

Trabajos, Comunicaciones y Conferencias

**Actas del Primer Encuentro
Cuerpo, educación y sociedad**
Debates en torno al cuerpo

Carolina Escudero
(coordinadora)



ACTAS DEL I ENCUENTRO CUERPO, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Debates en torno al cuerpo

Ensenada, 7 al 9 de noviembre de 2016

Carolina Escudero
(coordinadora)

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: Natalia Corbellini

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2018 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1663-1

Colección Trabajos, comunicaciones y conferencias, 33

Cita sugerida: Escudero, C., (Coord.). (2018). Actas del Primer Encuentro Cuerpo, educación y sociedad: Debates en torno al cuerpo (2016 : Enseñada). La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias ; 33). Recuperado de <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/110>



Licencia Creative Commons 4.0.

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

Decana

Dra. Ana Julia Ramírez

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Prof. Laura Rovelli

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

Prosecretario de Gestión Editorial y Difusión

Dr. Guillermo Banzato

Índice

Debates en torno al cuerpo	
<i>Carolina Escudero</i>	13
PARTE I	19
Problematizar la enseñanza del contenido Gimnasia en la escuela	
<i>María Laura Pagola</i>	21
La disponibilidad corporal del docente de jardín maternal	
<i>Graciela Tabak</i>	29
Prácticas educativas expresivas e inclusivas en escuelas de la Cuenca Matanza Riachuelo	
<i>Javier Augusto Nicoletti y Gloria Campomar</i>	41
La Educación Física [in] enseñable. Una revisión de los contenidos escolares	
<i>Gastón Esteban Meneses</i>	49
La escuela como espacio político y social.	
La enseñanza de la Educación Física desde una perspectiva inclusiva	
<i>Andrea Anahí Rodríguez y Mirian Viviana Piancazzo</i>	63
Elaboración de un cuestionario para analizar la sistematización de trayectorias y prácticas de los docentes de Educación Física en la ciudad de La Plata	
<i>Norma Beatriz Rodriguez, Iván Galvani, María Teresa Oltolina Giordarno y Cecilia Taladriz</i>	73
PARTE II	85

<u>El poder de la Performance (o una posible alternativa de visibilizar lo invisible)</u>	
<i>Norma Ambrosini</i>	87
<u>Expresión Corporal: Aportes desde un lenguaje del arte y el movimiento a la Educación Ambiental</u>	
<i>Andrea Coido</i>	107
<u>La danza se esconde a la vista</u>	
<i>Sofía Kauer</i>	117
<u>Poéticas en la danza de Rosario</u>	
<i>Marcela Masetti</i>	127
<u>La Danza en la Contemporaneidad:De lo Técnico a lo Dramatúrgica</u>	
<i>Daniel Andrés Romero Dávila</i>	141
<u>CO.CRE.AR. Experiencias innovadoras en un proyecto de educación artística</u>	
<i>María José Sesma y Silvia Dahlquist</i>	153
<u>¡Yo bailo cumbia, solo cuando voy a escucharla al boliche!</u>	
<i>Guillermo Sebastián Tarasewicz Benítez</i>	165
<u>La vida en Ciudad Bolívar vista desde la Cultura Urbana del Hip Hop</u>	
<i>Fernando Infante Arias</i>	179
<u>Bailando donde se enseña a bailar: una experiencia de trabajo de campo</u>	
<i>Diana Milstein y Rolando Schnaidler</i>	189
<u>Musicalidad comunicativa y prácticas musicales: resignificando el papel del cuerpo</u>	
<i>Isabel C. Martínez y Mónica Valles</i>	201
<u>El baile social del tango en escena: reflexiones sobre las performances en los campeonatos de la ciudad de Buenos Aires</u>	
<i>Hernán Morel</i>	211

<u>Discusiones en torno a la disciplina, al orden y al afecto en murgas de la ciudad de la Plata</u>	
<i>Lucía Reinares</i>	223
<u>Sensibilidad, estética y riesgo. Un abordaje socio-antropológico de los procesos de formación de acróbatas y bailarines/as de danza contemporánea en la ciudad de La Plata</u>	
<i>Mariana Lucía Sáez</i>	239
<u>PARTE III</u>	251
<u>La educación del cuerpo: influencias del discurso de la psicomotricidad en la educación física</u>	
<i>Cecilia Ruegger Otermin</i>	253
<u>“Pensar lo que hacemos”. Un acercamiento a las concepciones de cuerpo y política en la mirada de Hannah Arendt</u>	
<i>Nicolás Patierno</i>	271
<u>Antecedentes de la Educación Social y la Educación Popular</u>	
<i>Nicolás Carriquiriborde</i>	281
<u>La experiencia de la enseñanza respecto al cuerpo; una ruptura con la naturaleza</u>	
<i>Jorge Rettich</i>	293
<u>La enseñanza: entre educación y cuerpo</u>	
<i>Belén Serrano Moreno</i>	305
<u>El sentido de las identidades y la producción de la diferencia en la política educativa</u>	
<i>Emiliozzi, María Valeria</i>	317
<u>Educación corporal y usos del cuerpo</u>	
<i>Carolina Escudero, Laura Pagola,</i> <i>Silvana Simoy y Daniela Yutzis</i>	331

<u>Plan para delimitar Estudios y Estudios para delimitar un plan, Educación Física y Educación Corporal en el plan de estudios 2000</u>	
<i>Emiliano Volpi</i>	339
PARTE IV	357
<u>La emergencia del discurso sobre el juego deportivo en el Uruguay del 900: análisis de la producción de una práctica corporal</u>	
<i>Martín Caldeiro Branda</i>	359
<u>Excursus ludus-paidia. Grecia y Roma: Contrapuntos</u>	
<i>David Beer</i>	361
PARTE V	381
<u>La Gimnasia-herramienta o las herramientas de la Gimnasia</u>	
<i>María Eugenia Scalise</i>	383
<u>Prácticas Corporales estructuradoras de la formación: El caso uruguayo</u>	
<i>Ana Torrón Preobrayensky</i>	391
<u>Una mirada sobre la corporalidad y subjetividad en danza</u>	
<i>Estela Crovi y Marcela Masetti</i>	411
<u>Las prácticas corporales desde la teoría de los conjuntos</u>	
<i>María Carolina Cabrera y Juan José Bravo</i>	427
<u>Práctica corporal: danza</u>	
<i>Carolina Escudero</i>	439
PARTE VI	445
<u>Espacialidades y temporalidades en la configuración de escenas interventivas</u>	
<i>Danel Paula Mara</i>	447

<u>Ser y hacerse actor o actriz, ser y hacerse teatrista. Reflexiones sobre los procesos de formación en el circuito teatral independiente platense</u>	
<i>Mariana del Mármol</i>	465
<u>Una antropóloga trabajando con cirqueros. Reflexiones sobre un proceso de investigación, colaboración y compromiso</u>	
<i>Julieta Infantino</i>	467
<u>Danza instante</u>	
<i>Carlos Andrés Martínez Medina</i>	469
<u>Sentidos estéticos y discursos políticos sobre educación del cuerpo en noticieros cinematográficos</u>	
<i>Eduardo Galak</i>	471
<u>Pinta tu aldea con un producto cultural mundializado: el rap conciencia como estrategia de expresión e intervención política</u>	
<i>Ana Sabrina Mora</i>	473
<u>Experiencias escénicas de intervención política en la Confederación General del Trabajo</u>	
<i>Yanina Andrea Leonardi</i>	475
<u>Prácticas artísticas participativas: un campo de reverberación</u>	
<i>Ana Bugnone</i>	477
<u>Taller de Sensopercepcion</u>	
<i>Daniela Yutzis</i>	479
<u>Taller deComposicion Instantánea</u>	
<i>Martínez</i>	481

Debates en torno al cuerpo

Carolina Escudero

El Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES) perteneciente al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales CONICET/UNLP realizó en Noviembre del año 2016 el **I Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad** en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Este Primer Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad fue pensado como un espacio a la vez de apertura y presentación. Fue el primer encuentro organizado en su totalidad por integrantes del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad y funcionó en cierto sentido como nuestra presentación pública, lo que nos permite comenzar a construir un lugar entre pares. También operó como un espacio para la presentación de las líneas de investigación que venimos desarrollando desde la constitución del Centro en el año 2013. Fue un encuentro en el que propiciamos la participación de docentes, graduados y estudiantes de diversos niveles y sistemas educativos interesados en las problemáticas vinculadas al cuerpo en general y a su educación en particular, en el contexto de las sociedades contemporáneas.

La idea darle a nuestro encuentro **Debates en torno al cuerpo** responde a la necesidad de explicitar nuestra mirada epistemológica orientada a problematizar al cuerpo y el lugar que ocupa en nuestra cultura, debatimos en torno al cuerpo para conocer el cuerpo de las prácticas en la contemporaneidad. En función de esto nos interesa decir que desde nuestra constitución como Centro hemos procurado circunscribir el campo de estudio a cuestiones vinculadas con el cuerpo, su educación, su inscripción en la sociedad y las prácticas que lo toman por objeto y tiene por objetivos promover, realizar y difundir

investigaciones con criterio interdisciplinario y desde una perspectiva crítica. Se define por el enfoque integrador que procura dar a sus estudios, en un dominio de investigaciones históricas, por un lado, pero que debe someterse a la prueba de la actualidad, por el otro, comprendiendo todos aquellos ámbitos de indagación que estén o puedan estar relacionados con el cuerpo y su educación, particularmente el de las prácticas corporales, entendidas como prácticas históricas, por ende políticas, que tienen por objeto el cuerpo y sus relaciones con el sujeto y la educación.

Las líneas de trabajo que integran el Centro convergen, directa o indirectamente, en torno a la exploración de los mecanismos por los cuales nuestra sociedad piensa el cuerpo y lo educa como lo hace, con el propósito de generar, formas que permitan pensar estos problemas de modo diferente. En resumen: trata de ejercer la crítica no ya en la forma de una limitación necesaria sino en la forma de una posible transformación, plantea la necesidad e importancia de la investigación crítica desde una perspectiva epistemológica interdisciplinaria y relacional (ni esencialista ni relativista, ni en la que cada hecho, fenómeno o concepto pueda hallar su significación aisladamente) que permita captar en el análisis de los límites de la contingencia histórica y política, tanto los puntos en que el cambio es posible y deseable como las formas precisas que debería darse a ese cambio en el pensamiento y en la realidad.

A partir de esto, en el I Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad se organizó en los siguientes ejes de trabajo, dentro de los cuales hubo distintas formas de participación, presentación de trabajos a partir de una convocatoria abierta, talleres de trabajo práctico/técnico, paneles y conversatorios. El grueso de estas Actas está compuesto por los trabajos presentados a la convocatoria abierta, ya que nuestro objetivo con esta publicación es difundir no sólo nuestras investigaciones, algo que aconteció de hecho en el contexto del encuentro, sino también difundir y circular debates en torno al cuerpo que se dan en otros lugares institucionales y espacios de conocimiento para difundir las formas de saber que se producen a partir de tomar al cuerpo como objeto de estudio.

A continuación sintetizamos las líneas de trabajo que funcionaron durante los tres días de encuentro y en base a los cuales se organizaron la convocatoria abierta y las diversas actividades.

Educación del cuerpo y sistema educativo

Norma Rodríguez

La propuesta de esta mesa es trabajar sobre temas y problemas referidos a la Educación del cuerpo en el Sistema Educativo. Se trata de problematizar temas referidos a la enseñanza y a la transmisión de los saberes de la Educación Física en espacio escolar. Así, se espera recibir trabajos que recuperen sistematización de experiencias educativas, resultados de investigación en el campo escolar, discusiones e investigaciones sobre currículo, la cultura escolar, las prácticas escolares, entre otros. Procuramos de esta manera, trabajar desde perspectivas teórico-conceptuales que articulen el problema de la Educación del cuerpo en el Sistema Educativo, hasta trabajos empíricos que recuperen experiencias y representaciones de la Educación Física Escolar.

Cuerpo y artes escénicas y performáticas

Ana Sabrina Mora

En este grupo de trabajo convocamos a la presentación de ponencias dedicadas a la problematización de prácticas de construcción del cuerpo en el marco de artes escénicas y/o performáticas (música, danza, teatro, artes de performance, circo, entre otras), incluyendo sus diversos contextos de transmisión, formación, creación, producción, circulación y consumo. Se esperan tanto trabajos centrados en discusiones teórico-metodológicas vinculadas con estas problemáticas, como presentaciones de resultados de investigaciones empíricas.

Educación Corporal

Ricardo Crisorio

El eje temático Educación Corporal convoca a la presentación de ponencias que problematicen teórica y/o prácticamente la educación del cuerpo dentro y fuera de la escuela (gimnasios, clubes, academias de danza, estudios de técnicas corporales, etc.), incluidas las formas generales de transmisión (educación familiar, medios de comunicación, etc.), el cuerpo mismo y la relación sujeto-cuerpo en nuestra sociedad y cultura. Las presentaciones pueden corresponderse con discusiones teóricas, resultados de investigaciones o experiencias prácticas.

Juego, educación y cuerpo

Eugenia Villa

En este grupo de trabajo convocamos a la presentación de ponencias dedicadas a la problematización del juego dentro y fuera de la escuela (gimnasios, clubes, espacios recreativos, etc.), incluidas las formas generales de transmisión (educación familiar, medios de comunicación, etc.), su relación con el cuerpo mismo en nuestra sociedad y cultura. Las presentaciones pueden corresponderse con discusiones teóricas, resultados de investigaciones o experiencias prácticas.

Prácticas Corporales

Marcelo Giles

Las Prácticas Corporales constituyen el núcleo de la Educación Corporal, son al mismo tiempo el objeto de investigación, de enseñanza y de gestión de la misma. Habitualmente se utiliza el concepto como sinónimo de otras construcciones pertenecientes a diferentes corrientes teóricas o se le agregan adjetivos que intentan diferenciarlas de los contenidos tradicionales de la Educación Física, trayendo confusión y falta de rigurosidad académica al campo. Constituyen categorías que, intentan problematizar los debates contemporáneos en torno al cuerpo y a la Educación. Consideramos entonces que tanto los discursos como las prácticas en la sociedad actual nos obliga a enfrentar el desafío de revisar nuestros saberes disciplinares y nuestras prácticas profesionales. Esta mesa se propone reunir trabajos que, a partir de la riqueza del diálogo interdisciplinario, instale reflexiones a nivel epistemológico, teórico y metodológico que permita revisar los modos en que habitualmente pensamos a la Gimnasia, los Juegos, los Deportes, las Prácticas en la Naturaleza y la Danza en los tres niveles de dominio que las prácticas suponen, es decir, un dominio de saber, un dominio de poder y un dominio ético.

Cuerpo y discapacidad

Laura Sosa

El interés por el tema del cuerpo visto a través de la discapacidad se ha basado en varios factores. Los enfoques teóricos y conceptuales sobre la discapacidad en Humanidades y Ciencias Sociales consideran al cuerpo como elemento central en los modelos de “producción de la discapacidad”, el de

la “diversidad funcional” o el de los “Disability Studies”. En los enfoques disciplinarios, el cuerpo es un elemento central en la identificación de los actores sociales reconocidos o calificados como “discapacitados”. Pensado como cuerpo déficit natural-orgánico, poco debatido y diferenciado en sus concepciones desde las distintas epistemes. Asimismo, las políticas públicas toman en cuenta las dimensiones relativas al cuerpo en su relación con lo social y lo político, y en políticas basadas en los conceptos de accesibilidad e igualdad de oportunidades. Por lo tanto, cuando se trata de problematizar la discapacidad en sus concepciones y prácticas, ya sea en educación, en salud, trabajo, sexualidad, en actividades deportivas, artísticas y culturales; los aspectos físicos del cuerpo no pueden separarse de las dimensiones sociales y políticas subyacentes. Invitamos así al debate de científicos, docentes, profesionales y actores, presentando comunicaciones sobre estos ejes.

Cuerpo, género y sexualidad

Ariel Martínez

Actualmente el género y la sexualidad constituyen categorías que, progresivamente, entretejen los debates contemporáneos en torno al cuerpo. Tanto los discursos como las prácticas en la sociedad actual muestra transformaciones respecto a la articulación del sujeto en su dimensión sexo-generizada, por tanto nos enfrentamos al desafío de de revisar nuestros saberes disciplinares y nuestras prácticas profesionales. Esta mesa se propone reunir trabajos que, a partir de la riqueza del diálogo interdisciplinario, instalen reflexiones a nivel epistemológico que apunten a desentrañar la necesidad de instalar un giro respecto a los modos en que tradicionalmente entendemos los géneros, las sexualidades y los cuerpos en un escenario de transformaciones históricas y epocales que exponen problemáticas socio-comunitarias emergentes. Por otra parte se destaca el posicionamiento ético-político de reunir reflexiones que apunten a abrir espacios de reconocimiento para aquellas localizaciones sexo-generizadas disidentes más allá de la patologización, la inferiorización y la exclusión.

