradicionalmente excluidos, el acceso al sistema educativo históricamente no ha sido igualitario para personas con o sin discapacidad, así como tampoco no lo ha sido para las mujeres y los varones. En la sociedad en la que vivimos el sistema educativo se construye como una institución patriarcal que produce las diferencias de género.

Así como las personas con discapacidad, las mujeres durante mucho tiempo fueron consideradas ineducables. Por lo que, dentro de las problemáticas de las experiencias de las jóvenes mujeres con discapacidad escolarizadas, entendemos que la escuela es uno de los dispositivos con mayor responsabilidad en el abordaje de este problema. Por esto debemos considerar a las mujeres como sujetos de derecho y entender la noción de discapacidad, desde el modelo social, como un producto de las relaciones de poder desiguales en la sociedad (Oliver, 2008) que categorizó históricamente a los sujetos a partir del binomio normal/anormal, quedando por un lado los sujetos adaptados, sumisos, dóciles y útiles al sistema, y por el otro los inadaptados, anormales e indóciles entendidos como un peligro social que debían encerrarse y normalizarse.

También es fundamental entender que el camino al que debemos aspirar es la plena educación inclusiva, del cual los docentes somos un eslabón clave para avanzar en términos de justicia social.

Mujeres, discapacidad y educación

La institución escolar moderna nace para disciplinar, más que para incluir, es parte del proceso civilizatorio y su punto de partida es la exclusión de la barbarie. Particularmente en la Argentina, la escuela nace sobre la base del ideal civilizatorio como valor supremo de la humanidad (Elias, 1989). Es por eso que el sistema educativo comenzó a dividir la población en educables e ineducables, lo que implica que la escuela no iba a ser una escuela de y para todos y todas.

Desde sus inicios la forma en que la escuela moderna entiende la diversidad es bajo la homogeneización y uniformación. Sabemos que uno de los pilares con los que se funda la escuela en la modernidad es la inclusión, aunque

paradójicamente la misma termine reproduciendo lógicas expulsivas. Para entender esto es necesario no dejar del lado el contexto social y político en el que nace el sistema educativo moderno. Desde Sarmiento con “civilización o barbarie” el objetivo era la homogeneización de las masas, enseñar como diría Comenio todo a todos, sin importar los orígenes nacionales, la clase social, religión, etc. Por lo que la educación era pensada como “neutra” y “universal”. “La educación moderna que conduciría a una organización social más democrática y productiva sólo era posible a costa de reprimir o exterminar a parte de la población” (Puiggrós, 1990).

Como expreso anteriormente las lógicas de inclusión social, en este momento, generan también exclusión, es decir, durante estos procesos de homogeneización aquellos que no cumplieran con la norma, iban a ser relegados y segregados y en este sentido es que posteriormente surgen lo que Foucault llamo lógicas de normalización y las instituciones de vigilancia y control.

Se fue construyendo así, en palabras de Cobeñas (2015), un orden de cosas que instaura una norma como deseable, acompañado por la desvalorización del orden posible inverso.

De esta forma, la escuela se construye, en ese momento, como dispositivo de control con el fin de guiar a los individuos al proceso de normalización. Lo que significa que, desde sus inicios, la institución escolar excluye sistemáticamente a diversos grupos sociales, entre los que se encuentran las personas con discapacidad. La misma, en este contexto, es vista como un problema propio del sujeto que le imposibilita la adaptación a la escuela común y que entonces deberá ser derivado a una institución terapéutica-educativa capaz de rehabilitarlo. Esta forma de entender la discapacidad desde el paradigma de la normalización enmarca a la misma dentro del modelo médico.

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. Lo mismo y lo otro dejaron de ser conceptos móviles y contingentes para aparecer como propiedades ontológicas de los grupos o seres humanos, incuestionables e inamovibles. Si nuestra identidad es que seamos todos iguales, y ella se define no sólo por la abstracción legal de nivelarnos y equipararnos a todos los ciudadanos sino también porque todos nos conduzcamos de la misma manera, hablemos el

mismo lenguaje, tengamos los mismos héroes y aprendamos las mismas cosas, entonces quien o quienes persistan en afirmar su diversidad serán percibidos como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no han alcanzado nuestro grado de civilización. Creemos que este es el patrón básico con el que se procesó las diferencias en nuestras escuelas. Aparecieron una variedad de jerarquías, clasificaciones y descalificaciones de los sujetos, cristalizando la diferencia como inferioridad, discapacidad o incapacidad, ignorancia, incorregibilidad (Dussel, 2004).

