



Coediciones

**Sentidos y prácticas
sobre la educación y
los usos del cuerpo**
Intercambios académicos entre
Argentina, Brasil, Colombia y Uruguay

*Ivan Marcelo Gomes
Eduardo Galak
Felipe Quintão de Almeida
William Moreno Gómez
(coordinadores)*



FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



EDUFES
EDITORA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Sentidos y prácticas sobre la educación y los usos del cuerpo

Intercambios académicos entre Argentina, Brasil, Colombia y Uruguay

Ivan Marcelo Gomes

Eduardo Galak

Felipe Quintão de Almeida

William Moreno Gómez

(coordinadores)

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

Edición: Libros de la FaHCE

Diseño: D.C.V. Federico Banzato

Tapa: D.G.P. Daniela Nuesch

Corrección de Estilo: Alicia Lorenzo

Editora por P. de Gestión Editorial y Difusión: Victoria Lucero

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2019 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1804-8

Colección *Coediciones*, 7

Cita sugerida: Gomes, I. M., Galak, E., Quintão de Almeida, F. y Moreno Gómez, W. (Comps.). (2019). *Sentidos y prácticas sobre la educación y los usos del cuerpo: Intercambios académicos entre Argentina, Brasil, Colombia y Uruguay*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ; Espirito Santo: EDUFES. (Coediciones ; 7). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/143>



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

Índice

Prólogo8

Introdução

Ivan Marcelo Gomes, Eduardo Galak,

Felipe Quintão de Almeida, William Moreno Gómez 12

Introducción

Ivan Marcelo Gomes, Eduardo Galak,

Felipe Quintão de Almeida, William Moreno Gómez 22

Educação do corpo e escola

¡Muchacho, no salgas! Callejear, una propuesta
de educación en la ciudad

Marco Fidel Gómez Londoño 33

O corpo nas práticas de um professor de Educação Física
em uma escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Vinícius Penha..... 47

Las condiciones sociales de la educación corporal
en el medio rural colombiano: el caso de la escuela
de la Virgen

William Moreno Gómez, Paola Andrea Acevedo Carmona,

Edwin Esteban Guerrero Bravo 63

<u>Recreo escolar y capital corporal: una mirada comprensiva más allá de los procesos escolarizados</u>	
<u>Sandra Viviana Usuga Gutiérrez</u>	<u>78</u>

Educação do corpo e formação

<u>O tema do corpo na formação inicial em educação física do CEFD/UFES: implicações para um conceito ampliado de saúde</u>	
<u>Victor José Machado de Oliveira, Ivan Marcelo Gomes</u>	<u>93</u>

<u>Saberes sobre o corpo na proposta curricular do Estado do Espírito Santo</u>	
<u>Bruno de Oliveira e Silva</u>	<u>108</u>

<u>Usos y significantes del pensamiento crítico reflexivo en los diseños curriculares de la asignatura Educación Física de Argentina y Colombia</u>	
<u>Dalis Molina Bustamante.....</u>	<u>122</u>

<u>Interpelando una presencia. Un análisis del enunciado danzas de encuentro social en los diseños curriculares de la provincia de Córdoba</u>	
<u>María Luján Copparoni</u>	<u>137</u>

<u>El nado y la natación: aportes a su distinción, Uruguay (1939-2017)</u>	
<u>Lucía Fabra Facal</u>	<u>148</u>

<u>Una mirada a los planes de gimnasia del ISEF-Uruguay entre los años 1948 y 1966</u>	
<u>Tamara Parada Larre Borges</u>	<u>161</u>

<u>Discursos sobre la gimnasia en la Revista de la Educación Física (Argentina, 1909-1916)</u>	
<u>Virginia Vercesi, Eduardo Galak.....</u>	<u>174</u>