PARTE V

Eje de trabajo: Prácticas Corporales

La Gimnasia-herramienta o las herramientas de la Gimnasia

María Eugenia Scalise¹

Resumen

Como parte del proyecto de investigación “Los discursos de la enseñanza de las prácticas corporales”, radicado en el CICES, dirigido por el Profesor Marcelo Giles y según los informes de avance de esta investigación (Luguercho, Bulus Rossini, Husson y Giles, 2013), se han analizado más de 40 programas de Gimnasia con las variantes que toman en sus denominaciones, encontrando que se concibe a la gimnasia vinculada directamente a la práctica deportiva, al mejoramiento de las capacidades orgánico-funcionales; de acuerdo a particularidades referidas “al sujeto que aprende”, que son sostenidas desde el discurso psicomotriz, de la praxiología motriz y de la fenomenología, en la manera de concebir las prácticas gímnicas y su enseñanza.

Una de las categorías que surge de este trabajo con los programas de estudio es la *gimnasia herramienta*. A partir de la aparición repetida de formulaciones que la implican como “para algo”, apelando a fundamentaciones de distinto tipo o que, en consonancia con los diseños curriculares, la plantean como saber (inicialmente) y luego desglosan su enseñanza como instrumento.

De acuerdo con el título: dos construcciones que propongo tensionar, la primera con un guión intermedio prete nde mostrar una continuidad, un mismo nivel de importancia entre los elementos de la proposición, la segunda con una marcada dependencia de las herramientas con respecto a la gimnasia.

¹ CICES/IdIHCS–UNLP/CONICET marieuscalise@hotmail.com

En adelante intentaré fundamentar la categoría y discutir con ella a partir de la teoría de la Educación Corporal.

Gimnasia

Se sigue de los diseños curriculares y por ende aparece repetidamente en los programas de estudio analizados la necesidad de entender a la gimnasia como “contenido socialmente significativo”.² En virtud de esto se programan, generalmente al inicio de los ciclos, unidades referidas a las conceptualizaciones, a los recorridos históricos del concepto y a su implantación (siempre política), como saber en la cultura. Dentro de la misma lógica curricular, en las unidades siguientes se abandona esta intención inicial de entender a la gimnasia como saber³, para pretenderla instrumento de alguna formulación teórica como la psicomotricidad, las teorías del entrenamiento, las ciencias de la salud u objeto de la didáctica en tanto posibilidad de ser enseñada.

Esta mutación conceptual podría pensarse como la consecuencia de las confusiones teóricas que operan en el nuestro y posiblemente en muchos otros campos del saber; confusiones que sostenemos no son casuales sino consecuencia de la intención política de delimitar un campo tecnificado, con escasas posibilidades reales de investigación, que continua reproduciendo el sometimiento a los discursos fundantes (en nuestro caso) de la medicina y la fisiología. No será objeto de este trabajo profundizar este aspecto, pero sí intención de dejar dicha esta interpretación.

Acordamos en entender a la gimnasia como saber de la cultura, proponemos hacerlo como práctica corporal, haciendo referencia al término técnico definido por la Educación Corporal, en palabras de (Crisorio, 2012) “(...) no

² Aporto como ejemplo estos extractos: “(...) considerar las variables teóricas-prácticas que deben ser investigadas por los alumnos en formación, que le permitan una construcción de significados que superen la visión de la gimnasia ortodoxa en su posicionamiento higienista o deportivista. Para considerarla una construcción social compleja de múltiples significados, cuyo valor está en la apropiación política que de ella se pueda hacer. (Dirección General de Cultura y Educación, 2009, pp. 62, 63). “(...) La centralidad del proceso estará en la resignificación de la gimnasia como práctica social y cultural (p. 84).

³ Entendemos saber con las características de establecido, no saber o saber en falta e imposible saber, a diferencia de conocimiento que sería coincidente con el saber establecido solamente.

es un equivalente de actividades físicas o de movimiento humano, sino que indica las prácticas históricas, por ende políticas, que toman por objeto al cuerpo” (p. 8). Agregó, a las acciones del cuerpo.

Designarlo como un saber construido y transmitido culturalmente es una concepción de la que podemos partir, pero en que la que pretendemos no caer de forma acrítica al menos en dos sentidos:

Primero resulta interesante dejar planteada la maniobra de equiparación de “lo contextual” con “lo social” y “lo cultural”, como constructos que se van relevando y perdiendo sus formas, como si disolvieran su carga teórica.

En muchos de los programas analizados aparecen reiteradas formulaciones en este sentido, que va de acuerdo con lo que se propone desde la política educativa.

Debe resaltarse que el núcleo fundante de la Formación Docente es la enseñanza, cuyo anclaje está en la dimensión histórica y sociocultural. De este modo, se hace posible articular los dos ejes de la Formación Docente [Davini, 2002]: *el de la enseñanza y el contexto* [cursivas añadidas] (Dirección General de Cultura y Educación, 2009, p. 9).

Al rastrear las definiciones que da el diccionario⁴, encuentro que cultura refiere a los modos de vida, mientras que contexto, aunque podría ser designado como contexto cultural, implica el entorno físico o de situación, que no escaparía a las invenciones de la cultura.

Entonces no es lo mismo hablar de un saber de la cultura que debe ser transmitido como tradición pública a un saber construido culturalmente que toma distintos valores de acuerdo a los contextos en los que se da, insisto, no decimos de acuerdo a las culturas sino a los contextos y nos encaminamos de buen grado a sostener prácticas ‘sociales’ en ‘contextos de riesgo’; lo que funciona en un marco teórico totalmente diferente, que en definitiva pretende sostener las diferencias como naturales y constitutivas de los grupos *sociales*. Dice (Bordoli, 2013):

⁴ **cultura.** (Del lat. cultura). 3. f. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.

contexto. (Del lat. contextus). 2. m. Entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el cual se considera un hecho. c/f (RAE)

Hemos subrayado cómo el significante *contexto* rearticula los elementos constitutivos de lo curricular al provocar un desvanecimiento de los objetos de conocimiento que se deben enseñar, así como una redefinición de los sujetos – educador y educando – (...). En éste, el sujeto ubicado en el lugar del educando es categorizado como carente, en tanto el educador es descentrado de su función de enseñante y los objetos – contenidos – curriculares son recortados (p. 199).

Segundo, decir culturalmente construido no implica democráticamente establecido y menos implica que esos saberes respondan de forma representativa a los que efectivamente circulan, con esto pretendo dejar planteado que no nos *salva* de la trampa de la reproducción el hecho de decir “la gimnasia es de la cultura”, lo es, en tanto la cultura también funciona como una verdad histórica por ende política de los pueblos.

Propongo pensar a la gimnasia como el conjunto de técnicas corporales, que parafraseando a Mauss (1979), es la forma en la que tradicionalmente ‘los hombres’ hacen uso de su cuerpo,⁵ por lo que son significadas en la cultura, que se inscriben como práctica (forma de hacer, pensar y decir) de acuerdo a una sistematicidad (refiere al modo en que se ordena la práctica, podría pensarse como las reglas que se siguen para la consecución de un fin y en relación a un saber) e intencionalidad determinadas (pretende un efecto, tiene un fin) con el cuerpo.

Aquí el concepto de gimnasia se despega de la posibilidad de ser más o menos natural o un tipo de movimiento humano a lo que nos acercaremos o acercaremos a nuestros estudiantes. La gimnasia es pensada, a partir de lo dicho, como PRÁCTICA CORPORAL. Como los modos de hacer, pensar y decir que histórica y políticamente han tomado por objeto al cuerpo, es decir han puesto (en este caso) la sistematicidad y la intencionalidad que la caracterizan en función de la construcción del cuerpo, constituyéndose como práctica educativa, en los mismos términos que apuesta política.

No será educativa en tanto un instrumento definido a partir de teorías o influencias puestas al servicio educativo según las necesidades de los sujetos, sino haciendo con ese saber una práctica educativa.

Resulta importante resaltar que la intencionalidad funciona dentro de la práctica, no al revés, es decir, desde esta conceptualización discutimos la

⁵ (cf. Mauss, 1979, p. 337)

idea de que la gimnasia *sirve* para el desarrollo de tal o cual noción espacial, temporal, perceptiva, que actúa como fundamento de alguna teoría, sino que la gimnasia como práctica, sostiene y “practica” las decisiones en torno a la enseñanza que habilitan la sistematicidad e intencionalidad como parte constitutiva de su lógica y que sin duda pretende y provoca efectos corporales.

La gimnasia así entendida no puede ser un instrumento, sino que puede y de hecho lo hace, construirlos desde un saber que le pertenece.

Educación y cuerpo

Como se anticipó, en muchos de los programas encontramos el giro que propone pasar del saber de la gimnasia a las prescripciones para enseñarla según el sujeto que aprende.

Esto nos ubica frente a una teoría de sujeto, coincidente con individuo y con “su” cuerpo, con una o unas teorías de aprendizaje y por lo tanto con indicaciones para la enseñanza en este sentido.

El cuerpo como organismo y como máquina o usina pareciera no tener ya tantos defensores en los debates de la Educación Física. No, porque hayamos dejado de pensar en ello, pero al menos sí, en tanto se discute esta idea, se la visibiliza, se acepta el debate.

Aun así, el cuerpo mantiene un rasgo de sustancialidad, de materia. El sujeto no se discute en ningún sentido, bien se acepta sujeto e individuo como equivalentes, aunque el primero goce de “mejor prensa” en los últimos años.

Sostenemos que en nuestras prácticas que *decidimos y hacemos* educativas no encontramos estas características. En nuestras clases no participan individuos, no hay cuerpos desparramados a los que estimular de un modo u otro, no hay “contextos estimulantes” y “sujetos activos” sino que aparecen y desaparecen fragmentos de esos cuerpos en la acción, recortes de historias que se ponen a funcionar en relación a un saber en el encuentro entre quienes tiene rol de maestro y quienes tienen el de estudiantes o aprendices.

Por lo tanto, la construcción del cuerpo (razón última de la enseñanza que nos toca), tampoco habría que pensarla como una evolución lineal que acumula más y más cuerpo, como si pusiésemos ladrillos unos sobre otros sino como emergencias mediadas por la acción que configuradas como experiencia, en el sentido que da Foucault, “Una experiencia es siempre una ficción; es algo que se fabrica para uno mismo, que no existe antes y que existirá

luego [DE4, 45]” (Castro, 2004, p. 197). Por lo que nos permitirá salir de ella transformados. No hay sustancia en esto que describo, por ello la Educación Corporal propone un cuerpo que no es sustancia sino efecto del lenguaje.

Aceptado hasta aquí, entonces, que el cuerpo no es una naturaleza, no nos viene dado, no está determinado desde el nacimiento, sino que se construye en las experiencias que mantenemos en el Otro y con otros, de los que tampoco podemos decir de antemano quiénes o qué son, *quienes sean* son también el producto de la cultura que los constituye en tales, nunca identificables por completo.

Los maestros que ‘nos hablan’, portan una decisión de enseñar es aquí en donde aparece una asimetría interesante, hay una intención y hay un saber que se va a poner en juego; pero esa relación no se establece si no hay, en quien aprende, una mirada de reconocimiento de aquél. Dice (Lacan, 1964, p. 261):

El sujeto entra en el juego a partir de ese soporte fundamental -el sujeto es supuesto saber, sólo por ser sujeto del deseo, ahora bien, ¿qué sucede? Sucede lo que en su aparición más común se llama efecto de transferencia. Este efecto es el amor. Es evidente que, como todo amor, sólo es localizable, como Freud nos indica, en el campo del narcisismo. Amar es, esencialmente, querer ser amado

Sin esta instancia no hay sujeto de la enseñanza.

No propongo un debate filosófico acerca del amor, pero podremos coincidir en su carácter de inmaterial, que es tocante también al sujeto.

Ante todo, la imagen no es una sustancia, sino un accidente que no está en el espejo como en un lugar, sino como en un sujeto [quod est in speculo Ut in subjecto]. Ser en un sujeto es, para los filósofos medievales, el modo de ser de lo que es insustancial, es decir, lo que no existe de por sí, sino en alguna otra cosa [dada la proximidad entre la experiencia amorosa y la imagen, no sorprenderá mucho que tanto Dante como Cavalcanti definan en el mismo sentido el amor como ‘accidente en sustancia’] (Agamben, 2007, p. 71).

Ni cuerpo, ni sujeto para la Educación Corporal son del orden de lo fenomenológico

La Educación Corporal no identifica al sujeto con la persona, el individuo, el ciudadano, el psiquismo o cualquier entidad que se presente como unidad en sí misma. Más bien no identifica al sujeto sino que apunta a reconocerlo como la marca misma de la falta de identidad de alguien o algo consigo mismo. Se trata de un sujeto producto del discurso y no de un individuo con un aparato psíquico propio, separado del otro, cuya representación remite siempre a un dentro del cuerpo. El sujeto embraga en el cuerpo [cf. Lacan, 1977:124], se articula a un cuerpo, no está dentro de él ni determinado por él (Crisorio, 2012, pág. 10).

Esto tiene consecuencias al momento de pensar la propuesta educativa, no pretende ser en ningún caso motivo de falta de atención por lo observable, sino todo lo contrario, pretende hacer el esfuerzo de desplazar la atención de lo individual del “sujeto que aprende” hacia lo general del saber de la práctica que se enseña y lo particular de los sujetos que surjan en ocasión de la enseñanza entre sus actores (saber, maestro, aprendices). Entonces dejan de funcionar las propuestas centradas en el sujeto que aprende y las consecuentes especializaciones de las gimnasias, ya sea por edades, por patologías, por estados o contextos.

Si la educación del cuerpo es nuestra ocupación, nuestro interés y nuestras interrogaciones no pueden olvidarse de ello. La naturaleza no es educable, es natural. Entonces para pensar en la posibilidad de que el hecho educativo ocurra, suceda, encontramos necesario repensar la categoría de sujeto ya no como individuo sino como aquello de lo que se trata, el tema, el asunto que convoca y hace posible no sólo el encuentro sino que además es su creación, de algún modo el sujeto se hace presente en un tiempo y un espacio concretos y a expensas (en el caso de la educación) de que un saber en falta sea puesto en juego, y en nuestro caso ese saber sea del cuerpo.

La gimnasia como saber puesto en juego en la enseñanza se aparta de poder ser herramienta, aunque, como pudimos anticipar, como práctica corporal consta de herramientas (técnicas) a ser enseñadas y que son reinventadas nunca definitivamente por dentro de la práctica.

Bibliografía

- Agamben, G. (2007). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Bordoli, E. (2013). Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad. In M. Southwell, & A. Romano, *La escuela y lo justo*.

- Ensayos acerca de la medida de lo posible* (pp. 179-211). Buenos Aires: unipe Editorial Universitaria.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por temas, conceptos y autores*. Bernal, Argentina: UNQ Ediciones.
- Crisorio, R. (2012). Educación corporal. En Crisorio, R.; Rocha Bidegain, L. y Lescano, A. (Coord.). *Ideas para pensar la Educación del cuerpo* (pp. 8-13). La Plata: EdULP.
- Dirección General de Cultura y Educación (2009). *Diseño Curricular*.
- Lacan, J. (1964). Clase 19 de la interpretación a ala transferencia. 17 de junio de 1964. En J. Lacan, *Los seminarios de Jacques Lacan. Seminario 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis* (pp. 252-267). Paidós.
- Luguercho, S., Bulus Rossini, V., Husson, M., & Giles, M. (2013). Los discursos de la enseñanza de la gimnasia. *10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Memoria Académica*. La Plata: Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3004/ev.3004.pdf.
- Mauss, M. (1979). Técnicas y movimientos corporales. En M. Mauss, *Sociología y Antropología* (pp. 337-358). Madrid: Editorial Tecnos.
- RAE. (s.f.). *Diccionario de la Lengua Española. V.15.0*. Obtenido de e pdf.

Prácticas Corporales estructuradoras de la formación: El caso uruguayo¹

Ana Torrón Preobrayensky²

Resumen

El presente trabajo busca indagar sobre el saber de la Educación Física, **identificado a priori en la gimnasia y el deporte, y su configuración** como figuras de saber dentro del ISEF. Se estudian las prácticas corporales que se constituyen como estructuradoras de la formación en Educación Física en Uruguay. La permanencia de algunas prácticas, la incorporación de otras, así como las transformaciones en la conformación de los planes de estudio dan cuenta de cómo van conformándose los saberes estructurantes de la carrera.

Para ello se analizan los primeros planes de estudio del Instituto Superior de Educación Física (1939, 1948/53, 1956 y 1966), estrictamente en relación con las asignaturas vinculadas a la gimnasia y al deporte. Las fuentes analizadas constan de una gran variedad de documentos del archivo del ISEF, así como del rastreo de escolaridades de una estudiante mujer y uno varón de cada una de las generaciones comprendidas en esta investigación. Asimismo, se realizaron entrevistas a estudiantes de los planes mencionados.

Presentación

Por decreto del 3 de mayo de 1939 se crea el primer curso sistemático con otorgamiento de título de Profesor de Educación Física, dando de esta manera

¹ Este trabajo es parte de las indagaciones realizadas en mi tesis de maestría titulada: Gimnasia y Deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939-1973): su configuración y su enseñanza. Tesis defendida el 22 de diciembre de 2015.

² anitentorron@gmail.com

inicio a la formación terciaria y profesional de esta disciplina en el Uruguay.³ En 1952 el curso toma el nombre de Instituto Superior de Educación Física (ISEF), nombre que se mantiene hasta hoy, a pesar de haber ingresado a la Universidad de la República hace diez años, el primero de enero de 2006.