De esta forma se construyó y legitimó, entre otras instituciones modernas, un sistema educativo excluyente basado en esta concepción acerca de la normalidad/anormalidad por medio de nociones médicas, psicológicas, psiquiátricas, jurídicas y pedagógicas, que ejercieron una fuerte influencia sobre las políticas, teorías y prácticas educativas, convalidando la construcción, identificación y tratamiento de los sujetos ‘anormales’, instalando una concepción de la discapacidad como anormalidad. Lo que permitió la creación de un subsistema segregado, destinado solo a los alumnos que “fracasan” en la escuela común por sus “deficiencias”.

En palabras de Cortese y Ferrari (2003) durante ese proceso surgió el modelo psicopedagógico que, basado en criterios de semejanza y diferencia entre el alumnado establecido como normal y el etiquetado como anormal, construyó la base de la creación de las escuelas especiales.

La realidad de las mujeres con discapacidad y su acceso a la educación escolar

Así como la discapacidad, la condición de juventud, y mujer con discapacidad se encuentran atravesadas por las definiciones de los grupos sociales dominantes.

Las mujeres y las personas con discapacidad, en esta sociedad capitalista, moderna, occidental, forman parte de los colectivos tradicionalmente excluidos.

En palabras de Cruz Pérez (2012-2013), bajo estas circunstancias se encuentran las personas con discapacidad, sus condiciones y necesidades, hasta hace muy poco, seguían ausentes del debate público y de las políticas, programas e investigaciones sociales, debido principalmente a los discursos que las discriminan y excluyen por considerarlas inútiles y con pocas posibilidades de realización personal.

En este sentido es importante entender a la discapacidad y el género como categorías que, al estar basadas en las diferencias corporales, contribuyen a entender las estrategias de biopoder que definen lo posible y lo deseable para las mujeres en función de sus cuerpos.

Por otro lado, el acceso al sistema educativo históricamente no ha sido igualitario para personas con o sin discapacidad, así como tampoco no lo ha sido para las mujeres y los varones. Sabemos que en esta sociedad moderna el sistema educativo se construye como una institución patriarcal que produce las diferencias de género, reproduciendo las visiones tradicionales del género femenino como subordinado al masculino, y las mujeres a los varones.

Durante mucho tiempo, las mujeres fueron consideradas ineducables frente a propuestas educativas cuyo punto de partida y de destino eran los varones, a fin de lo cual se fueron delimitando espacios curriculares específicos con el argumento de considerarse propios al género femenino, frecuentemente asociados a las prácticas de reproducción y cuidado del hogar que las recluía a la esfera privada. De esta forma, el sistema educativo atravesado por el sistema patriarcal, reprodujo lógicas de discriminación, exclusión y segregación de las mujeres.

A su vez, el discapacitado típico es el joven, varón, blanco y que usa silla de ruedas. En las investigaciones sobre jóvenes se ha relegado la experiencia y las prácticas juveniles de las mujeres con discapacidad. Lo que genera un doble estigma, en palabras de Goffman (2006), que interviene en la construcción de la identidad de las mujeres jóvenes con discapacidad.

La invisibilización que ha marcado la vida de las mujeres jóvenes con discapacidad ha sido producida por los discursos prevaletentes, en los cuales, ellas permanecen invisibilizadas como productoras de prácticas y sentidos específicos de juventud, subsumidas en esta hegemónica y restrictiva representación de lo juvenil-masculino (Elizalde, 2006, p. 93).

Particularmente, en el caso de las mujeres con discapacidad se puede ver cómo la familia, la escuela y la sociedad en general intervienen en la construcción de una identidad desde la 'Otreidad' y el status de víctimas, en la visión de las mujeres con discapacidad no sólo como pasivas, dependientes e infantiles, sino minimizadas en sus habilidades y subestimadas en sus contribuciones a

la sociedad. Esto repercute en gran medida en la concepción de sí mismas. Por supuesto que estos significados no son colocados de forma individual y desinteresada, sino que ellos son producidos y se ponen en marcha a través de relaciones de poder. En palabras de Cobeñas (2012) en estos discursos intervienen los supuestos sexistas acerca del rol de la mujer, generando la idea de que las personas con discapacidad son incapaces ni tan siquiera de cumplir con el papel al que la mujer queda reducida en la forma tradicional dominante: madre, esposa y pareja sexual.