<u>Cientificação da Educação Física colombiana: a marca do Convênio Colombo-Alemão</u> <u>Karen Lorena Gil Eusse, Felipe Quintão de Almeida, Valter Bracht</u>	<u>189</u>
<u>O corpo intensivo e a lógica do excesso</u> <u>Marcelo Adolfo Duque Gomes da Costa.....</u>	<u>205</u>
<u>El vínculo con el cuerpo en el deporte de alto rendimiento: el caso de las jugadoras de la selección uruguaya de handball</u> <u>Macarena Elzaurdia Diaz</u>	<u>216</u>
<u>Educação do corpo, saúde e cidade</u>	
<u>A sacralização do corpo nas aulas de yoga no Serviço de Orientação ao Exercício (SOE) na cidade de Vitória/ES</u> <u>Lígia Ribeiro e Silva Gomes, Felipe Quintão de Almeida, Eduardo Galak</u>	<u>229</u>
<u>As práticas corporais no cuidado em saúde mental em um Caps II na cidade de Serra/ES</u> <u>Gabriela Linhares Daltio, Leonardo Trápaga Abib</u>	<u>244</u>
<u>Políticas do corpo na constituição do indivíduo saudável no âmbito da saúde móvel (mHealth)</u> <u>Leonardo Trápaga Abib</u>	<u>258</u>
<u>Las prácticas ludocorporales no institucionalizadas: un referente de la educación de la niñez en Medellín</u> <u>María Isabel Herrera Velásquez</u>	<u>270</u>
<u>Que poder há em seus cabelos? Estratégias de empoderamento feminino negro do Coletivo “Das Pretas” na cidade de Vitória/ES</u> <u>Gustavo Marchetti Corrêa Carneiro.....</u>	<u>285</u>

<u>Entendimentos de corpo e saúde de um grupo de frequentadores de práticas corporais na praia de Camburi em Vitória-ES</u> <u>Rodrigo Gutiérrez Herrera</u>	<u>298</u>
<u>Desplazamientos comprensivos entre la movilidad urbana y la motricidad humana</u> <u>Bayron Alexander Restrepo Rivera</u>	<u>311</u>
<u>Apontamentos sobre a educação do corpo na prática de swordplay boffering: um estudo de campo com o Panteão Nórdico Capixaba</u> <u>Lucas Poncio Gonçalves Pereira, Ivan Marcelo Gomes</u>	<u>326</u>
<u>Sobre las y los autores</u>	<u>342</u>

Prólogo

Linhas que ligam pesquisas

Não é fácil a cooperação internacional. A dificuldade com os idiomas mostra-se um dos primeiros obstáculos, que parece fácil de ser transposto com rapidez quando se trata de línguas próximas, como o português e o espanhol. Ledo engano que vai revelando-se quando a profundidade dos assuntos e os intrincados meandros das falas, tão necessários em um projeto acadêmico, vão fazendo-se presentes. Objetivos, métodos e resultados exigem um discurso que esteja à altura de sua complexidade.

Já seria esse um motivo de júbilo e comemoração pela conclusão deste livro que o leitor tem nas mãos, não fosse ele de muita qualidade e com contribuições valiosas para a área de Educação Física/Ciências do Esporte. Resultado de dois projetos em parceria financiados, principalmente, pela Universidade Federal do Espírito Santo – que merece aqui todos os aplausos –, o volume contém um número expressivo de trabalhos que foram escritos, no mais das vezes, por alunos em diferentes planos de formação. Isso não é pouco, principalmente se pensarmos nas dificuldades de elaboração conceitual e de trato de material empírico que acomete nossos estudantes de iniciação científica, mestrado e doutorado, oriundos, com frequência, de uma formação escolar que não é das melhores. Somos mais ou menos assim nos países que o livro abarca, sobretudo no que diz respeito à Argentina, ao Brasil

e à Colômbia, mas também no Chile e no Uruguai. Ressalte-se, então, que a colaboração que está na origem desse processo é toda voltada para países do Sul do mundo.

Não é de hoje que se faz pesquisa em Educação Física/Ciências do Esporte, mas o percurso da prática investigativa de maior alcance, no sentido da construção de um *campo*, é relativamente recente. Muito vinculada à pós-graduação no Brasil, movimento que paulatinamente dá-se também nos países vizinhos, a pesquisa na área – ou de temas que interessam ou guardam interseção com ela, como as distintas expressões do corpo – tem alcançado um patamar muito mais alto que há duas décadas, fruto, entre outros fatores, da formação mais profissional dos pesquisadores, muitos deles presentes no sistema de ciência e tecnologia desde a iniciação científica (Felipe Almeida, um dos organizadores deste compêndio, é um exemplo disso), e do crescimento da Educação Física/Ciências do Esporte no interior do sistema: proliferação de programas de pós-graduação, formação de grupos de pesquisa, financiamentos diversos das agências nacionais e estaduais, periódicos em ação, etc.