Luego de realizar el entrecruzamiento de diversos datos, podemos afirmar que los planes o programas de estudios del ISEF desde sus inicios hasta la actualidad fueron iniciados en: 1939, 1948 (con ajustes en 1953), 1956, 1966, 1974, 1981 (con numerosos ajustes en: 1982, 1983, 1986, 1987 y 1988), 1992 (con ajustes en 1996) y 2004.

En el presente trabajo analizamos los primeros cuatro planes. Hablamos de nuevos planes de estudios cuando existe un nuevo documento que intenta organizar los estudios a través de los cuales se obtiene el título dado en ese momento. Estos documentos en los primeros años carecen de objetivos de la formación y un perfil de egreso definido. En general presentan algunos lineamientos, las asignaturas que integran dicho plan y sus programas asociados. Los programas de los cursos se presentan en general en un documento aparte. En el caso de los primeros planes, la gran mayoría de los programas no fueron hallados.

El análisis de los planes se realizó en primer lugar en un nivel estructural, observando la nomenclatura utilizada y las cargas horarias de las asignaturas vinculadas a gimnasia y deporte en cada plan. Posteriormente se analizaron los programas de cada una de las asignaturas identificadas. En este caso se buscó identificar la concepción de gimnasia⁴ o de deporte⁵ de cada asignatura, así como la concepción de enseñanza. Este punto es fundamental, ya que entendemos vinculante la relación entre saber y enseñanza. La enseñanza sólo ocurre en las posibles interrelaciones entre saber, sujeto y lenguaje: “(...) si no hay saber no hay enseñanza, y para que haya un saber enseñante no podemos dejar de considerar que esta relación solo puede ser representada sobre la base de la presencia del lenguaje” (Behares, 2013, p. 246). Del mismo modo, lenguaje y saber son del orden del sujeto porque ambos tienen significado

³ Un antecedente fundamental de este trabajo, donde se analiza en profundidad los primeros cursos de formación en Educación Física en Uruguay se encuentra en: Dogliotti (2012) y, desde otro enfoque en Rodríguez Giménez (2012).

⁴ Sobre este saber de la Educación Física hemos realizado otros trabajos anteriores que puede ser interesante consultar, fundamentalmente: Torrón y Ruegger (2012).

⁵ En relación al deporte se siguen los planteos de Giles (2009) como marco de referencia.

para un sujeto. La enseñanza implica un juego entre saber y conocimiento, entre saber en falta y certeza de conocimiento. La presencia de la falta saber, al menos en algún grado debe aparecer, fundamentalmente cuando se trata de enseñanza superior. “Partimos de la base de que toda enseñanza, aun las más difíciles de calificar, son efectos del funcionamiento de un determinado campo de saber” (Behares, 2011, p. 21). En este sentido, acordamos con Rodríguez Giménez:

La posición del que enseña supone un saber y un conocimiento, pero, además, supone también que quien enseña “sabe de lo que habla”. Para que esto se corresponda con la realidad, es preciso que quien pretenda hacer algo con el conocimiento, a la hora de enseñar se mantenga en la dimensión estable del mismo. Esto significa que hay toda una dimensión de la enseñanza que supone “un universo lógicamente estabilizado” (Pêcheux, 1988), una homogeneidad lógica en la cual las cosas a enseñar son unas y no otras, lógica regida por un principio que implica la exclusión de algo que sea verdadero y falso a la vez. En este sentido, la enseñanza es, en gran parte, el ámbito de la certeza (Rodríguez Giménez, 2010, p. 86).

Para nuestro trabajo tomamos a la gimnasia y al deporte como posibles saberes determinantes, específicos del campo de la Educación Física.

Continuidades y rupturas en los Planes de Estudio

El primer “Plan de Estudios” fue el de 1939, aunque los primeros años de la formación tuvieron una gran inestabilidad, con numerosas modificaciones en las unidades curriculares registradas en las escolaridades de los estudiantes de cada generación entre 1939 y 1947.⁶

El plan de 1948 presenta nuevas asignaturas en relación al de 1939, las que fueron ingresando paulatinamente a lo largo de estos primeros años. Estas son: Remo, Tenis, Boxeo, Inglés, Fútbol, Aparatos (M), Impostación de la Voz, Psicopedagogía, *Basket-ball* y *Volley-ball*, Danzas Regionales y Folklóricas

⁶ En este caso no puede hablarse de un verdadero Plan de Estudio, ya que por un lado encontramos un documento de una carilla elaborado por J.J Rodríguez (1939) donde se enumeran las asignaturas previstas para el Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física y por otro lado la comparación con las escolaridades de estudiantes que ingresaron en ese año. En los años siguientes hay modificaciones año a año en las escolaridades analizadas.

(F) y Esgrima. También aparece definida la separación de la gimnasia en teórica y práctica y el cambio de denominación de Gimnasia Terapéutica por Kinesiterapia. El nuevo plan presenta a la gimnasia dividida en práctica y teórica, denominación que se había establecido desde 1947. Gimnasia Práctica se dicta durante los tres años, con tres horas semanales y Gimnasia Teórica en segundo y tercer nivel, a razón de dos horas semanales. Este formato se mantiene desde este plan hasta el de 1956. Atletismo y Natación aparecen nombrados en las entrevistas a estudiantes de este plan a continuación de Gimnasia, como fundamentales en la formación, lo que se visualiza en relación a su carga horaria y su continuidad en los tres años de curso desde 1939.

En el plan de 1956 se introduce una nueva organización del *currículum* en tres áreas: Ciencias de la Educación, Ciencias Biológicas y Técnicas y otras varias. En el mismo plan la Gimnasia Práctica pasa a tomar la denominación de Gimnasia Educativa de acuerdo a los planteos de Ling (Rey de Langlade, 1950). Continúa la diversificación de la gimnasia con la inclusión de una nueva asignatura, **Gimnasia Rítmica, donde se plasma el nuevo movimiento de la gimnasia moderna femenina, con una propuesta más libre y una aproximación al ritmo**, la danza y a lo expresivo (Langlade y Rey de Langlade, 1970). Sumado a los contenidos de las asignaturas relacionadas con gimnasia, notamos que en la gran mayoría de los deportes se presenta una unidad o bolilla destinada a la gimnasia específica, vinculada a la preparación física para ese deporte. En este sentido, la gimnasia no aparece únicamente como fin en sí misma, sino también como medio, necesaria en todos los demás “agentes” de la Educación Física. En el caso de los deportes no hay grandes innovaciones en relación con el plan anterior. Se mantienen las mismas unidades curriculares, cambiando únicamente Boxeo y Esgrima por “Deportes de Defensa Personal”, que los engloba junto con las Luchas. Por otro lado, reaparece Juegos y Deportes que en el plan 1948 había cambiado por Juegos Pedagógicos.

En 1966 se presenta por primera vez un Plan de Estudios que despliega todas las formaciones que dará el ISEF: De Profesores de Educación Física (Cuatro años), Para Maestros de Instrucción Primaria especializados en Educación Física (Un año), De Post Graduados (Director de Educación Física: (Un año), Director de Entrenamiento: (Un año), Director de Recreación (Un año), Investigador en Educación Física (Un año), De Información (Duración variable), De Entrenadores deportivos (Deportes de Competencia (Un año),

Salvavidas (Duración variable), Instructores Especializados (Duración variable), Jurados (Duración variable), Jueces (Duración variable) y Cursos varios (Duración variable) y de actualización, perfeccionamiento e información para graduados (Duración variable). Este plan tiene además la particularidad de presentarse durante la intervención militar del ISEF. No se presentan grandes innovaciones en relación a las unidades curriculares vinculadas a la gimnasia ni en su carga horaria. Lo que sí cambia es la estructura del plan, pasando por primera vez a tener cuatro años de cursos. El primer año se llamaba “preparatorio” y luego continuaba primero, segundo y tercer año. También se observan modificaciones en el plantel de gimnasia femenina y la impronta de sus cursos. En cuanto a las asignaturas deportivas, se presentan algunas incorporaciones, así como la separación definitiva de básquetbol y voleibol.

A modo de resumen y con el fin de presentar una primera “foto” de los planes estudiados elaboramos el siguiente cuadro comparativo:

		Horas y cantidad de Unidades Curriculares (UC) totales		Horas y cantidad de UC vinculadas a gimnasia		Horas y cantidad de UC vinculadas a deporte	
		Horas	UC	Horas	UC	Horas	UC
Plan 1939 (faltan hs de 2º sem. de 3º)	F ¹	1695	32	210	3	630	12
	M		33	210	3	630	13
Plan 1948	F	2541	46	539	7	836	14
	M	2684	50	605	9	1001	18
Plan 1956	F	3043	59	561	8	780	18
	M	3077	60	544	9	831	19
Plan 1966	F	3944	47	578/646	7/8	885/952	9/10
	M	4012	48	578	7	1020	11

Cuadro N° 1: Cuadro Comparativo de horas y unidades curriculares totales y específicas de gimnasia y deporte de los planes 1939, 1948, 1956 y 1966⁷. Fuente: Elaboración personal en base a los planes de estudio identificados y reconstruidos y a otros documentos.

El cuadro refleja las horas y la cantidad de unidades curriculares totales de cada plan, así como las vinculadas a la gimnasia y al deporte. En el cuadro

⁷ No incluimos la adecuación realizada en 1953 por entender que no aporta diferencias significativas con el Plan 1948.

anterior podemos observar en primera instancia un aumento progresivo en la carga horaria de los planes analizados, comenzando en 1939 con unas 2000 horas aproximadamente (en el cuadro falta incorporar la carga horaria del último semestre del curso del que no tenemos datos) hasta 4000 horas en el Plan de 1966. En este último caso se agrega además un año más en la duración de la carrera. Las unidades curriculares también muestran un aumento marcado, pero en este caso el que tiene el mayor número es el Plan de 1956.

En relación con las unidades curriculares, como primer punto es necesario aclarar que el número que aparece en la tabla es el resultado de la suma de las asignaturas anuales. Por ejemplo, en el Plan 1939 dice tres unidades curriculares referentes a gimnasia, éstas son Gimnasia en primer año, Gimnasia de segundo año y Gimnasia terapéutica de tercer año. Este criterio fue el utilizado en todos los casos.

Luego, en el desglose realizado de los dos bloques de asignaturas seleccionados para el análisis observamos un salto importante en cuanto a número de unidades curriculares y cantidad de horas entre el Plan de 1939 y el de 1948 y luego, pocas variaciones. Este cambio es muy marcado entre 1939 y 1948 pero en el análisis de las escolaridades vemos que va dándose en forma paulatina año a año.

Como generalidades de los planes analizados vemos que hay ciertas unidades curriculares que se mantienen desde 1939, otras que se incorporan y otras que desaparecen o se modifican. Dentro de las que se mantienen desde el inicio encontramos: Gimnasia (Práctica o Educativa), Atletismo, Natación, Anatomía, Fisiología, Fisiología Aplicada (o del Ejercicio), Kinesiología, Higiene, Biología, Historia de la Educación Física (en el plan 1966 figura con el nombre de Historia de la Educación), Gimnasia Terapéutica (Gimnasia especial o EF especial), Pedagogía (Pedagogía de la Educación Física en el Plan 1939, Introducción a la Pedagogía en preparatorios del Plan 1966), Primeros Auxilios (Auxilios de Emergencia Plan 1966), Organización y Administración de la Educación Física (cambia su nombre en el Plan 1956 por Nociones de Organización Administrativa).

Hay otro grupo de asignaturas que se mantienen, pero van modificando su carga horaria como ser: Boxeo, siempre reservado a los varones y en los planes 1956 y 1966 pasa a ser optativa. Lo mismo sucede con Tenis y Remo que si bien están en todos los planes analizados, en 1966 pasan de tener una

carga horaria importante (fundamentalmente Remo) a ser optativos, pudiendo cursar uno u otro.

Observamos también temáticas que se mantienen, con pequeños cambios en su abordaje como ser la vinculada a la recreación (Recreación y Plazas de deporte en 1939, Recreación en 1948, Fundamentos y Técnicas de la Recreación en 1956 y Recreación y Campamentos en 1966) y al juego (Juegos y Deportes en 1939, Juegos Pedagógicos en 1948, nuevamente Juegos y Deportes en 1956 y Juegos e Iniciación Deportiva en 1966). Por otro lado la psicología siempre está presente pero cambia de Psicología a Psicopedagogía en 1944 y la nueva denominación se mantiene hasta el Plan 1956 en que vuelve a figurar como Psicología y en 1966 registramos dos unidades curriculares vinculadas: Psicología General y Educativa en primer año y Psicología Evolutiva en segundo.

A lo largo del período estudiado observamos también nuevas incorporaciones que luego permanecen. Entre ellas encontramos: Inglés que se incorpora a partir de 1946, Fútbol en 1948, Aparatos en el mismo año que se mantiene con pequeños cambios en su nombre, *Básket - VolleyBall* que ingresan en 1948 y permanecen juntas durante ese plan y el siguiente. En 1966 aparecen como unidades curriculares independientes. También en 1948 se introduce: Danzas, que en 1956 aparece como Ritmos y Danzas y en 1966 como Actividades Rítmicas. En esta área hay otra unidad curricular que ingresa en 1948: Nociones de Música e Impostación, en 1956 otra con el nombre Ortofonía y en 1966 Educación Musical, las que introducen la temática del ritmo, la danza y la música para la formación de los profesores.

Finalmente nombraremos las unidades curriculares que comienzan en el primer curso de 1939 y luego no continúan: Teoría y Práctica de la Educación Física (tiene una vida corta, cambia su nombre por “Educación Física”, vuelve a su denominación original y desaparece definitivamente en 1946), Masaje (en un momento cambia su nombre y desaparece en el plan 1956) y Dibujo (esta unidad se mantiene hasta el Plan 1956).

Hay otras unidades curriculares que se introducen y luego desaparecen que no nombraremos en este trabajo. Como incorporaciones de los últimos años estudiados mencionamos: Filosofía que se introduce en 1956 y en el Plan 1966 se divide en Filosofía en primer año y Filosofía de la Educación en tercero; Cuidado y Conservación de Útiles que comienza en el Plan 1956 y en 1966 figura como Construcción e Instalaciones. En el Plan 1966 se incorporan

por primera vez: Sociología; Metodología; *Tests*, Medidas y Evaluaciones y Teoría de los juegos y los Deportes.

El otro salto notorio que no aparece en el cuadro, pero se refleja en el análisis de los planes refiere a la práctica docente. En los primeros planes es casi inexistente, tanto en los documentos curriculares como en las escolaridades, y a partir del Plan 1956 aumenta abruptamente de 55 horas (Plan 1948) a 357 horas y a 476 horas en el Plan de 1966.

La gimnasia. Unidades curriculares y sus transformaciones

Asignaturas vinculadas a gimnasia	Plan 1939	Plan 1948	Plan 1956	Plan 1966
Asignaturas	Totales obligatorios	Totales obligatorios	Totales obligatorios	Totales obligatorios
Gimnástica/Gimnasia práctica/gimnasia educativa	180	297	272	272
Gimnasia en aparatos		66 (M)	85 (M)	102 (M) 68 (M) opcional
Gimnasia teórica/Teoría de gimnasia		132	136	136
Gimnasia Terapéutica/ Kinesiterapia/Educación Física Especial	30 + ...	110	51	68
Gimnasia Rítmica femenina			102	102
Carga horaria total	210 + ...	605 (M) 539 (F)	544 (M) 561 (F)	680 (M) 578/646 (F)

Cuadro N° 2: Cuadro Comparativo de horas y unidades curriculares de gimnasia en los planes 1939, 1948, 1956 y 1966. Fuente: Elaboración personal en base a los planes de estudio identificados y reconstruidos y a otros documentos.

En el caso específico de la gimnasia vemos que ya a partir de 1940 se definen tres años de curso de gimnasia/gimnástica/gimnasia educativa/gimnasia práctica (estos son los diferentes nombres que va tomando esta unidad curricular en los distintos planes) para la formación del profesor de Educación Física. **En todos los planes se mantiene desde el mismo año una frecuencia de tres veces semanales de clase. A partir de 1946 se agrega una nueva**

unidad curricular, Teoría de la Gimnasia (Gimnasia Teórica en el Plan 1939), la que se mantiene incambiada en todos los planes analizados.⁸

Este bloque constituye la base de la gimnasia en los planes analizados y de acuerdo a los testimonios de las entrevistas y el análisis de los programas tenía una impronta fundamentalmente neo sueca en la parte práctica. Éstos presentan ejercicios diferenciados por las zonas corporales y por el fin de los mismos: “Ejercicios cuyo principal objetivo es disciplinar, estimular, en el sentido general de las palabras” (CNEF-ISEF, Plan 1956, p.37). Todos los programas analizados describen este tipo de ejercicios y luego los específicos por zonas, sin ningún otro tipo de desglose de actividades, metodologías, progresiones u otros formatos. El análisis de los programas refleja además el fuerte vínculo establecido entre la gimnasia y el conocimiento anatómico y fisiológico del cuerpo humano. No aparece en ellos ningún punto referido a la enseñanza de la gimnasia. Con la incorporación de Teoría de la Gimnasia, se introducen algunas bolillas vinculadas a la enseñanza, fundamentalmente atendiendo aspectos evolutivos y anatómicos, junto con una amplia presentación histórica de la gimnasia y sus diferentes escuelas y movimientos.