Los discursos hegemónicos que definen el ser mujer, joven, alumna (de Lauretis, 1992, Peters, 1998, Dayrell, 2007) resultan opresivos para las mujeres con discapacidad, quienes construyen su identidad desde la otredad y el status de víctimas y dependientes. En nuestra perspectiva, la edad, la discapacidad y el género no constituyen una sumatoria de diferencias uniformes e intercambiables, ni una jerarquía más o menos estable de ejes de poder que rigen la experiencia cotidiana de las sujetas. En este punto ha resultado de alto potencial explicativo la noción de interseccionalidad (Dorlin, 2009) para comprender la complejidad de la experiencia de ser joven mujer con discapacidad en la escuela, dado que permite superar la visión matemática que supone que las relaciones de dominación son aditivas (Cobeñas, 2015).

En este sentido, la interseccionalidad serviría para considerar tanto las lógicas de dominación como las estrategias de resistencia sobre las múltiples opresiones que pueden atravesar a las mujeres.

Siguiendo a Cobeñas (2015), en la interseccionalidad género y la discapacidad no ocuparían el lugar de la añadidura, sino que significarían dos componentes constitutivos que involucraría al menos tres cuestiones que intervienen afectando y empobreciendo el desempeño social de las jóvenes mujeres con discapacidad respecto de los jóvenes: el sexismo, el discapacitismo (que corresponde a la discriminación sufrida por las personas con discapacidad) y el binomio mujer/discapacidad.

En este sentido, dentro de las problemáticas de las experiencias de las jóvenes mujeres con discapacidad escolarizadas, entendemos que la escuela es uno de los dispositivos con mayor responsabilidad en el abordaje de este problema

dado que, como dice Scharagrodsky (2005), “los discursos y dispositivos pedagógicos modernos, todavía vigentes, poseen una gran influencia en la construcción de estereotipos hegemónicos tanto de normalidad y anormalidad como en términos de discapacidad y género así como de juventud” (Chaves, 2006).

A modo de ejemplo, una encuesta realizada con el fin de documentar la realidad de las personas con discapacidad en Argentina (ENDI) en el marco del censo del 2001, identificó que uno de los grupos más vulnerables es el de las jóvenes mujeres con discapacidad, ya que presentan niveles más bajos de escolarización dentro de las personas con discapacidad. Según el INDEC-ENDI esto sucede en las mujeres jóvenes, particularmente entre las que se encuentran entre los 15 y 29 años.

Datos que constituyen indicadores que muestran la necesidad de incorporar la perspectiva de género para analizar las condiciones en que las mujeres transitan por el sistema escolar e identificar las variables que pudieran estar influyendo negativamente en sus trayectorias escolares (Cobeñas, 2012).

Esto, a su vez, es congruente con los Inc. q y s del preámbulo de la Convención los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD-Naciones Unidas y Ley Nacional 23.378/2008) y su artículo sobre Mujeres con discapacidad que subrayan la vulnerabilidad de ese grupo en particular y la necesidad de incorporar una perspectiva de género “en todas las actividades destinadas a promover el pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad” (Inc. s, Preámbulo CDPCD).

Tomando datos de encuestas y estudios realizados por Cobeñas (2012), un dato que ella encuentra preocupante resulta la fuerte caída de la matrícula de las personas con discapacidad que asisten a escuelas comunes entre el nivel primario y secundario, ya que no se ha encontrado en la ENDI o en otra base datos sobre las tasas de egreso de alumnas con discapacidad ni del sistema común ni de la modalidad especial. Es decir, los y las jóvenes con discapacidad no están accediendo al nivel secundario, que, desde la última Ley de Educación Nacional (Ley 26.206) y Ley de Educación Provincial (Ley 13.688, prov. de Buenos Aires) es obligatorio. Por lo que, en este sentido, el sistema educativo moderno tiene grandes deudas pendientes en torno a la inclusión de diversos grupos en la escuela común. Como exprese hasta el momento

en nuestro país, así como en la mayoría de los países de América Latina, todavía existe un sistema de educación segregada, y lo que intelectuales y funcionarios, entre otros, llaman “educación inclusiva” consiste, en el mejor de los casos, en la incorporación de alumnos y alumnas con discapacidad a un sistema que permanece inalterable ante su presencia, vulnerando su derecho a la educación en equidad y no discriminación (Barton, 2009).

Además,

adoptar un enfoque educativo inclusivo supone definir e implementar políticas que procuren asegurar a todos los educandos las mismas posibilidades [...] de modo que puedan desarrollar plenamente su potencial, con independencia de su sexo o de sus condiciones físicas, económicas o sociales (Matsuura, 2008, p. 2).