É no interior do sistema que se coloca o intercâmbio internacional. Para além dos entraves das diferenças de idioma já mencionados, há que se destacarem outras barreiras que precisam ser superadas, como as tradições acadêmicas e pedagógicas muito distintas entre os países. A formação de professores de Educação Física na Argentina e no Uruguai é, de forma geral, normalista, ou seja, mais vinculada aos Institutos Superiores e menos às Universidades. A titulação no Brasil, entretanto, é um requisito fundamental para o êxito acadêmico, de modo que há uma profusão de doutores cada vez mais jovens. Talvez o país que mais assemelhe-se a ele no que se refere à ciência e tecnologia seja a Colômbia, onde tal tipo de exigência acentua-se na mesma medida em que se fazem rankings de periódicos e ativida-

des de iniciação científica (os *semilleros*), ampliando-se também os programas de pós-graduação. Contrastando com essa situação, tanto no Uruguai quanto na Argentina, o doutorado ainda faz parte da carreira universitária, não sendo um requisito para ela, o que faz com que se atribuía grande valor à condição de professor, especialmente no grau de titular.

Por outro lado, Brasil e Colômbia possuem os periódicos da área, hoje em circulação, de vida mais longa: em 2019, completam quarenta anos a *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* e a *Revista Educación Física y Deporte*; a primeira sendo publicada pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, e a segunda, pela Universidad de Antioquia. Assim, percebe-se que estamos em meio a similaridades, coincidências, distâncias, dissonâncias.

As diferenças não são pequenas, assim como as semelhanças que com elas combinam-se, mas isso não significa que as relações estabeleçam-se sob o prisma da desigualdade. A sedução pela hierarquia, em um ambiente tão competitivo quanto o universitário, é grande, tornando às vezes difícil a convivência entre grupos com tradições distintas. Isso agrava-se porque o sistema de ciência e tecnologia tende a unificar-se em uma única direção, colocando países e áreas de conhecimento em situação de poderem ser comparadas. O problema é que os critérios tendem a ser rígidos, voltando-se para a velocidade de titulação, o volume da produção e a qualidade dela (auferida pelos periódicos que a abrigam), etc. Ou seja, é razoável que uma parceria entre países do Sul apresente diferenças que podem, com facilidade, descambar para desigualdades. É preciso distanciar-se da chave analítica da história universal, classificando cada parte do processo como mais ou menos atrasada. Com isso torna-se possível produzir conhecimento apostando no fluxo de saberes sem o estabelecimento de um resultado já esperado, algo que sabota qualquer pesquisa.

Tal aposta faz chegar a este livro. As relações foram muito bem estruturadas nos dois projetos, resultando em capítulos com diferentes abordagens, graus de complexidade e combinações de autoria. Isso não significa que não haja margem de avanço para futuros trabalhos. Um desafio que fica é uma interlocução mais densa entre grupos, resultando em colaborações mais efetivas também na escrita de textos que resultem de pesquisas em comum; outro é o desenvolvimento de perspectiva teórico-metodológica que, ao não ser camisa-de-força e valorizando as diferenças, não deixe de orientar de forma mais orgânica a abordagem reflexiva.

Este também é um livro de promessas. De alunos que vão galgar novos patamares na carreira até chegar ao doutorado e de doutores que têm feito muito pela Educação Física/Ciências do Esporte e ainda, por certo, farão mais.

Espero, portanto, que o esforço de colaboração aqui materializado estenda-se por muito tempo, que se amplie e que amanhã estudantes e pós-graduandos sejam dele também protagonistas. Em La Plata, em Medellín, em Vitória. Nessas cidades, pensa-se muito bem sobre Educação Física/Ciências do Esporte. Nas linhas que ligam essas cidades entre si, o pensamento é ainda melhor.

Alexandre Fernandez Vaz
Ilha de Santa Catarina, dezembro de 2018.