La importancia otorgada a estos conocimientos desde lo curricular se ve reflejado en los coeficientes establecidos en las escolaridades (aparece en todas menos las correspondientes al Plan 1956), donde las unidades curriculares con coeficiente 10 (el más alto) en todos los planes son: Anatomía, Fisiología, Gimnasia, Teoría de la Gimnasia e, increíblemente, Organización y Administración de la Educación Física.

La otra unidad curricular que se presenta desde la generación de 1939 es la vinculada a la Gimnasia Terapéutica, que se presenta en todos los planes analizados en el último año de la carrera con pequeñas modificaciones en su carga horaria y varios cambios en su nomenclatura (Gimnasia Terapéutica, Kinesiterapia y Educación Física Especial). En este caso esta unidad presenta la particularidad de constituirse en un punto intermedio entre la gimnasia y la terapia médica. Este abordaje de la asignatura lo observamos en el análisis de los programas, a la vez que por su incorporación al **área biológica en el Plan 1956**.

⁸ Observamos en este caso un cambio a partir de la incorporación de los estudiantes de las generaciones 1972 y 1973 al plan 1974, donde esta unidad curricular se dicta únicamente en segundo año.

En 1948 comienza a dictarse Aparatos, o Gimnasia en Aparatos que es exclusiva para el estudiantado masculino hasta el Plan de 1966, donde las mujeres pueden elegir esta modalidad como opción. Una de las posibles causas de este formato puede encontrarse en el librito *Gimnástica Femenina en el Uruguay* (Herrera, Rey de Langlade y Langlade, 1950). Allí se explicitan los peligros de la práctica de la gimnasia en aparatos para las mujeres uruguayas, según los conocimientos fisiológicos y las discusiones del momento.

A partir del Plan 1956 se incorpora a nivel femenino una nueva unidad curricular, Gimnasia Rítmica femenina, que introduce grandes cambios en relación a la gimnasia neo sueca vinculada a la gimnasia práctica. Esta asignatura experimenta a su vez un giro importante con el ingreso de la profesora Marta Büsch al frente de la misma, quien incorpora fundamentalmente la corriente de gimnasia de Medau y la gimnasia Orgánica. En este caso, la publicación anteriormente mencionada presenta, en la parte elaborada por Rey de Langlade (1950), un repaso histórico de la gimnasia, con los cambios y el recorrido de la gimnasia femenina a nivel mundial, sus principales referentes y características. Allí se muestra el viraje que realiza la gimnasia femenina al vincularse con distintas corrientes artísticas. De acuerdo a los datos de nuestra investigación, entendemos que este espacio dio un nuevo aire a la gimnasia en el ISEF, con una propuesta de movimiento más libre y expresiva. Sobre este tema, el trabajo de Alonso plantea:

Tal vez que la gimnasia moderna eligiera vestir de negro sea también parte del posicionamiento marcado por esta nueva forma de concebir la gimnasia, que no solo implicaba cambios de nombre y de docentes en las asignaturas sino toda una nueva forma de concebir el cuerpo, el movimiento, la educación y la enseñanza de la disciplina (Alonso *et al.*, 2015, p. 9).

En un momento donde mundialmente la gimnasia perdía fuerza en relación con el deporte, esta nueva corriente gimnástica revitaliza a la gimnasia del ISEF, volviendo a centrar el interés en esta nueva práctica.

Como presentamos en la tabla anterior, observamos que en cuanto a horas y unidades curriculares hay un salto importante entre el ingreso 1939 y el de 1948, luego del cual no se registran mayores variaciones. La gimnasia se mantiene en forma estable durante todo el período, siendo la base tres años de

Gimnasia (práctica) y dos años de Teoría de la Gimnasia. Sobre esta base se van incorporando otras unidades curriculares, ninguna desaparece.

En los programas de las asignaturas de carácter práctico sólo se describen ejercicios a ser realizados por los estudiantes, con complejidades crecientes para primero, segundo y tercer año. En algunos casos se describen también las pruebas a realizar en el examen. Las entrevistas realizadas a los estudiantes de los distintos planes reafirman este planteo. La propuesta consistía en experimentar las diferentes técnicas o ejercicios y ejecutarlos correctamente. En el caso de los alumnos del profesor Langlade, destacan su interés por experimentar los nuevos movimientos de las diferentes escuelas. Se proponía un verdadero “laboratorio corporal”, donde profesor y alumno buscaban lograr determinada secuencia de movimiento de forma empírica, sin metodologías o progresiones de enseñanza.

Teoría de la gimnasia se presenta como una unidad muy ambiciosa que pretende abordar tanto la historia de la gimnasia y sus escuelas, como su enseñanza y su abordaje con diferentes poblaciones. Esta asignatura se encarga también de abordar el tema del rol del profesor de Educación **Física y sus características**.

El deporte. Unidades curriculares y principales transformaciones

Asignaturas vinculadas a deportes	Plan 1939	Plan 1948	Plan 1956	Plan 1966
Asignaturas	Totales obligatorios	Totales obligatorios	Totales obligatorios	Totales obligatorios
Atletismo	150 +	297	204	238
Natación	150 +	198	Teoría 68 Práctica 170	238
Juegos y Deportes/ Juegos e iniciación deportiva	180	Juegos pedagógicos	51	102
Remo	60	143	68	68
Tenis	45	88	17	
Basket-volley-ball		110	134	BB 68 VB 68
Fútbol (M)		66	51	68

Boxeo (M)		99		68
Esgrima				
Deportes de defensa personal		X	68	
Equitación		X		
Teoría de los juegos y deportes				102
Carga horaria total	+	1001 (M) 836 (F)	831 (M) 780 (F)	1020 (M) 884/952 ² (F)

Cuadro N° 3: Cuadro Comparativo de horas y unidades curriculares de deporte en los planes 1939, 1948, 1956 y 1966. Fuente: Elaboración personal en base a los planes de estudio identificados y reconstruidos y a otros documentos.

Para el caso de las unidades curriculares vinculadas al deporte observamos un aumento en la carga horaria y en las unidades curriculares. Los deportes que aparecen con nombre propio en los planes de estudio desde 1939 a 1966 son: Atletismo y Natación en primer lugar, por la cantidad de cursos y su importante carga horaria en todos los planes estudiados. Remo, Tenis y Boxeo también aparecen en todos los planes, pero va disminuyendo paulatinamente su carga horaria siendo las tres asignaturas, optativas en el Plan 1966.

En 1948 ingresan las temáticas de fútbol, básquetbol y voleibol al currículo, estas últimas unidas en una misma unidad curricular. En relación al **fútbol**, ingresa con una muy baja carga horaria, con la que se mantiene durante el período estudiado. Lo opuesto sucede con básquetbol y voleibol, las que ingresan con una alta carga horaria (similar a atletismo y natación) en el Plan 1948, la que se mantiene en el Plan 1956. En 1966 se dictan durante un año cada una, ya en forma independiente, con 68 horas cada una.

Otro punto a destacar es el lugar que ocupan en estos planes las unidades curriculares vinculadas a las luchas. Como mencionamos anteriormente, Boxeo aparece en todos los planes. En la adecuación de 1953 realizada sobre el Plan 1948 se incorpora Esgrima, la que de acuerdo al análisis de las escolaridades, se venía dictando desde 1950 de forma relativamente regular durante los tres años de la carrera (un trimestre por año). En los planes de 1956 y 1966 también encontramos unidades curriculares que se vinculan a esta rama específica. En ambos casos aparecen los Deportes de Defensa Personal, las

Luchas y se mantienen Boxeo y Esgrima. En todos los planes analizados, tanto el boxeo como las luchas se reservan a los varones, mientras que las damas cursan de forma obligatoria Esgrima en el Plan 1948 (desde el ingreso 1950) y pueden optar por Esgrima o Defensa personal en el Plan 1956. En el Plan 1966 la opción se realiza entre Lucha, Boxeo, Defensa personal y Esgrima para los varones y entre las dos últimas para las damas.

Luego se presenta la unidad de Juegos y Deportes (1939), Juegos Pedagógicos (1948, esta no se tuvo en cuenta porque se focalizaba únicamente en juegos), nuevamente Juegos y Deportes (1956) y Juegos e Iniciación Deportiva (1966). En este caso si bien se consideró en los casos mencionados como unidad vinculada a los deportes, los programas reflejan un abordaje similar tanto de los juegos, como de los deportes. Es un caso interesante que presentan los planes estudiados, buscando vincular estas dos ramas de la Educación Física. **No encontramos** ninguna unidad que vincule a la gimnasia con los juegos. Este plan introduce una nueva asignatura, Teoría de los juegos y los Deportes, introduciendo por primera vez una mirada teórica específica a los juegos y a los deportes, como ha venido teniendo por años la gimnasia. Es una unidad curricular con una importante carga horaria pero luego de realizar una lectura a su programa vemos que hay únicamente dos bolillas específicas sobre deporte. El resto se vinculan fundamentalmente a los juegos y luego al entrenamiento.

Por último, debemos mencionar que existe un caso particular que dificulta el análisis y es Teoría y Práctica de la Educación Física, o Educación Física como se llamó también en alguna generación. No sabemos a que refería esta asignatura, ya que no pudimos hallar ningún programa de esta. Esto supone un problema porque no sabemos si incorporaba una mirada global al plan, si simplemente era una sumatoria de otras unidades curriculares ni si se vinculaba específicamente a gimnasia, deportes, juegos u otras prácticas corporales específicas. De esta forma no sabemos con claridad si en los primeros años del Curso de Profesores de Educación Física se dictó o no alguna otra unidad deportiva o/y gimnástica. Recordemos además que en el “Programa de Estudios” presentado por Rodríguez (1939) aparece esta unidad curricular en los tres años de curso y no hay otras unidades vinculadas a las prácticas corporales específicas en su proyecto de curso. Por este motivo entendemos que en los años en que se dictó esa unidad curricular en tercer año podríamos suponer que se agregarían horas al plan vinculadas a deportes y gimnasia.

En el caso del deporte también observamos la diversificación de las pocas unidades de abordaje más global de la temática deportiva. Este fenómeno también se visualiza en gimnasia, que empieza en el Plan de 1939 separada únicamente en dos tipos (gimnástica y gimnasia terapéutica) y lo culmina con cinco modalidades. En el caso del deporte vemos que por ejemplo *basket-volley-ball* se desglosa para adquirir cada uno su nombre propio como unidad curricular. Esta forma de organizar la enseñanza de los deportes ha sido tradicional en el Uruguay, donde hasta ahora no ha habido una organización curricular que logre unificar características de los deportes en unidades curriculares de corte más general. Un posible ejemplo de esta propuesta de integración curricular fue la propuesta por Rodríguez (1939) sobre Teoría y práctica de la Educación Física, **la que aparentemente englobaba unidades curriculares específicas del campo disciplinar.**

En cuanto al concepto de deporte en sí no logramos identificarlo en los planes ni en las entrevistas. Las prácticas eran aparentemente monótonas y sin saberes claramente identificados. Se exigían marcas de ejecución exigentes como en la gimnasia, pero en el caso de los deportes no había profesores referentes ni desafíos en la práctica. Los programas suelen presentar las pruebas del examen como en el caso de la gimnasia. Los programas de natación son prácticamente los únicos que muestran a la enseñanza como un punto explícito del bolillado. Lo que sí aparece en las asignaturas deportivas es una división de las bolillas en prácticas y teóricas, donde las últimas abordan la historia del deporte, sus pruebas de competencia y aspectos reglamentarios. Sin embargo, los estudiantes no pudieron dar cuenta de estos temas, por no recordar sobre qué se trabajaba.

Posibles ejes de la formación

Este apartado aspira presentar algunas reflexiones sobre lo expuesto anteriormente sin pretender lograr un tratamiento acabado del tema.

En relación estricta con la propuesta curricular del ISEF en el período estudiado, podemos afirmar que las prácticas corporales con mayor presencia son la gimnasia, el atletismo y la natación. Resaltamos estas tres porque se mantienen durante todo el período estudiado con muy altas cargas horarias. También aparecen otros deportes pero con mucho menor carga o sin conti-

nidad en el período. Luego aparece el juego, las danzas⁹ y las luchas como otros componentes importantes de la formación, aunque en un grado menor.

Las entrevistas realizadas revelan además que durante todo el período los estudiantes identifican claramente a la gimnasia como el eje fundamental de la formación, tanto por la carga horaria como por el peso académico de los profesores de las unidades curriculares vinculadas a las distintas gimnasias. En el caso del atletismo y de la natación, se identifican como importantes en su carga horaria pero no se asocian a ellas profesores referentes en la especialidad. El deporte en este momento del ISEF fue un lugar de estabilidad del conocimiento, conocimiento repetido y sin mayores variaciones a lo largo del período.

En cuanto a la concepción de estas prácticas corporales en los planes podemos decir que en relación con la gimnasia se mantiene durante todo el período un enfoque de la misma fundamentalmente desde la escuela neosueca. En 1947 se incorpora la gimnasia en aparatos, referente de la escuela alemana y reservada al estudiantado masculino. Finalmente, en los planes de 1956 y de 1966 ingresa la gimnasia rítmica femenina de acuerdo a lo ya expresado en el cuerpo de este trabajo. Esta primera identificación se realiza de acuerdo a la sistematización que se establece desde la propia gimnasia y sus corrientes y fue reafirmada por los estudiantes entrevistados. Este eje puesto en la gimnasia repercutió en cierta medida en la configuración de una profesión muy vinculada a lo técnico y a la disciplina, a repeticiones de modelos establecidos, tanto en relación a los ejercicios en sí mismos como en esquemas de clase. La educación del cuerpo era abordada a través de ejercicios establecidos para cada región corporal. Sin embargo también observamos un interesante movimiento de corte académico vinculado a la gimnasia, donde varios docentes fueron becados a estudiar a Europa, trayendo las nuevas tendencias de la gimnasia al ISEF.

El deporte es una práctica corporal constitutiva de la Educación Física. Esto se observa en la importante carga horaria que presentan los deportes en los planes estudiados, así como en los discursos presentes en las entrevistas realizadas. En ellas los deportes siempre aparecen como parte importante de la formación. En los planes reflejan un abordaje más atomizado que la gimnasia,

⁹ Un abordaje en mayor profundidad de las danzas y los juegos en estos planes de estudios puede encontrarse en Torrón, (2015).

aunque como aspecto unificador en cada uno encontramos tres temáticas particulares: aspectos técnicos, aspectos reglamentarios y la historia del deporte. En relación específica al atletismo podemos decir que se privilegiaba la ejecución de las técnicas atléticas, con gran exigencia en las marcas solicitadas. En la natación si bien había exigencia de marcas, también se explicitaba en los programas el abordaje de la enseñanza de las distintas técnicas de nado. En este caso la educación del cuerpo puede identificarse con un modelo deportivizado en el atletismo y un poco más técnico en la natación.

En cuanto a la enseñanza, identificamos un primer momento de la formación en que no había una preocupación por la enseñanza desde el punto de vista didáctico ni pedagógico y un segundo momento en donde comienzan a aparecer nuevas corrientes pedagógicas y metodologías que van trasladando lentamente el eje de la carrera hacia lo pedagógico.

En relación específica con el saber, la gimnasia lo ubica en la sistematización de ejercicios de las distintas escuelas y de los movimientos continuadores. Desde allí se presenta la construcción de este saber, se estudia su historia y sus técnicas específicas vinculadas a cada una. En este sentido podrían establecerse las bases de una posible matematización, en términos de Milner (1989). El deporte, en cambio, no alcanza en este período dentro del ISEF, un status de saber identificable con las características de la gimnasia. Aparece con fortaleza desde lo curricular pero no logramos visualizar durante el período una materialidad de su saber.

Bibliografía

- Alonso, V.; Corvo, L.; González, J.; Mato, L. y Ruggiano, G. (2015). La gimnasia de educar los cuerpos. Un análisis sobre los discursos de la(s) gimnasia(s) en el Instituto Superior de Educación Física del Uruguay. *Melea Kai Gyia*. Revista de Educación Corporal del Centro Interdisciplinario, Cuerpo, Educación, Sociedad. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, FHCE -UNLP. En prensa.
- Behares, L. E. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República.