En este sentido, nuestro país, pese a haber firmado los convenios internacionales de Educación Para Todos, particularmente en 1993 con las Normas Uniformes sobre la Igualdad de oportunidades para las personas con Discapacidad, y luego en 1994 con la Declaración de Salamanca, podríamos decir que hace 21 años (casi dos períodos escolares) que el Estado Argentino se viene comprometiendo a modificar su sistema educativo y a transformarlo en inclusivo. La Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad, firmada (2006) y ratificada (2008) por la Argentina, cuyo artículo 24 refiere a la educación inclusiva, significó un hito, debido a que es el primer documento que obliga al Estado a asegurar una educación inclusiva para las personas con discapacidad. De ahí la necesidad imperante de pensar que está haciendo, o en realidad que no, el Estado argentino para garantizar el derecho fundamental a la educación inclusiva. Que no significa el simple hecho de que los alumnos estos inmersos en el sistema educativo común, sino transformar las lógicas de todo el sistema, entender que la formación docente en materia de discapacidad no puede ser una elección, etc.

En términos de justicia social es fundamental entender que el camino al que debemos aspirar es la plena educación inclusiva, del cual los docentes somos un eslabón clave. Es por esto, en palabras de Cobeñas (2012) que resulta imprescindible tanto en la estructuración del trabajo docente como en la condición y rol docente conocer qué implica trabajar con jóvenes mujeres con

discapacidad desde una perspectiva social y cultural. Problematizar las hetero designaciones y miradas discapacitantes y sexistas resulta necesario para que los y las docentes dejemos de atribuir los “problemas escolares” a los rasgos intrínsecos de nuestros/as alumnos/as, y podamos considerar que la escuela como institución y nuestras prácticas docentes se constituyen en barreras al aprendizaje y a la participación de nuestras jóvenes alumnas. Además, es necesario problematizar el rol clave que tenemos los docentes a la hora de desarrollar formas más inclusivas de educación. Son nuestras formas de concebir nuestros alumnos y alumnas las que crean los entornos en los que niños, niñas y jóvenes aprenden. Así, la tarea que debemos llevar adelante los docentes en función de una educación inclusiva debe estar comprometida con el desarrollo de las mejores formas de facilitar el aprendizaje a todo el alumnado.

Reflexiones finales

Como propuesta para seguir profundizando el análisis de las categorías abordadas, lo dicho anteriormente, implica comprender las relaciones entre cómo se ven y cómo son vistas las jóvenes mujeres con discapacidad en la vida social, así como los significados asociados a las tecnologías de poder predominantes y sus efectos en las vidas de mujeres con discapacidad. Dentro de esta perspectiva debemos considerar a las mujeres como seres históricos reales así también entender la noción de discapacidad, desde el modelo social, como un producto de las relaciones de poder desiguales en la sociedad (Oliver, 2008) que categorizó históricamente a los sujetos a partir del binomio normal/anormal, quedando por un lado sujetos adaptados, sumisos, dóciles y útiles al sistema, y por el otro los inadaptados, anormales e indóciles son entendidos como un peligro social que debían encerrarse y normalizarse.

Coincidimos con Connell en que “el sistema educativo no sólo distribuye bienes sociales actuales. También conforma el tipo de sociedad que está haciendo. Que nuestra sociedad futura sea justa depende, en parte, del uso que hoy hagamos del sistema educativo” (1997, p. 22).

Referencias bibliográficas

Chaves, M. (2006). *Informe: investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales*, con la colaboración de Rodríguez, M. G. y Faur, E. Buenos Aires: UNSAM-DINAJU.

- Cobeñas, P. (2010). Jóvenes mujeres con discapacidad y alumnidad. Trabajo presentado en *I Jornada de Adscriptxs y Becarixs del CINIG*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata. Recuperada de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3480/ev.3480.pdf
- Cobeñas, P. (2012). Inclusión educativa de jóvenes mujeres con discapacidad. Ponencia presentada en *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.
- Cobeñas, P. (2015). *Visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad que asisten a escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires* (Tesis de maestría). Recuperada de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1206/te.1206.pdf>
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata
- Cortese, M y Ferrari, M (2003) Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la escuela especial. En P. Vain (Comp.). *Educación especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Cruz Pérez, M. P. (2012-2013). Teoría feminista y discapacidad: un complicado encuentro en torno al cuerpo. *Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, 12(2), 51-71. Recuperada de http://bvirtual.ucol.mx/descargables/484_teor%C3%ADa_feminista_discapacidad_51-72.pdf
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva posestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003>
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Matsuura, K. (2008). Prefacio. *Revista Perspectivas*, XXXVIII (1), marzo, UNESCO.
- Oliver, M. (2008) Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. En L. Barton (Comp.). *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de "Disability and society"*. Madrid: Ed. Morata.
- Scharagrodsky, P. A. (2005). Cuerpo, género y poder en la escuela. El caso de la educación física escolar argentina (1880-1930). *Revista Ethos educativo*, 33-34, mayo-diciembre.