Introdução

Caminhos que abrem caminhos: pesquisas sul-americanas para uma educação crítica dos corpos

Ivan Marcelo Gomes

Eduardo Galak

Felipe Quintão de Almeida

William Moreno Gómez

Esta obra reúne escritos que tematizam os usos e as significações sociais sobre o corpo desde perspectivas atuais à históricas na Argentina, no Brasil, na Colômbia e no Uruguai. Nesse sentido, são efeito de pesquisas acadêmicas que interpelam práticas corporais em frente aos discursos de políticas governamentais, apropriações dos espaços públicos, preocupações pedagógicas gerais e problemáticas particulares da Educação Física. Mesmo com a dispersão temática, existe um fio teórico entre as produções aqui compiladas, que é a tensão entre a crítica de uma homogeneidade nas subjetividades modernas que condiciona as práticas dos corpos e as ações de resistência e de emancipação que geram uma potência limitada desses. É a partir desse argumento central que estruturamos o livro em três grandes eixos.

O primeiro, intitulado “Educação do corpo e escola”, trata das tensões que envolvem a educação do corpo em distintos espaços escolares. O segundo eixo, “Educação do corpo e formação”, articula possibilidades formativas relacionadas aos corpos sob o enfoque de distintas miradas: pedagógicas, históricas e filosóficas. O terceiro eixo, “Educação do corpo, saúde e cidade”, enfoca a argumentação central da obra na interface entre saúde e cidade. Nestes três eixos estão presentes formas de pensar a educação do corpo contemporâneo na implicação com os contextos em que foram desenvolvidas as pesquisas e as reflexões em questão. Em última instância, pensar os corpos nas nossas sociedades implica pensar nas sociedades mesmas como política coletiva e como formação das subjetividades.

Com esse pano de fundo, nesta introdução pretendemos apresentar a trajetória de uma ideia e sua materialização. Assim, a elaboração desse livro é o resultado de uma série de atividades de pesquisa desenvolvidas a partir de um edital que norteou a produção e a organização dessa obra, mas que não se inicia nele, senão em um conjunto de parcerias anteriores. A passagem de Aristóteles na qual pensar é sempre melhor entre amigos ajuda a contextualizarmos como foram sendo construídas as parcerias entre os grupos de pesquisa e, mais ainda, entre as pessoas que neles interagem.

Os organizadores desse livro conheceram-se em diferentes momentos de suas trajetórias acadêmicas. Devemos a possibilidade desses encontros aos congressos do campo da Educação Física que reúnem mais frequente e intensamente, desde os anos 2000, vários pesquisadores e que, em nosso círculo intelectual e de amizade, fortaleciam a necessidade de uma aproximação entre os países sul-americanos para a ampliação e amadurecimento do debate na área.

Os congressos que, cada vez mais, em frente ao produtivismo acadêmico, perdem seu lugar de importante espaço de fomentar

ideias, proporcionaram-nos um vínculo que foi, desde então, ampliando-se. Dessa forma, os principais congressos sul-americanos no campo da Educação Física constituíam esses pontos de encontros – especialmente o Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, o Congresso Brasileiro e Internacional de Ciências do Esporte e a Expomotricidad –, nos quais íamos conhecendo-nos ou em que nosso círculo intelectual transitava.

Esses encontros passaram a disseminar-se em outras atividades e parcerias com colegas de diferentes instituições e, assim, crescia o interesse comum de fazermos algo juntos. A partir daí, começamos a conceber uma parceria em torno de uma interface temática com que nos identificávamos: corpo, política, cultura e conhecimento.

Nessa direção, o lançamento do edital “Fomento à Cooperação Internacional nº 03/2016”, financiado pela Secretaria de Relações Internacionais da Universidade Federal do Espírito Santo, foi fundamental. O Edital exigia que as parcerias fossem constituídas entre grupos de pesquisa vinculados aos programas de pós-graduação dos seus países.

Precisamente, esse livro é fruto desse edital, que potencializou as parcerias, entre o segundo semestre de 2016 e o final de 2018, dos seguintes grupos de pesquisa: Laboratório de Estudos em Educação Física, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (LESEF/CEFD/UFES); Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación Sociedad, vinculado ao Programa de Maestría en Educación Corporal da Universidad Nacional de La Plata/Argentina (CICES/UNLP) e o grupo de pesquisa Prácticas Corporales, Sociedad, Educación-Currículo, da Universidad de Antioquia/Colômbia (PES/UdeA).