- Behares, L. E. (2013). Sobre las éticas de lo posible y la enseñanza. En Southwell, M. y Romano, A. (Comps.). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible* (pp. 245-260). Buenos Aires: Unipe.
- CNEF–CPEF (1948) Comisión Nacional de Educación Física. Curso para la preparación de Profesores de Educación Física. *Memorandum sobre la Organización de los Estudios y Catedráticos del Curso para la Preparación de Profesores*. Archivo de ISEF, bibliorato I.
- CNEF–CPEF-ISEF (1939–1973). Comisión Nacional de Educación Física. Curso para la preparación de Profesores de Educación Física. Instituto Superior de Educación Física. *Carpetas con fichas personales de Alumnos. Escolaridades de ISEF*, Archivo de ISEF.
- CNEF–CPEF-ISEF (1939 - 1973). Comisión Nacional de Educación Física. Curso para la preparación de Profesores de Educación Física. Instituto Superior de Educación Física. *Libro de Ingresos*. Montevideo, Bedelía de ISEF. Carpeta única.
- CNEF-ISEF (1948). Comisión Nacional de Educación Física. Instituto Superior de Educación Física. *Plan de Estudios del año 1948*. Montevideo: Instituto Superior de Educación Física. Archivo de ISEF, bibliorato I.
- CNEF-ISEF (1953). Comisión Nacional de Educación Física. Instituto Superior de Educación Física. *Plan de Estudios del año 1953 (adecuación de Plan 1948)*. Montevideo: Instituto Superior de Educación Física. Archivo de ISEF, bibliorato II.
- CNEF-ISEF (1956). Comisión Nacional de Educación Física. Instituto Superior de Educación Física. *Plan de estudios del año 1956*. Montevideo: Instituto Superior de Educación Física. Registros Académicos de ISEF. Carpeta Plan 1956.
- CNEF-ISEF (1957). Reglamento de exámenes y programas de asignaturas. 1er. año, CNEF, Montevideo.
- CNEF-ISEF (1960). Reglamento de exámenes y programas de asignaturas. 2º año, CNEF, Montevideo.
- CNEF - ISEF (1966). Anteproyecto de Plan de Estudios del Instituto Superior de Educación Física. 21 de enero de 1966. Montevideo: Archivo de ISEF, Bibliorato 1966.
- CNEF-ISEF (1966). Comisión Nacional de Educación Física. Instituto Superior de Educación Física. *Plan de estudios del año 1966*. Montevideo:

- Instituto Superior de Educación Física. Registros Académicos de ISEF. Carpeta Plan 1966.
- CNEF-ISEF-Programas del Plan 1966 (1966). Curso Preparatorio.
- CNEF-ISEF-Programas del Plan 1966 (1966). 1° año.
- CNEF-ISEF-Programas del Plan 1966 (1966) 2° año.
- CNEF-ISEF-Programas del Plan 1966 (1966) 3° año.
- Dogliotti, P. (2012). *Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de Educación Física en Uruguay (1874-1948)* (Tesis de Maestría), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Área Social, Universidad de la República. Consultada el 01/03/2014. Disponible en: http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_paola_dogliotti.pdf.
- Giles, M. (2009). El deporte. Un contenido en discusión. En Crisorio, R. y Giles, M. *Educación Física. Estudios críticos de Educación Física*. La Plata: Ediciones al margen.
- Herrera, J. M., Rey de Langlade, N. y Langlade, A. (1950). *Gimnástica Femenina en el Uruguay*. Montevideo: CNEF.
- Instituto Superior de Educación Física (1956). *Planes de Estudio del ISEF desde su fundación en el año 1939 hasta el último aprobado por el seminario realizado en el año 1956*. Bedelía de ISEF. Carpeta única.
- Langlade, A. y Rey de Langlade, N. (1970). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.
- Milner, J. C. (1989). *Introducción a una ciencia del lenguaje*. Buenos Aires: Manantial.
- Rey de Langlade, N. (1950). Sin título. En: Herrera, J.M., Rey de Langlade, N. y Langlade, A. (Comp.? Ed? Coord.?) *Gimnástica Femenina en el Uruguay* (faltan pp. del capítulo). Montevideo: NEF.
- Rodríguez, J. J. (1939). *Programa de Estudios*. Instituto Nacional de Educación Física. Montevideo: CNEF.
- Rodríguez Giménez, R. (2010). Saber y conocimiento en la docencia universitaria. *Didáskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza*, 1, 83-92.
- Rodríguez Giménez, R. (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la Educación Física (Uruguay, 1876-1939)* (Tesis de Maestría), Facultad de Humanidades y Ciencias

de la Educación, Área Social, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Acceso 20/10/2014. Disponible en: http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_raumar_rodriguez.pdf

Torrón, A. (2015). *Gimnasia y Deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939-1973): su configuración y su enseñanza* (Tesis de Maestría), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Área Social, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. En prensa.

Torrón, A. y Ruegger, C. (2012). La Educación Física como objeto matemizable. *Didaskomai*, 3, 43-66.

(Footnotes)

- 1 Las letras indican que el renglón superior corresponde a las mujeres, F: femenino y el inferior a los varones, M: masculino.
- 2 Se plantean dos cargas horarias posibles para las mujeres en relación a deportes porque en segundo año pueden optar por realizar gimnasia en aparatos o un deporte.

Una mirada sobre la corporalidad y subjetividad en danza

Estela Crovi¹ y Marcela Masetti²

Resumen

La investigación se realiza en el Instituto Superior Provincial de Danzas, donde se forman profesores en distintas especialidades de la danza, centrándose sobre la carrera de danza clásica y contemporánea. Formarse en la danza implica un complejo proceso de disciplinamiento corporal, que configura un habitus particular como bailarín y como profesor de la disciplina, que al mismo tiempo, impregna la subjetividad en la medida que altera la relación consigo mismo y el propio cuerpo. La investigación se aboca a determinar las características de la construcción de un habitus corporal institucional (el del ISPD) en el proceso de formación de profesores de danza clásica y danza contemporánea. Se centra en las prácticas y los discursos docentes e institucionales sobre la corporalidad, las representaciones e imágenes que se ponen en juego y que a lo largo del trayecto educativo construirán el habitus institucional.

Palabras claves: Disciplinamiento, Corporalidad, Subjetividad, Habitus.

Planteamiento del problema y focalización del objeto

“La coreografía requiere entregarse a las voces dominantes de los maestros (vivos o muertos), requiere someter el cuerpo y el deseo a regímenes disciplinarios (anatómicos, dietéticos, sexuales, raciales), todo ello para la

¹ Instituto Superior Provincial de Danzas “Isabel Taboga”

² Instituto Superior Provincial de Danzas “Isabel Taboga” marcelamasetti@hotmail.com

perfecta realización de un conjunto trascendental y preordenado de pasos, posturas y gestos que sin embargo deben parecer espontáneos.”

André Lepecky

Formarse en la danza implica un complejo proceso de disciplinamiento corporal, de adquisición de posturas y posibilidades de movimiento que configura un habitus particular como bailarín y como profesor de la disciplina, que al mismo tiempo, impregna la subjetividad en la medida que altera la relación consigo mismo y el propio cuerpo. En su transcurso, las experiencias corporales a través de las cuales se incorporan las distintas técnicas de la danza clásica y contemporáneas, modifican no sólo el “objeto cuerpo”, moldeándolo y adaptándolo a los modelos requeridos por las técnicas; sino que en forma correlativa, también se transforman las representaciones que se tienen sobre sí mismo, el espacio y el cuerpo de los otros, suscitando una mirada extracotidiana.

La investigación se aboca a determinar las características de la construcción de un habitus corporal institucional (el del ISPD) en el proceso de formación de profesores de danza clásica y danza contemporánea. Se centra en las prácticas y los discursos docentes e institucionales sobre la corporalidad, las representaciones e imágenes que se ponen en juego y que a lo largo del trayecto educativo construirán el habitus institucional.

Tomamos el concepto de habitus de Pierre Bourdieu en el cual se manifiesta la forma en que cada clase social “incorpora estructuras predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (falta cita: año y p.), que operando en forma inconsciente, crean sistemas básicos de percepción, pensamiento y acción, y que otorgan una particular matriz para percibir el mundo (Maseti, 2010, p. 21). Los estudiantes llegan a la institución con sus habitus, contruidos desde la infancia en las experiencias previas de socialización y aprendizaje, esquemas que organizan la vida cotidiana de los sujetos y tienen determinaciones de clase, género y etarias.

Nuestra hipótesis es que a través de las prácticas de formación, las actividades, los discursos docentes, institucionales, y los imaginarios en juego, se va creando un habitus corporal institucional en una relación dialéctica entre el habitus con el cual arriban y el construido a partir de la formación.

Las distintas metodologías de aprendizaje y formación en danza clásica y contemporánea construyen cuerpos diferentes identificables, aun en sujetos provenientes con distintos habitus. La construcción de un habitus específico

como bailarines y profesores de danza trasciende el espacio de la actuación profesional, e invade el resto de la vida del sujeto, construye subjetividad. Entonces, se trata de un saber que está presente en el resto de la vida, en tanto aparece indisolublemente ligado a la persona que lo habita. Nuestra investigación se centra en la determinación y caracterización de los habitus con los cuales ingresan los estudiantes y el habitus con el cual parten, que consideramos tiene que ver con el conjunto de acciones que.

También destacábamos que dentro del Instituto Superior Provincial de Danzas, existieron y existen tensiones y contradicciones entre docentes, docentes-estudiantes, docentes-directivos e instituciones de práctica, que evidencian diferencias de criterio, supuestos, metodologías y expectativas sobre la formación en el área; dándose modos diferentes de soportar, tramitar y resolver dichas tensiones. Estos virajes, también se perciben en el ISPD con las distintas carreras que se cursan, en la forma que se fue modificando la oferta educativa y los perfiles técnicos-profesionales, entre la danza clásica y otros estilos agregados para su estudio (danza contemporánea, expresión corporal, folklore). Pensamos que reconstruir y visibilizar el complejo proceso a través del cual se construyen y recrean cuerpos que tienen un determinado habitus (compartido por sus pares) y que se relacionan dialécticamente con sus habitus de origen, constituye un aporte teórico en un área que muy recientemente se está teorizando. La investigación retoma algunas líneas que aparecieron en las investigaciones anteriores, con el propósito de profundizarlas.

En una síntesis apretada, desarrollaremos a continuación los conceptos ordenadores del abordaje actual y sus principales resultados y conclusiones.

En relación con la disciplina danza

Ligado al proceso de la modernidad aparece la concepción del cuerpo como elemento que posibilita la individualización, mensurable y cuantificable. “En nuestras sociedades occidentales, entonces, el cuerpo es el signo del individuo, de su diferencia, de su distinción” (Le Breton, 1995, p. 9).

En relación con la danza como práctica generizada

Cuestión que atraviesa este campo conceptual no sólo porque mayoritariamente los estudiantes son mujeres, a veces variando de carrera en carrera, sino también porque es una disciplina que está ligada a valores, corporalidades e ideales que se perciben como femeninos.

En este sentido, la elección de una práctica corporal que tiene altos niveles de exigencia, de disciplinamiento en relación a los maestros, de tolerancia al dolor y a la frustración, cobra otra significación reflexionando sobre como el cuerpo de las mujeres ha sido objeto de mayores prohibiciones en el campo de la sexualidad y de intervenciones políticas, que las expropiaron y expropiaron de sus posibilidades de decidir acerca de sí mismas, y sus corporalidades. De esta manera, parecería que estos dispositivos sociales y culturales, predispondrían a las mujeres a prestarse más fácilmente y poner su cuerpo como objeto de tecnologías de disciplinamiento. En la medida que sometidas, a lo largo de siglos a las órdenes de los varones, se produce un deslizamiento naturalizado a la figura del maestro, coreógrafo, director de compañía.

En relación con la articulación sujeto y sociedad

Al mismo tiempo de considerar la situación histórica de la disciplina, es importante reflexionar como en el proceso de formación de bailarines y profesores de la especialidad, se articulan procesos que son del orden del sujeto y de lo social. Dos conceptos relevantes en la teoría de Pierre Bourdieu (falta cita) nos proporcionan categorías de análisis, fundamentales para el abordaje de nuestra problemática. Los conceptos de **campo** y habitus. El capital cultural en sus aspectos fundamentales está ligado al cuerpo, y supone un proceso de **incorporación**, y en tanto indistinguible del sujeto que lo porta, sus características se *naturalizan* y lo transforman en objeto de distinción.

Acerca de la metodología de enseñanza y aprendizaje de la danza

Las metodologías de enseñanza de la danza siguen dos lógicas fundamentales: la mimesis de una forma o la explicación anatómica del movimiento. Ambas metodologías buscan la incorporación de las nociones de espacio personal, de líneas que recorren el cuerpo y de las trayectorias espaciales, con arreglo a modelos previa e idealmente establecidos.

En la investigación utilizamos una metodología de tipo cualitativa

Con un estudio transversal en la cohorte 2013 y tomamos como casos los estudiantes de primer año y de cuarto año a los efectos de determinar sus

respectivos habitus corporales (aquel con el cual llegan y el adquirido en su trayecto en el ISPD).

Se utilizaron distintas técnicas de recolección de datos: Historias de vida de docentes, Entrevistas grupales a ingresantes en el marco del propedéutico, Entrevistas grupales, encuesta e historias de vida de estudiantes. Observaciones de tipo etnográfica en clases de danza clásica y contemporánea de primer y cuarto año y las didácticas correspondientes. Registro fotográfico y fílmico de las actividades de la investigación e institucionales.

Análisis cualitativo de los distintos datos relevados

En este apartado reseñaremos la organización y el cruce de datos, a partir del análisis de las distintas instancias de la investigación; a saber, el propedéutico, las encuestas, las observaciones de las clases, observaciones en general en actividades institucionales, que atraviesan transversalmente a todos los agentes (Flash Mob, muestra de fin de año, curso KoshroAdibi).

La organización conceptual que realizamos:

Bloque I abordamos: los discursos docentes e institucionales en las clases de danza clásica y contemporánea (en adelante DCL y DCo) a partir de las observaciones y la descripción de las clases.

Bloque II analizamos: el capital simbólico, cultural, social y corporal previo y el desarrollado a partir de su entrada en la institución, el habitus corporal institucional.

Bloque I

Representaciones y experiencias en las danzas

En el análisis tuvimos en cuenta las representaciones y experiencias de los estudiantes de danza, y de las docentes.

Consideramos en particular:

- Las visiones acerca de quiénes pueden bailar y cuáles son los cuerpos propios de la danza. Condiciones que se les piden a los alumnos que ingresan a las carreras.
- Las trayectorias corporales de los docentes y su relación con sus prácticas: capital cultural corporal.

- Las representaciones y experiencias acerca de las posibilidades de los cuerpos en relación a la danza que practican.
- Las representaciones acerca de los modos en que estas deben enseñarse y las dinámicas de apropiación.
- Qué significados le confieren al ser docente de danza.
- Las representaciones y experiencias en torno al modo en que impacta el aprendizaje y la práctica de la danza en la subjetividad de los docentes, así como en la de los alumnos.
- La danza dentro del ISPD y en los distintos espacios por fuera del instituto.

Las clases

Las clases de Danza Clásica tienen una secuencia: preparación y entrada en calor libre, trabajo en la barra (posturas, alargues, posiciones y pasos secuenciados), elongación libre, trabajo en el centro en diagonales (se pone en juego lo trabajado en la barra de forma más fluida, más ligada), elongación final dirigida.

Se hace hincapié en el trabajo con la postura, la alineación, el control de la pelvis, el paso del peso de una pierna a otra, la búsqueda del equilibrio, el sostén del cuerpo, los apoyos, la respiración, la mirada. Se focaliza también en la musculatura, las articulaciones, los huesos y el eje de la columna.

El relato en la clase sirve para decir qué es lo que hay que hacer, direcciona en los sentidos antes planteados, señala la secuencia de los pasos, corrige. El tiempo es muy importante, se aprovecha al máximo dentro de las clases e incluso si por algún momento se suspende la actividad se plantea la posibilidad de retomar aunque sea un rato, hay una necesidad de que el trabajo “no se pierda”. La memoria corporal está relacionada con “refrescar, retomar, avanzar”. En cuanto a la estructura de las clases la misma continúa, por supuesto con otras combinaciones de pasos y otras pautas de corrección en cuanto a la dificultad de los pasos de cada secuencia con el fin de lograr fluidez, precisión y claridad de los movimientos y del diseño espacial. Está presente el trabajo con la simetría y la lateralidad.

Las clases de Danza Contemporánea tienen una estructura determinada. Empezan en círculo de pie incluida la docente y en otras ocasiones distribuidos por

el espacio del salón. Aquí la docente se ubica al frente. La primera parte es de sensibilización y reconocimiento corporal. Hay conciencia de posturas, alineación, ubicación, cambios de peso, manejo de los pesos, registro de la pelvis, manejo de la pelvis hacia la tierra, conciencia de los tonos musculares, de la respiración, ubicación de talones y dedos, manejo de la energía. Se señala la activación de la conciencia corporal y de la estructura del cuerpo hueso.

Las clases son muy relatadas, las indicaciones que se van dando permiten que los alumnos vayan siguiendo el relato, siguiendo el movimiento solicitado. Aparecen sugerencias, en los ejercicios, de buscar la mirada lejana o permanecer con los ojos cerrados. También hay posibilidad de usar la voz. Se utilizan recursos metafóricos, imágenes que ayudan a la indicación del movimiento “sensación de colgar desde la mollera, pelvis como un gran barco”. La segunda parte de la clase está destinada a trabajar en dúos y tríos sobre secuencias ya estudiadas en clases anteriores.

Aparece la idea de materiales anteriores, material en crudo. Registro de materiales corporales como recursos, como material para las nuevas producciones. Trabajan sobre las secuencias, la disposición en el espacio. La docente muestra y va explicando cuestiones que hacen a determinadas posiciones y manejo de pesos, encontrar la línea, dónde pisar. Prueban juntos. Las clases terminan con una ronda final para aflojar el cuerpo y cambiar el aire.