Siderac, S. (Comp.) (2013). *Educación y género en Latinoamérica: desafío político ineludible*. UNLPam: Ediciones Amerindia. Disponible en: [http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Siderac%20Silvia%20\(comp\)%20-%20Educaci%C3%B3n%20y%20G%C3%A9nero%20en%20Latinoam%C3%A9rica.pdf](http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Siderac%20Silvia%20(comp)%20-%20Educaci%C3%B3n%20y%20G%C3%A9nero%20en%20Latinoam%C3%A9rica.pdf)

Elias, N. (1989). *El proceso de la civilización. Investigaciones socio genéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Puiggrós, A (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.

CV autor/as

Nicolás Carriquiriborde

Profesor en Educación Física y Maestrando en Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se especializa en temáticas sobre educación y políticas públicas, actualmente sobre Educación Física y políticas socioeducativas. Es becario en investigación por la UNLP. Miembro de Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad IdIHCS-UNLP/CONICET. Profesor del Curso de Ingreso a las Carreras de Educación Física de la FaHCE. Entre sus publicaciones se destacan “La perspectiva sociológica en Bourdieu: intersecciones entre el campo socioeducativo y el campo de la Educación Física” (2019) y “Ampliación cultural y atención de necesidades: esbozos de posiciones docentes en profesores y profesoras de Educación Física en políticas socioeducativas” (2018). Integrante del proyecto de investigación “Educación y heterogeneidad: un análisis de y desde las prácticas corporales” de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP. Ha participado en varios proyectos de extensión, actualmente es integrante del proyecto “Continuidad de trayectorias” de la FaHCE-UNLP.

Jessica De La Haye

Profesora en Educación Física, estudiante de la Licenciatura en Educación Física y maestranda en Educación Corporal por la Facultad de Humanidades y Ciencias del Educación, Universidad Nacional de La Plata. Se especializa en enseñanza deportiva y educación superior. Ayudante Diplomado Ordinario en la cátedra Educación Física 1 y Ayudante Diplomado Interino en

la cátedra Educación Física 2, ambas en el Eje Basquetbol, del Departamento de Educación Física, FaHCE, UNLP. Co-autora de los capítulos “Deporte, Políticas públicas y Enseñanza”, en *La educación corporal como programa de investigación: elementos para pensar la enseñanza de las prácticas corporales* (2019), y “Notas acerca de la enseñanza de los deportes según los entrenadores del alto rendimiento” en *Los Discursos de la Enseñanza de las Prácticas Corporales* (2018, en prensa). Investigadora categoría V por el Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación de la Nación, integrante del Centro Interdisciplinar Cuerpo, Educación y Sociedad, IdIHCS-UNLP/CONICET, proyecto “Las Practicas Corporales en la Educación Superior”.

María Cecilia Renati

Profesora en Educación Física, maestranda en Educación y en Educación Corporal por la Facultad de Humanidades y Ciencias del Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Se especializa en enseñanza del Juego. Es Ayudante Diplomado Ordinario en la cátedra Educación Física 1 y Ayudante Diplomado Interino en la cátedra Educación Física 2, en ambas en el Eje Juego y Recreación, del Departamento de Educación Física, FaHCE, UNLP. Es integrante del Centro Interdisciplinar Cuerpo, Educación y Sociedad, IdIHCS-UNLP/CONICET, investigadora del proyecto *Las Practicas Corporales en la Educación Superior*. Ha presentado trabajos referidos a la práctica corporal Juego en el marco de congresos y jornadas de carácter nacional e internacional. Forma parte del proyecto de Extensión “Hacia la Universidad Pública”, FaHCE, UNLP.

Este libro de actas reúne los trabajos presentados en el Segundo Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad realizado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata en septiembre de 2018. Las temáticas abordadas se vinculan de manera más o menos directa con los temas de investigación que desarrollamos en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad. Todos ellos vinculados al cuerpo, las prácticas corporales, su educación y formación en las sociedades contemporáneas. Hay trabajos más generales, vinculados a problematizaciones conceptuales, y trabajos más específicos vinculados a problemas histórico-empíricos. Los tres grandes ejes a partir de los cuales se problematiza el cuerpo, las prácticas corporales y su educación son: teoría, práctica y formación.

**Trabajos, Comunicaciones
y Conferencias, 44**

ISBN 978-950-34-1925-0

IdIHCS Instituto de
Investigaciones e
Humanidades y
Ciencias Sociales