Las alumnas al entrar al salón se cambian la ropa y se ponen algo más cómodo, remera y pullover, pantalones, medias de lana en invierno. La ropa que utilizan es cómoda, y pareciera que usan “capas”, como si fueran distintas pieles, para poder ponerse y sacarse según la ocasión. Probar movimientos, chequear para ver qué se entendió, recuperar para asegurar -antes de sumar algo nuevo-, hacer materiales propios, rescatar, tomar decisiones sobre el espacio para luego poder acomodarse, dejar archivado para otro día, ver los apoyos y empujes, alternar movimientos de ambos lados con continuidad con mayor grado de dificultad, cambios de frentes, empezar al revés con otra pierna. Medir distancias, observar cómo son los giros. Trabajar sobre calidades de movimiento y velocidad para poder disfrutarlas. Pasar un material y que se vea mejor que el material original. Disfrute por el movimiento; son las experiencias por las que discurren los recorridos de las clases.

La enseñanza es individual y grupal. El grupo tiene una importante función como sostén del aprendizaje: lugar de comodidad y confianza para un

aprendizaje en el cual hay un grado importante de exposición. La metodología grupal e individual, existe un intercambio fluido de roles docente alumno. Señalan los tiempos individuales y grupales en el aprendizaje.

Participan de grupos heterogéneos donde que el docente enseña con el que conoce el lenguaje del clásico y el que no. Se potencia el trabajo de todos, el grupo sirve para acompañar este proceso, hay una espera. Como hay que exponerse mucho, la continuidad de los grupos en el tiempo, el cursado de horas juntos, genera confianza en ese proceso. Cada cuerpo es distinto, tiene otra información a partir de su vivencia. En las clases se comparten correcciones, la búsqueda individual enriquece el proceso grupal. Un mismo movimiento puede ser diferente en un cuerpo y otro, entonces se trata de buscar estrategias que sirvan para entender algunas cosas, parte es individual pero ver también el cuerpo del otro. Hay entrenamientos, algunas cuestiones grupales que tienen que ver con el ritmo o con poder encontrar juntos una misma energía que también funciona a la par de la otra posibilidad.

Bloque II

Capital simbólico-cultural y Capital cultural-corporal

En relación al capital cultural y simbólico previo y el que les aporta el ISPD las entrevistadas destacan aspectos diferentes. Algunas más jóvenes, y sostenidas por su grupo familiar, se toman tiempo para decidir sobre su futuro. Otras, con más experiencias de vida y necesidades de insertarse laboralmente, aquilatan las posibilidades de consolidar un capital simbólico más rico y más variado. En las encuestas y entrevistas, mencionan las rupturas con sus habitus culturales y corporales traídos.

Capital Cultural

El peso de las tradiciones, el capital cultural y las prácticas compartidas que son **naturalizadas o invisibilizadas**, se exponen con toda su potencia y extrañamiento a la mirada en las estudiantes que son extranjeras o que han vivido en esa condición.

Capital corporal previo al ingreso

En las distintas entrevistas, surgen las diferencias entre sus habitus de origen o locales y aquellos requeridos por el ISPD. La mayoría de las provenientes del interior, tiene su primer contacto con la DCo en el propedéutico.

Aunque algunas han practicado deportes, señalan las diferencias con el trabajo minucioso de la corporalidad del bailarín.

Habitus Corporal General

Para los bailarines y docentes que estudian y realizan prácticas en la danza, son evidentes las marcas que las distintas escuelas y técnicas, “habitus corporales” producen en sus estudiantes.

Corporalidad y Capital Cultural

Un tema muy debatido, al interior de las instituciones y entre instituciones formadores en educación artística, es la necesidad de formaciones tempranas en algunas disciplinas, y los saberes previos para comenzar las distintas instancias de formación. Estos temas aparecen en las entrevistadas y en los docentes: demasiado temprano, demasiado tarde, tanto ubicadas en su rol de aprendices de la danza, como después posicionadas desde el rol docente.

Habitus Corporal Institucional

En relación al capital corporal adquirido en su paso por la institución, marcan una diferencia entre antes y después de entrar al instituto: a nivel corporal un mejoramiento técnico, una constancia en el entrenamiento, cambio en los grupos musculares (principalmente abdomen y piernas), optimización de la energía, del tono y el equilibrio. Los cambios que notaron durante la carrera pasaron por algunos cambios físicos, y otros por experiencias emocionales: desde momentos de decepción hasta de apertura, de nueva visión. Un largo proceso con diferentes etapas, y por ende con diferentes modos de pensar. Preguntas que tienen que ver con el descubrir y el buscar: ¿Qué quiero decir? ¿Qué quiero ser?

Cuerpo Propio

Con respecto al propio cuerpo, la gran mayoría quisiera cambiar algo del suyo, en general lo que respecta al abdomen, caderas, cola. Quizás por este modelo estético que tenemos introyectado del ideal de bailarina. Justamente la languidez de esa imagen muchas veces no coincide con la población estudiantil del instituto. Realizan actividades para modificar lo que no les gusta con técnicas corporales específicas: tonificar, elongar, cuidados en las comidas, abdominales, dietas, más ejercicio. Otras ponen énfasis que no pasa

por la modificación sino por el cuidado y nombran a la buena alimentación, el descanso y la meditación.

Frustración

Las distintas prácticas en la danza enfrentan a sus cultores a frustraciones, en tanto deben soportar un aprendizaje lento, paulatino, a veces doloroso, entre lo que efectivamente se puede realizar y el modelo ideal. También es importante considerar que en la danza como práctica, puede aparecer el dolor, el sufrimiento, el miedo al ridículo, la vergüenza del cuerpo, por los niveles de exigencia, y sin embargo es elegida como actividad profesional.

Habitus Corporal Institucional

Todos coinciden en el aumento del registro corporal mientras transitan el profesorado. Sumado a las clases que han tomado por fuera del instituto. Las zonas que han incorporado a ese mayor registro se describen en: el trabajo de apoyos, empujes, movilidad articular, registro óseo, conexiones de diferentes segmentos corporales, registro pélvico, trabajo de rotación, abductores, postura, concientización del centro, flexibilidad, extremidades, torso.

En la comparación de las respuestas de primer y cuarto año de las encuestas, aparecen en ambos casos que aumenta el registro corporal, con la incorporación del registro óseo, pélvico, articular, de empujes, en este sentido, al HCI puede indicarse que está bastante inscripto con poner a disposición de los estudiantes saberes de la danza contemporánea, no disponibles en sus lugares de origen, e incorporarlos como capital corporal.

ISPD Potencialidad de lo grupal-institucional

En relación a la vivencia del ISPD como institución se encuentran desde comentarios como “es un despelote”, quizás por el ambiente más informal y descontracturado de docentes y estudiantes, a otros que destacan como su casa, escuela acogedora o los aprendizajes que les brindó.

Las prácticas institucionales trasversales, que incluyen a los estudiantes de toda la carrera, o a toda la institución (Curso extracurricular KoshroAdibi) y otras, como el Flash Mob, son evaluadas muy positivamente por todos sus participantes. En ellas se destaca, la sorpresa y el temor porque los profesores del ISPD, compartían la clase con los estudiantes, la camaradería que produce el baile compartido en un espacio público (la peatonal).

Subjetivación

Visualizan la práctica de la danza como empoderamiento de distintos valores, de desarrollo personal y subjetivo. La construcción de un proyecto artístico permite desplegar la identidad personal, el sello artístico.

Todos los estudiantes tienen plena conciencia de lo que acontece en el interior del cuerpo cuando bailan. Las sensaciones que sienten al bailar tienen que ver con la alegría, la libertad, la concentración, presión, expectativas, frustración, disfrute, vibración, “estar ahí”, temor, adrenalina.

La danza como práctica generizada

Algunas preguntas de las encuestas que indagan acerca de estos temas, manifiestan en sus respuestas, algunas visiones naturalizadas y negadoras de la sexualidad presente en los cuerpos, en los movimientos, tanto como en sus prácticas como los toques y los contactos; parecen casi ángeles; no tienen sexo. Otras, conciben el estudio de la danza, como forma de potenciar la femineidad, la delicadeza y la suavidad.

Conclusiones

En la investigación se identifica y se caracteriza el HCI que los estudiantes adquieren en su pasaje por la institución, en el primer año, analizando el diálogo con sus habitus de origen, en el cuarto año, con el citado habitus incorporado. Este, se configura, a través del conjunto de prácticas docentes e institucionales analizadas, desde el proceso de admisión y de adecuación de los saberes previos, los discursos docentes e institucionales sobre la corporalidad, las metodologías de trabajo corporal, las representaciones, las metáforas que se vehiculizan en los discursos docentes, y las prácticas institucionales transversales.

La danza clásica y la danza contemporánea, se han ido alejando cada vez más, en las metodologías de trabajo sobre el cuerpo, las corporalidades que forma, y en los modelos corporales deseados, presentes en forma más o menos explícita. En la medida que se instaura una gran distancia histórica y social entre la danza clásica; que tiene que ver con los modos de la representación artística, del cuerpo, de los roles femeninos y masculinos; y de la belleza, existentes hace cuatro siglos, con los actuales, observamos una dinámica contradictoria: por un lado, una fascinación nostálgica por esta belleza desmaterializada y estas historias de príncipes y doncellas idealizadas, y

por el otro, un cuestionamiento de estos conceptos, presentes en las estéticas contemporáneas, que a partir de los sesenta produce una cierta democratización de los espacios y los cuerpos habilitados para estudiar danza y bailar. Es innegable, que la estética de la danza clásica, promueve un modelo corporal femenino muy potente, en el cual no todas las corporalidades pueden adaptarse o tener cabida (rotación andehors, elongación, etc).

Tradicionalmente, era común la referencia de la técnica de la danza clásica como base de la adquisición de toda otra técnica, actualmente, ya no podemos afirmar lo mismo. Algunas corporalidades tienen la flexibilidad para adaptarse, y poder desempeñarse en distintos lenguajes, pero esto no siempre ocurre, formándose excelentes bailarines de la danza contemporánea, cuya performance en la danza clásica no tiene el mismo nivel. Lo mismo podríamos afirmar en relación a la exigencia temprana de su aprendizaje.

El diálogo en la institución entre la formación en danza clásica y en danza contemporánea, ha atravesado diferentes momentos, desde situaciones de percepción de incompatibilidad entre ambas, o complementariedad de los aportes de cada una. En las descripciones de los discursos docentes se manifiestan algunas concepciones compartidas (por ejemplo, el trabajo desde la estructura ósea, no sólo desde lo muscular), y otras propias de cada disciplina (transmisión de lo aéreo, las estructuras diferentes de las clases). En los discursos institucionales, no hemos detectado intervenciones descalificadoras referidas a “corporalidades inhabilitadas” para bailar, más bien parecería que existe una mirada amplia sobre los cuerpos, y canales donde vehiculizar a los postulantes en relación a las corporalidades.

La danza contemporánea, no es una sola, en realidad es un conjunto de técnicas diferentes, y en el ISPD sólo se trabajan algunas. A partir del debate y la selección de los docentes del área, se fue configurando un corpus de saberes a transmitir considerados relevantes. En ambas disciplinas, las clases tienen una estructura bastante definidas de momentos, y la organización, en parte, responde a un modelo eficientista de aprovechamiento del tiempo para modelar las distintas partes del cuerpo, en este sentido, se evidencia como organización disciplinaria, con una metodología casi tayloristafordista, de la distribución y la gestión del tiempo y del movimiento.

Diferencias generacionales entre los docentes, hablan de un campo artístico que se fue estructurando a partir de prácticas culturales autogestivas, y

donde los docentes idóneos, activos participantes de grupos independientes de danza, organizaron sus trayectorias formativas. A partir de este campo que empieza a demandar políticas del estado en el sector, se crean las instituciones estatales de danza en la década del 80. Los más viejos, provienen de esta tradición autogestiva, los más jóvenes, ya disponen de una organización formal de la educación en danza clásica y contemporánea, desde la secundaria, el nivel superior y el postítulo en artes escénicas.

Estos virajes, también se perciben en el ISPD en relación a las distintas carreras que se cursan, en la forma en que se fue modificando la oferta educativa y los perfiles de formación. Se percibe la tensión entre la danza clásica y otros estilos de la danza que se agregaron para su estudio (danza moderna, contemporánea, expresión corporal, folklore). Consideramos que las disciplinas no pueden ser conceptualizadas al margen de una mirada y situación en un corpus teórico e histórico. Desde las primeras ofertas del ISPD a las actuales, se han producido grandes cambios en las concepciones no sólo de los aspectos pedagógicos, sino de la especificidad que es lo que nos ocupa.

La globalización, la revolución tecnológica de las comunicaciones, que reducen el mundo a una aldea global, producen una circulación muy importante de información e intercambios que favorecen a las jóvenes generaciones de maestros y estudiantes. Asimismo, consideramos que los capitales simbólicos, culturales y sociales no deben ser concebidos como formas puras, auténticas e inmutables, que pueden ser abstraídos de los procesos históricos que los originaron y que le otorgan espesura significativa. Menos aún, en un mundo interconectado y globalizado, donde los procesos culturales en todo caso dan cuenta de “formas de situarse en medio de la heterogeneidad y entender cómo se producen las hibridaciones” (García Canclini, 1992, p. 18).

En la trasmisión y circulación de los capitales simbólicos y culturales, se evidencia la concentración en determinados centros, y la mayor o menor escasez en las periferias (la relación centro periferia Rosario-Interior provincia, Rosario-Buenos Aires, Rosario-Nueva York, Rosario-Europa). Con la globalización se desarrolla una tendencia a la homogenización de las producciones coreográficas y de habitus corporales en los bailarines, que convive contradictoriamente, con sostener tradiciones coreográficas o habitus corporales más identitarios, tensionando las relaciones entre lo local y lo mundial,

lo nacional y lo global. Las referidas tensiones habitan tanto en la periferia, como en el centro; y en este sentido, Steven P. Wainwright, Clare Williams y Bryan S. Turner, argumentan y describen el habitus coreográfico y corporal en sus estudios sobre la Royal Ballet Company.

En una investigación anterior, reconstruíamos las tradiciones académicas de la danza clásica en Rosario, también ligadas a la autogestión de los bailarines y coreógrafos, tendencia que favorece una fragilidad en su constitución, en la medida que las políticas estatales están ausentes en el sector. También, a diferencia de otros lugares, la danza clásica se instala muy pocos años antes, casi en simultáneo con la danza moderna, posmoderna y contemporánea. Estos fenómenos territoriales, localizados geográfica-histórica-culturalmente “constituyen mapas específicos que no se superpone con los mapas políticos, especialmente las nacionales”(Dubatti,2009, p. 8). Estos conceptos, resultan de utilidad para visibilizar el mapa de irradiación de las danzas, de sus construcciones poéticas y de sus tradiciones estéticas y de enseñanza. En este período histórico (1980-2000), se conocen, se difunden y aprenden técnicas norteamericanas y europeas; aunque su creación en los países de origen fue diacrónica, aquí se conocen en forma simultánea y un poco caótica, posibilitando el enriquecimiento del bagaje técnico para desarrollar las búsquedas expresivas. Particularmente fructíferas, resultaron las experiencias de organizaciones de ciclos y festivales, que acercaron propuestas estéticas, técnicas y metodologías de aprendizaje corporal.

En el ISPD está presente esta tradición, en la medida que muchos de los protagonistas relevantes del campo de la danza en dicho período, fueron y son parte de su plantel docente. Podríamos afirmar, que la danza posmoderna y contemporánea, comienza a estructurarse como una tradición en la producción poética y cultural identitaria de Rosario. En este sentido, en el *Habitus Corporal Institucional* y en el *Habitus Coreográfico*, se busca más que el aprendizaje de formas y de repertorios canónicos; la capacidad de desarrollar la escucha, la conciencia, la improvisación, la capacidad de respuesta; como herramientas que posibilitan la creación, propiciándose, de esta manera, las búsquedas innovadoras, y el dominio del cuerpo en distintos lenguajes como soporte de las propuestas poéticas.

Bibliografía

- Aguirre, A; Masetti, M. y Osca, G. (2011). La danza clásica en Rosario: una reconstrucción histórica de la metodología de la enseñanza. Informe final INFOD.
- Bourdieu, P. (1990). ¿Cómo se puede ser deportista?. En *Sociología y cultura* (pp. 193-213). México, Distrito Federal: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2003). Campo intelectual y proyecto creador; Elementos de una teoría sociológica de la percepción artística; Campo de poder, campo intelectual y habitus de clase todos. *Campo de poder, campo intelectual* (faltan pp. del capítulo). Buenos Aires: Quadrata.
- Bourdieu, P. (2010). Cuestiones sobre el arte a partir de una escuela de arte cuestionada; Sociología de la percepción estética. En *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura* (pp. 19-41; pp. 65-84). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Danto, A. (2006). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Lepecky, A. (2008). *Agotar la danza. Performance y política del movimiento*. España: Centro coreográfico Galego. Mercat de les Flors. Universidad de Alcalá.
- Masetti, M. (2010). *Danza moderna y posmoderna. La construcción de un campo artístico*. Rosario: Serapis.
- Mora, A. S. (2010). *El cuerpo en la danza desde la antropología. Prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal* (Tesis de Doctorado), Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
- Pérez Soto, C. (2008) *Proposiciones en torno a la historia de la danza*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Ranciére, J. (2009) *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Tambutti, S. (2004). El siglo XX está marcado por un ataque al cuerpo. *El cuerpo del intérprete. Cuadernos del Picadero*, 3, xx-xx.

- Tambutti, S. (1995). Aproximación a un estudio histórico de la danza del siglo XX. *Cuadernos de Danza II*, faltan /v)n° y p.
- Wacquant, L. (2006). *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Las prácticas corporales desde la teoría de los conjuntos

María Carolina Cabrera¹ y Juan José Bravo²

Resumen

El siguiente trabajo modela las prácticas corporales deportivas y gímnicas a partir de una perspectiva teórica llamada la Teoría de los Conjuntos. Desde allí, se establecen los elementos que configuran a los deportes y a las gimnasias como conjuntos y sus comportamientos, tanto en el interior de cada práctica como en la relación anudada por la acción entre los conjuntos mencionados.

El recorrido comienza con el análisis del cuerpo en la Teoría de los Conjuntos en tanto objeto simbólico que cobra sentido en aquellas prácticas que pretenden hacer algo con sus acciones. Una vez establecida esta posición teórica, se expone primero a los deportes y luego a las gimnasias como dos dominios en donde la acción se presenta como creadora de esos conjuntos. Es entonces al final del escrito, cuando se la examina específicamente, diferenciándola del tratado que ha hecho la praxiología, proponiéndola como estructura y estructurante al mismo tiempo.

Introducción

El foco de nuestra propuesta es ordenar algunas categorías que ya están establecidas. Es decir, analizar cómo definimos y pensamos las prácticas deportivas y gímnicas a partir de la Teoría de los Conjuntos, por su estudio

¹ FaHCE-UNLP carocabrera@hotmail.com

² FaHCE-UNLP juanbravomdp@gmail.com

sobre las propiedades y relaciones de aquella colección de elementos a los que denominamos conjuntos y que terminan por conformar una estructura. Cuando hablamos de estructura entendemos esta como un “grupo de elementos que forman un conjunto covariante que implica cierto número de coordenadas” (Lacan, 1956, p. 160). Con esto podemos adelantar que ninguno de los elementos que vamos a proponer para entender los conjuntos prácticos estará situado por encima de otro, es decir, los elementos que pensamos para cada conjunto no se relacionan entre sí de manera subordinada, sino en términos de complementariedad. Dentro de esta lógica, existen relaciones que nos permiten pensarlos tanto aisladamente, desde aquello que los hace único, como en covariancia unos con otros. De allí es que proponemos a las Gimnasias y a los Deportes como dos conjuntos diferenciados, pero vinculados, cada cual constituido por determinados elementos que lo configuran como una práctica corporal y que al analizarlos, nos llevan a pensarlos en directa relación con la lógica de otras prácticas que tienen por objeto las acciones del cuerpo.³ Sin embargo, poco se ha dicho qué implica ese accionar, cuáles son las características de esas acciones, cómo se complementan, o cómo covarían con el resto de los elementos de ese conjunto. Si bien acordamos con Crisorio que “la acción cobra sentido, significado, en un contexto que la habilita y limita al mismo tiempo, y que el fin de la acción no es externo a la acción sino que está en la acción misma” (2010, p. 43), aquello que nos convoca a seguir pensándola es la falta en cuanto a cómo cobra sentido, qué de ese contexto la habilita-limita y cuáles son las racionalidades con las que se encadena. En definitiva ¿sobre qué vertientes se va a deslizar la acción en cada uno de esos ensambles?

El cuerpo de las prácticas corporales para la Teoría de los Conjuntos

El cuerpo entendido en tanto efecto de un orden simbólico, conlleva a pensarlo en una perspectiva diferente a la tradicionalmente propuesta desde la educación física. Ella se ha empeñado en sostener un cuerpo dado, tangible, sustancial; un cuerpo natural, un organismo que responde a los mandos

³ Consideramos pertinente la aclaración que si bien proponemos en este escrito sólo estos dos conjuntos, sospechamos que bajo este modelo teórico pueden pensarse también el resto de las Prácticas Corporales, cada una con sus elementos propios y al mismo tiempo, en vinculación unas con otras en tanto conjuntos.

de la naturaleza. Existen numerosos trabajos que analizan profundamente los distintos abordajes teóricos que se han hecho respecto del cuerpo (Crisorio, 2014; Emiliozzi, 2011; Galak, 2010; Gambarotta, 2015). Tomamos aquí como referencia aquellos postulados lacanianos que lo sostienen como un *regalo del lenguaje*, como producto de una cultura. “Debemos distinguir entre el organismo, lo viviente y aquello a lo que se denomina cuerpo” (Soler, 1993, p. 3). He aquí un punto sumamente importante puesto que “implica una posición epistemológica en la que no es lo material del organismo, una sustancia primera, lo que hace cuerpo, como en la biología, la fisiología, la medicina; lo que lo hace cuerpo es el lenguaje” (Emiliozzi, 2016, p. 124).

Remitirse al lenguaje como hacedor de esos cuerpos habilita también la posibilidad de poder pensar qué es lo que hace ese cuerpo, es decir cómo cobra sentido en lo que aquí llamaremos un *conjunto práctico*. Pensarlo dentro de un dominio que lo significa y constituye, y que a su vez es constituido y significado por él, de acuerdo con ciertas reglas de sentido, conlleva a situarlo en una perspectiva en donde:

(...) se construye a expensas de la acción y la palabra, y que son, precisamente, la acción y la palabra las que se suceden en él y se entran, oponen y complementan, recortándolo, identificándolo, borrándolo, fisonomizándolo, en relaciones de relevos o redes, es decir, sin reducirse uno a otra (ni viceversa) ni ser lo mismo ni opuestos (Crisorio, 2014, p. 15).

En definitiva, pensar el cuerpo en el dominio de las prácticas corporales, implica pensar un cuerpo que cobra sentido en la acción, un cuerpo de la acción y es así como lo abordamos: el cuerpo como las acciones del cuerpo. A partir de esa consideración se definen también las prácticas que lo hacen, o bien que pretenden hacer algo con él. Desde este escrito, se toman por objeto aquellas prácticas corporales donde cobran sentido una pluralidad de acciones que están siempre vinculadas a un Otro: otras prácticas, otros cuerpos, otras acciones. Esto a su vez habilita todo un marco teórico que considera que si el cuerpo son las acciones del cuerpo, pensarlo en las prácticas corporales no se puede sino a partir de pensarlo en función de las acciones de los otros, es decir, pensarlo en función de otros cuerpos.

La lógica como principio teórico –en tanto estudio de la relación de conexión entre enunciados– nos permite pensar que las acciones del cuerpo

cobran cierto sentido en tanto se vinculen con otros elementos. Más concretamente, proponemos pensar el dominio de las prácticas corporales como conjuntos “Gimnasias” y “Deportes”, cada uno conformado por elementos que le son propios, que establecen una relación entre sí y le asignan ciertas propiedades a cada práctica, ciertas reglas de sentido.

Los deportes como conjunto

Dentro del dominio de las prácticas corporales, los deportes constituyen un conjunto que también pretende hacer algo con el cuerpo, tiene por objeto al cuerpo, a las acciones del cuerpo. Mucho se ha dicho acerca de las condiciones históricas de constitución de esta práctica (Elias y Dunning, 1996; Diem, 1966; entre otros) y se han establecido diferentes categorías para analizarlo desde su propia lógica (Parlebas, 2001; Crisorio, 2001; Giles, 2009) o lo que es igual, comprenderlo desde su lógica interna que “relaciona cuatro elementos, a saber: las reglas, los objetivos, las situaciones y las acciones (R-O-S-A)” (Crisorio, 2001, p. 19). Más concretamente “la lógica interna de los deportes, como toda lógica, hace depender una categoría de otra: las reglas *determinan* los objetivos, los objetivos *determinan* las situaciones de juego (ataque, defensa, transición de una a otra fase, momento de la competencia, etc.) y las situaciones de juego *determinan* las acciones.” (Giles, 2009: 246 cursivas nuestras). Sin embargo, al pensarlo desde la Teoría de los Conjuntos el tipo de relación –ya sea entre sus elementos como el de los conjuntos entre sí– se modifica, ya no determinados unos por otros, sino en términos de covariancia. A continuación analizaremos ciertos elementos que le otorgarían a este conjunto lo que lo hace ser único, lo que lo hace “Deporte”.

El enfrentamiento pensado como la situación que pone de frente una acción contra la otra, es propuesto aquí desde la noción de Poder. Esto es, pensar una acción como condición de posibilidad/represión de otra, o lo que es igual una acción positiva o negativa en función de otra acción, ya sea en términos de compañeros (en el caso de los deportes colectivos) u oponentes. A fin de regular ese enfrentamiento, los deportes poseen un cúmulo de normas: “las reglas que se imponen a los contendientes tienen la finalidad de reducir el riesgo de daño físico al mínimo” (Elias y Dunning, 1992, p. 31) y se tornan inamovibles al estar expresadas en un dispositivo escrito llamado reglamento. Este además se encuentra controlado y regulado por diferentes

instituciones, ya sea a nivel local, regional, nacional o mundial. Sin embargo, y a pesar de su grado de rigidez, es posible accionar dentro del mismo con ciertos grados de libertad por lo que, los reglamentos no determinarían las formas de hacer, sino y sólo en cierta medida, las limitaciones de esos modos de acción. Si bien el reglamento de basquet establece que el balón solo se juega con la(s) mano(s), como lo establece también el de handball por ejemplo, nada dice acerca de cómo tienen que ser ese accionar. En definitiva pensamos a los reglamentos como un marco que limita ciertos accionares, pero que de ninguna manera los determinan.

El tiempo, o mejor dicho cómo se maneja el tiempo en el dominio de ese conjunto, cómo esas acciones del cuerpo se ponen en juego en determinados momentos y qué es lo que señala ese momento, es un punto más a analizar a fin de introducirnos en otro de los elementos del conjunto. Es aquí donde es preciso marcar distancia respecto de cómo se ha abordado el tiempo desde la psicomotricidad, ya que es esta línea teórica la que introduce este concepto como contenido en la educación física: mientras que ella lo plantea como noción en el sentido de algo que se desarrolla, nosotros lo entendemos como una unidad de medida que señala cuándo se encadenan las acciones. Al pensar en otros que habilitan o reprimen nuestra acción en uno u otro momento, el tiempo se vuelve plural, ya que no es determinado por un “ritmo interior” (Durivage 1992, p. 29 en Rocha, 2009, p. 136) sino en función de “otro tiempo, principalmente el tiempo intersubjetivo que estructura la acción humana” (Lacan, 1985, p. 34). Es oportuno integrar aquí otro concepto que el mismo autor nos regala y que obliga a detenernos un instante en él: la *estocástica*. Ella refiere a un “sistema cuyo funcionamiento es *no determinista*, en la medida en que el subsiguiente estado del sistema está orientado tanto por las acciones predecibles del proceso como por elementos aleatorios” (Bortkiewicz, 1917, p. 3, cursivas nuestras). Este concepto, que refuerza nuestra argumentación inicial, nos introduce de lleno en el momento en el cual se acciona; el “tiempo por donde la acción humana, en cuanto se ordena a la acción del otro, encuentra en la escansión de sus vacilaciones el advenimiento de la certidumbre, y en la decisión que la concluye da a la acción del otro, a la que incluye en lo sucesivo” (Lacan, op.cit). En la práctica deportiva ese accionar en función de un otro, se concretiza en la certeza del momento en que es puesta en juego, produciendo a la vez *otras* acciones en *otros* tiempos,

sea en uno u otro cuerpo. “Se demuestra allí que es la certidumbre anticipada por el sujeto en el tiempo para comprender la que, por el apresuramiento que precipita el momento de concluir, determina en el otro la decisión que hace del propio movimiento del sujeto error o verdad” (Lacan, Idem). El momento de actuar o no, en función de lo que el otro podría pensar hacer o no, o simplemente no haría, nos conduce al problema de la estrategia. Este es un aspecto que homogeniza los conjuntos prácticos, pero a su vez implica una suerte de vertiente de los mismos. Si pensamos que la estrategia es “el modo en el que un jugador se mueve de acuerdo con lo que piensa acerca de cómo actuarán los demás y de lo que piensa acerca de lo que los otros jugadores piensan acerca de cómo se moverá él” (Castro, 2005, p. 120) la referencia a las acciones de un otro se torna ineludible.

Las acciones del otro son indispensables para poner en juego otras acciones; lo que el otro hace o deja de hacer es la referencia obligada de mí accionar, no pudiendo prescindir del registro de las acciones del otro para tal fin. Es así que en el conjunto de los deportes, la estrategia es un elemento central, puesto que al operar como cierta regla de sentido le asigna características pertenecientes a ese conjunto. Es preciso aquí tomar distancia de aquellas prácticas en donde la estrategia es consecuencia de la inclusión forzada de la competencia y no constituye una racionalidad que ordena esa práctica. Con solo pensar un instante, por ejemplo, en qué cambiaría una serie en el marco de la llamada Gimnasia Deportiva si se le quitase la competencia, podríamos advertir fácilmente que el funcionamiento de esa práctica no variaría. Sin embargo, al hacer la misma maniobra con un partido de fútbol, tenis, rugby, hockey, voley o basquet, esa práctica ni siquiera podría comenzar a ser practicada. La pregunta que cabe aquí hacerse para poder realizar esta problematización es ¿se puede prescindir de lo que el otro hace, del registro de lo que el otro piensa hacer o no, para que esta práctica pueda llevarse a cabo? Las posibles respuestas parecen encaminarse concretamente a dos problemas: por un lado a la cuestión del enfrentamiento y lo que por él se ha entendido; por el otro, a la deportivización que han sufrido ciertas prácticas, escondiendo de esa manera sus modos y sentidos de funcionamiento.

Hasta aquí hemos analizados una serie de elementos que creemos conforman el conjunto de los deportes: el enfrentamiento, el reglamento y la estrategia. Ellos covarían asignándoles ciertas propiedades a ese conjunto, y

habilitan operaciones ya sea en términos de unión o diferenciación con algunos elementos de los otros conjuntos. Sostenemos que el enfrentamiento y la estrategia son los elementos propios de los Deportes, que lo diferencia de las Gimnasias, y que puestos en covariancia dentro del marco que ofrece el reglamento, conforman el conjunto en cuestión. La acción por otro lado, la entendemos como la que anuda el conjunto de los Deportes con el de las Gimnasias, como esa que encadena y permite pensar ambos dominios *par-ticularmente*.

Las gimnasias como conjunto

Entre quienes abordamos la gimnasia como práctica que vincula al sujeto con su cuerpo, consensuamos en que esta se define como una práctica corporal caracterizada por su sistematicidad, su intencionalidad y que tiene como fin producir una mejora sobre las acciones del cuerpo que toma por objeto. Tres elementos que adquieren sentido cuando se configuran en las acciones que construyen las prácticas gímnicas.

Crespo define a la sistematicidad como “la ejecución de diversos ejercicios y actividades organizados bajo un orden o sistema específico y que se realizan de manera frecuente en determinado período de tiempo” (2015, p. 253). Giraldes como el “conjunto de ejercicios sistemáticos, que forman un todo con vistas al desarrollo completo y armonioso del ser humano” (2001, p. 73, 74) y agrega que es este concepto el que “permite diferenciar a la gimnasia de otras actividades corporales” (Idem) y que en la elección de estos ejercicios radica el valor educativo de la misma.

En cuanto a la intencionalidad, como “la posibilidad de implementar dichas actividades o ejercicios a partir de demandas corporales específicas” (Crespo, 2015, p. 253), Giraldes lo resume como el *para qué* se hace gimnasia. De estos postulados nosotros proponemos, la idea de la intencionalidad al sentido cultural que se le asigne a esta práctica por sus mejoras sobre las acciones del cuerpo a partir del uso que de él se pretenda hacer. Dicho de otro modo, la intencionalidad es lo que se espera hacer con ese cuerpo para el uso que de él se haga.

Esa mejora entonces es la consecuencia y razón de las dos características antes mencionadas. Por un lado, a través de una planificación sistemática e intencionada de ejercicios se producen cambios corporales y al mismo tiempo, aquella sistematicidad e intencionalidad se justifican en lo que se pretenda

obtener de las acciones de ese cuerpo. Por lo tanto, podemos establecer que hay una relación de covariancia entre estos tres elementos, no pueden pensarse uno exento del otro, ya que cada elemento indica el grado de variación conjunta de los otros dos elementos.

Ahora bien, el eje de este escrito es pensar la acción a partir de una teoría que propone una estructura en la cual se enmarcan los conjuntos que toman por objeto las acciones del cuerpo en covariancia con determinados elementos que le pertenecen. Esta perspectiva analítica permite distintos encadenamientos: la sistematicidad otorgando ciertos principios en función de lo que se intente mejorar sobre las acciones del cuerpo; el uso de las acciones solicitando ciertas mejoras que habiliten otra sistematicidad y la intencionalidad correspondiéndose con las mejoras y con aquellos principios que respondan a dichas demandas. Entonces, en este conjunto la acción se encadena con los tres elementos que le dan la especificidad a la gimnasia, que la hacen *ser* gimnasia y no otra cosa.

La acción a partir de la Teoría de los Conjuntos

El recorrido teórico que hemos propuesto a lo largo de este trabajo persigue la idea de pensar primero una estructura (la de las Prácticas Corporales) compuesto por dos conjuntos: el de los deportes y el de las gimnasias. Cada uno a su vez, comprende elementos que lo constituyen como tal y que en su covariancia se relacionan, ya sea por diferencia o unión, con los elementos de los demás conjuntos. En la intersección de estos dos ensambles prácticos aparece la acción, el fin último de este análisis.

Como hemos dicho, el cuerpo que aquí planteamos es aquel que se constituye en relación a un orden simbólico y más concretamente aquel que se configura en las acciones de las prácticas; implica pensarlo no como unidad sino por el contrario, un cuerpo fragmentado que se reconoce a partir de los otros y sus acciones.

Cabe mencionar que la acción que pensamos se diferencia de la propuesta por la praxiología. Mientras que esta tiene que ver con las acciones del cuerpo en términos *significante*, aquella está íntimamente vinculada a la *conducta motriz*. Parlebás, creador de la praxiología motriz, menciona que “estas dos aproximaciones son profundamente solidarias entre sí e inseparablemente complementarias” (2001, p. 42). Mientras que la conducta motriz

“pone el acento en la perspectiva de la persona que actúa” (Idem), la acción motriz lo coloca en la “perspectiva de la acción fenómeno” (Idem). Incluso, presenta la manera en que ambas se vinculan:

La subjetividad, el proyecto y las iniciativas individuales se sitúan, evidentemente, en la *parte anterior del escenario*, pero no se expresan sino en la medida en que se armonizan con las limitaciones objetivas del sistema de interacción. Las palabras «decisión» y «estrategia motriz», por ejemplo, dan claramente mayor importancia a la *autonomía* y a la capacidad de *autodeterminación* del sujeto, pero este poder de elección sólo tendrá sentido si se le *vuelve a poner* en su contexto externo (Idem, cursivas nuestras).

Así planteado, la conducta motriz es condición de la acción, el contexto en donde esta se coloca el que habilita ciertos procesos internos del sujeto (autonomía y autodeterminación) y a la vez el que “define precisamente las condiciones ‘sistémicas’ que dirigen las opciones individuales” (Idem). Nuestro posicionamiento respecto de la acción es, ciertamente, desde otra perspectiva: pensamos la acción como la “única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia” (Arendt, 2009, p. 22). De ahí a que no precise de ningún otro elemento ni conducta previa para materializarse en ningún contexto que la (pre)determine. Es ella, precisamente, la que crea el contexto, la que construye sentidos, la que opera como significante. No es la expresión de una capacidad singular y propia del sujeto, sino que “la pluralidad es la condición de la acción humana” (Idem). A su vez, se relaciona íntimamente con la libertad, puesto que tal como afirma la autora, “ser libre y actuar es una y la misma cosa” (Arendt, 1996, p. 165). Dicho esto, la acción entendida en términos plurales y sin que medie otra cosa para su puesta en juego, opera como significante en los conjuntos prácticos analizados, ordenándolos simbólicamente y otorgándoles ciertos grados de libertad para el desempeño dentro de ellos.

Así propuesta, la acción como significante se sitúa anterior a las prácticas, como palabra las constituye, las antecede. “El orden de la palabra afecta al sujeto, está antes y determina el después” (Emiliozzi, 2016, p. 167), incluso de lo que ellos piensan, dicen y hacen, de sus prácticas. Estas “responden a un conjunto de reglas precisas que determinan una estructura que funciona como significante” (Emiliozzi, 2014, p. 14) que para nosotros es la acción. Dicho así la acción es a la vez estructura y estructurante: es estructura en

tanto constituye las prácticas corporales como esa pretensión de querer hacer algo con el cuerpo, de accionar en el cuerpo; es estructurante en tanto anuda ambos conjuntos, el de los deportes y el de las gimnasias. Ese anudamiento que se produce nos permite pensarlo en la lógica del nudo Borromeo: un enlace constituido por tres bucles y que al separar uno cualquiera de los tres, se liberan los otros dos. Lacan, quien también ha utilizado esta figura para explicar cómo se estructuran los tres registros del *parlêtre*, se pregunta: “¿por qué no discernir que cada uno de esos bucles se continúa para cada uno en el otro de una manera estrictamente no distinguida?” (2006, 139). Permitiéndonos cierta analogía con los Deportes y las Gimnasias, pensamos a la acción recorriendo continuamente y en sentido circular –lógico– los contornos de ambos conjuntos, co-variando con sus elementos propios, determinando ciertos modos de hacer en esos ensambles prácticos (su vertiente tecnológica) y habilitando o restringiendo los grados de libertad (su vertiente estratégica) que se manejan dentro de ellos.

Bibliografía

- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*, Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (2008). *La condición Humana*, Buenos Aires: Paidós.
- Bortkiewicz, L. (1917). *Las iteraciones. Una contribución a la teoría de la probabilidad*. New York: Cornell University Library.
- Crespo, B. (2015). Gimnasia. En Carballo, C. (coord.). *Diccionario crítico de la educación física académica* (pp. 253-257). Buenos Aires: Prometeo.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Crisorio, R. (2010). *Homero y Platón: Dos paradigmas de la Educación Corporal* (Tesis Doctoral), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata, Argentina.
- Crisorio, R. (2006). Saber y ser competente no es lo mismo. *Educación Física y Deporte*, 25(2), 95-103.
- Crisorio, R. (2001). La enseñanza del Básquetbol. En *Educación Física y Ciencia*, 5, 7-36.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992). Introducción. En *Deporte y ocio en el proceso de la civilización* (pp. 31-81). Madrid: Fondo de Cultura Económica.

- Emiliozzi, M. (2016). *El sujeto como asunto*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Foucault, M. (2015). *Saber, historia y discurso*. Buenos Aires: Prometeo.
- Foucault, M. (1996). ¿Qué es la ilustración? Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Giles, M. (2009). El deporte. Un contenido en discusión. En Crisorio, R. y Giles, M. (Dir.) *Estudios Críticos en Educación Física* (pp. 243-257). La Plata: Al Margen.
- Giraldes, M. (2001). *El futuro anterior: de rechazos retornos y renovaciones*. Buenos Aires: Stadium.
- Hernández Moreno, J. y Rodríguez Ribas, P. (2004). *La praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: INDE.
- Lacan, J. (1985). Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis. En *Escritos 2* (pp. 231-309). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1984). *El Seminario. Libro 3, Clase XIV*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2006). *El Seminario. Libro 23, Clase VII*. Buenos Aires: Paidós.
- Lugüercho, S. (2009). La Gimnasia. Un contenido olvidado. En Crisorio, R. y Giles, M. (Dir.). *Estudios Críticos en Educación Física* (pp. 207-221). La Plata: Al Margen.
- Meschiany, D. (2013). Una hipótesis: El sujeto de la ciencia. *El Rey está desnudo. Revista para el psicoanálisis por venir*, Año 5, 6, 68-86.
- Parlebas, P. (2001). *Juego, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Rocha, L. (2009). Psicomotricidad y educación física. En Crisorio, R. y Giles, M. (Dir.). *Estudios Críticos en Educación Física* (pp. 131-147). La Plata: Al Margen.
- Soler, C. (1993). El cuerpo en la enseñanza de Jacques Lacan. *Estudios de Psicología, I*, 93-114.

Práctica corporal: danza

Carolina Escudero¹

Una primera cuestión a decir es quizás que el hecho de que la danza haga cosas con el cuerpo y en particular movimiento del cuerpo no implica necesariamente su inscripción en el ámbito de las prácticas corporales.

La danza, y en particular la danza escénica occidental que se propone producir arte, es antes una práctica artística que una práctica corporal.

Es una diferencia que puede parecer sutil pero es bastante importante a los fines de pensar el cuerpo y en particular su educación.

Y quizás debería plantear ¿porqué hacer de la danza escénica un análisis en clave de prácticas corporales? Porque es, al menos en occidente, la que registra un mayor desarrollo “técnico”, a que ha enarado el mayor y más variado código de movimientos.

Pensar e interpretar la danza en términos de práctica corporal supone orientar su enseñanza tomando por objeto al cuerpo y dejar de tomar por objeto el arte, ahora bien, ¿qué implica ese tomar por objeto al cuerpo? Desde la perspectiva de la educación corporal, ese tomar por objeto al cuerpo supone establecerlo como aquello que hay que elaborar en la enseñanza. Claro está que la danza que busca producir arte, educa “de hecho” cuerpos pero el sentido que pone en juego la relación significativa práctica artística el cuerpo adquiere el lugar lógico de “medio” médium expresivo e incluso instrumento de trabajo. En cambio, el lugar lógico que ocupa el cuerpo en el par significativa prácticas corporales, el cuerpo es aquello que hay que producir y hacia lo cual se orienta la racionalidad que nos hace hacer, pensar y decir unas cosas y no

¹ CICES/IdIHCS-UNLP/CONICET carolinaescu@yahoo.com.ar

otras en nuestra enseñanza. La danza como práctica corporal pretende hacer del cuerpo una obra.

Bien, la categoría de práctica corporal es deudora de la categoría de práctica de Foucault quien la desarrolla de manera más precisa en el texto *Qué es la Ilustración* (1999), el asunto de ese texto es presentar el “ethos” del pensamiento filosófico de la modernidad, al que termina por definir como un pensamiento límite –que implica no deducir de la forma de lo que somos aquello que nos es imposible hacer o conocer, sino que extraer de la contingencia que nos ha hecho ser lo que somos la posibilidad de ya no ser, hacer o pensar lo que somos, hacemos o pensamos- y experimental –que implica el hecho según el cual, hacer la crítica de nosotros mismos es una prueba histórico práctica de los límites que podemos franquear-. Una vez dicho eso Foucault sostiene que el objeto de ese pensamiento son los conjuntos prácticos que revisten las características de homogeneidad, sistematicidad y generalidad (1999, p. 348-350).

Cito extenso para un artículo que el propio Foucault a propósito de sí mismo que escribió bajo el seudónimo Maurice Florence (que otorga la transparente abreviatura M.F)

Michel Foucault aborda las cosas de modo completamente diferente: estudia en primer lugar el conjunto de las maneras de hacer más o menos reguladas, más o menos reflexionadas, más o menos dotadas de finalidad, a través de las cuales se dibujan, a la par, lo que estaba constituido como real para los que buscaban pensarlo y gobernarlo, y la manera en que éstos se constituían como sujetos capaces de conocer, de analizar y posiblemente de modificar eso real. Estas son las “prácticas” entendidas a la vez como modo de obrar y pensar, que da la clave de inteligibilidad para la constitución correlativa de sujeto y objeto (Foucault, 1999, p. 367).

¿Por qué detenernos en esta presentación sobre la categoría de práctica? Porque fue el criterio epistemológico y metodológico que oriento mis estudios sobre la danza escénica en occidente.

Ahora entonces debería decir que pensar la danza de este modo me mostró algunos saberes y modos de obrar en donde los cuales el cuerpo no era un problema, un asunto sobre el cual detenerse a pensar. Primera consecuencia de pensar la danza escénica en clave de práctica, advertir que el pensamiento que

la constituye y que nos permite hacer de ella experiencia (en la medida en que nos muestra su sentido y sus límites) no problematizaba el cuerpo, algo que nos ocupa particularmente en el ámbito de la educación corporal. Esa no problematización implica básicamente naturalizarlo y asignarle el lugar de supuesto.

Es decir que el cuerpo no hace sentido en la danza entendida como práctica artística sino en el momento en el cual ya no sirve la constitución del objeto artístico.

Otra de las consecuencias de pensar en esta clave es advertir justamente los límites a los que el pensamiento sobre danza llega, justamente orientado a manifestar los límites de la danza como arte. Un conjunto de autores acuerdan en la tesis según la cual el sentido de la danza entendida como aquella práctica artística surgida con la modernidad está puesto en cuestión. Eso es dicho de diversas maneras, a partir de la idea de que existe un “principio y un final” de la historia de la danza como arte –vinculado al hecho de haber cumplido con los objetivos de la modernidad estética a partir de lograr su autonomía en la esfera del arte–; a partir de pensar que el flujo continuo de movimiento define la ontología de la danza desde su surgimiento hasta los ‘80 y a partir de ahí las formas contemporáneas de danza están poniendo en juego esa ontología al desarrollar un principio de ontología más lento que implicaría agotar la danza; o a partir de sostener que en las formas contemporáneas de formación de bailarines ya no funciona el principio que liga el trabajo técnico con los ideales estéticos, sociales y morales que esa técnica permite expresar, lo que implica la formación de bailarines con el objetivo de que puedan “vivir de la danza” construyendo “cuerpos de alquiler”.

A partir de aquí, tenemos que registrar que nos muestra ese pensamiento que nos piensa, que nos muestra la danza entendida bajo el par significativo práctica artística:

La historia de la danza supone una reconstrucción teórica de los sucesos, la historia de la danza es por tanto una teoría de la danza. Las formas de danza y su sucesión histórica se reconstruyen a partir de una preocupación teórica (un modelo teórico dice Tambutti, 2008, p. 11). Esta tesis alimenta la idea de que el pensamiento es constitutivo del hacer y el sentido del hacer danza fue el del cumplimiento de la modernidad estética, entendida como reconocimiento de las posibilidades y límites del médium expresivo (el movimiento del cuerpo no tiene nada que expresar ni que representar, todo contenido en danza es un contenido formal).

La historia de la danza como arte tiene un principio en 1661 y un final en 1964. Esto no quiere decir que se haya terminado el campo de la danza artística y el hacer arte con el movimiento del cuerpo en el espacio, lo que significa esta idea es que todo lo que se ha hecho en el campo de la danza artística de 1964 para acá, ya ha sido hecho, no hay posibilidad de introducir una novedad, todo lo que se hace ahora en danza son “citas” de cosas ya hechas. Es el momento en que se reconoce la auto-referencialidad de los códigos de movimiento.

El surgimiento de la posmodernidad en danza nos pone en un desafío, cual ave Fénix (Tambutti, 2008, p. 26). Estamos, desde 1960 en un punto de inflexión que nos coloca en nuevas condiciones de posibilidad epistémicas. Esto es lo que nos permite sostener que podemos pensar una nueva danza, en tanto la episteme implica la pregunta por la causa y opera con el lenguaje y con relaciones abstractas (posibilidad histórica de producir).

Para el caso del texto de Foster (1992) me interesa que registren dos argumentos:

Las teorías de danza no se preguntaron por el cuerpo, para ello es preciso realizar un análisis del cuerpo desde los discursos y las prácticas que lo instruyen (que lo forman y lo construyen).

Los diversos discursos y prácticas que crean cuerpo forman parte de la estructura de nuestra cultura, generalmente esos discursos se traducen en métodos que cumplen la función de darle significado al cuerpo que crean.

La educación corporal y la categoría de práctica corporal interpelan ese discurso y ese pensamiento a partir de pensar la educación del cuerpo en términos de enseñanza de las prácticas corporales, aquí la pregunta entonces ¿Cómo orientar una enseñanza de la danza en el sentido que nos propone la educación corporal? ¿Cómo hacer de la danza una práctica corporal?

Pasando de la instrumentalización del cuerpo en el arte a la elaboración del cuerpo en la enseñanza. A partir de registrar la novedad que la educación corporal introduce en el discurso de la danza.

Y pensar en la relación entre problematización de la práctica, usos del cuerpo y estética de la existencia como criterios ordenadores de la elaboración de nuestro pensamiento sobre la danza, con el interés de hacer del cuerpo educado en esa práctica, un cuerpo que baile por puro gusto, libre de necesidad.

Bibliografía

- Escudero, C. (2013). *Cuerpo y danza: una articulación desde la Educación Corporal* (Tesis de Maestría), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata, Argentina. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/33966>
- Foucault, M. (1999). Qué es la Ilustración. En Foucault, M. *Obras Esenciales. Volumen 3* (pp. 335-352). España, Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1999). Michel Foucault. En *Obras Esenciales. Volumen 3* (pp. 363-368). España, Barcelona: Paidós.
- Foster, S. (1992). El cuerpo de la danza. En Cray, J. y Kwiter, S. (Ed.) *Incorporaciones* (pp. 409-428). España: Teorema.
- Tambutti, S. (2008). Itinerarios teóricos de la danza. *Aisthesis*, 43, 11-26.

Las actas reúnen los trabajos presentados en el Primer Encuentro Cuerpo, educación y sociedad. Las temáticas abordadas en los mismos 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 ejes a partir de los cuales se problematiza el cuerpo, las prácticas corporales y su educación pasan por el juego, las sexualidades, las artes performáticas y la discapacidad entre otros. Dentro de estas características se ubican, tanto las presentaciones de las ponencias como las de los paneles e incluimos también una pequeña síntesis de los talleres de trabajo con el interés de mostrar los diversos modos en que la investigación sobre el cuerpo, su educación y las prácticas corporales se llevan a cabo en los momentos de transmisión de contenidos.