A articulação entre as temáticas e os pesquisadores permitiram várias estratégias coletivas ao longo do projeto e esse livro

materializa a cooperação e o vínculo entre esses grupos. Em função disso, os autores dos capítulos dessa obra são integrantes e/ou orientandos de cursos de pós-graduação, além de pertencentes aos programas de Iniciação Científica das Universidades, vinculados aos coordenadores de cada instituição. Esses alunos e pesquisadores participaram de outras atividades desses projetos, como seminários da pós-graduação, palestras, grupos de estudo e reuniões de trabalho nas missões desenvolvidas nas cidades de Vitória, La Plata e Medellín.

Inicialmente, essa parceria foi sendo alinhada entre o LESEF/UFES e o CICES/UNLP, mas vimos que o edital possibilitava a submissão de outros projetos (desde que tivessem coordenadores distintos) e, a partir daí, forjou-se outra proposta de intercâmbio do LESEF/UFES, desta vez com o PES/UdeA. Submetemos as propostas entre abril e maio de 2016 e fomos contemplados com dois projetos: “Sentidos sobre educação do corpo no Brasil e na Argentina: artefatos culturais e biopolítica”, coordenado por Ivan Marcelo Gomes (LESEF/UFES) e Eduardo Galak (CICES/UNLP), e “Crítica e renovação na educação física latino-americana: uma mirada desde Brasil e Colômbia”, coordenado por Felipe Quintão de Almeida (LESEF/UFES) e Wiliam Moreno Gómez (PES/UdeA).

Cada projeto apresentou missões de trabalho que, na medida do possível, procuraram articular ações entre os mesmos. Essas missões tinham como meta a presença dos pesquisadores envolvidos nos países parceiros. Ao todo, foram realizadas, nos dois projetos, sete missões de trabalho.

A primeira, que se realizou na cidade de La Plata no segundo semestre de 2016 – entre os dias 14 e 18 de novembro –, com a visita de Ivan Gomes, constituiu a apresentação pública inaugural das propostas e tarefas do projeto “Sentidos sobre educação do corpo no Brasil e na Argentina: artefatos culturais e biopolítica”

para alunos do Programa de Maestría en Educación Corporal da UNLP. A participação em grupos de estudos com temáticas afins aos projetos, encontros com pesquisadores e palestras foram atividades comuns nessa e nas outras missões de trabalho.

Outro aspecto a ser destacado na primeira missão realizada em cada país foram as atividades de apresentação das propostas de pesquisa dos pós-graduandos vinculados aos projetos. Vários desses integrantes mantiveram esse vínculo acadêmico e, mais adiante, serão apresentados como autores de textos que integram esse livro. Essas apresentações de propostas e, posteriormente, do andamento ou resultados de pesquisa tornaram-se potentes momentos de interlocução entre os pesquisadores e os estudantes envolvidos.

As missões também mostraram-se um importante espaço de divulgação das respectivas instituições nos países envolvidos, sendo as palestras um formato utilizado frequentemente para esse fim. Como exemplo disso, nessa primeira missão, foi a palestra “Políticas y posgrados sobre educación del cuerpo en Brasil”.

A segunda e a terceira missões ocorreram no primeiro semestre de 2017, em Vitória; aquela trouxe ao Brasil, entre os dias 13 e 17 de março, os pesquisadores do CICES/UNLP, Eduardo Galak e Ricardo Crisorio e esta propiciou a vinda do pesquisador William Moreno Gómez, do PES/UdeA, à cidade entre os dias 25 de março e 02 de abril de 2017. Nessas referidas missões, merece destaque a oferta, pelo PPGEF/UFES, da disciplina “Políticas do Corpo e da Educação Física na América do Sul”, ministrada, em parceria, pelos pesquisadores visitantes e pelos coordenadores dos projetos no Brasil.

A quarta missão ocorreu no segundo semestre de 2017, entre os dias 10 e 17 de novembro, e contou com a participação de vários integrantes do LESEF/UFES, que apresentaram trabalhos e conferências no 12º Congreso Argentino y 7º Latinoamerica-

no de Educación Física y Ciencias, realizado entre os dias 13 e 17 do referido mês, na FaHCE/UNLP, na cidade de La Plata. A concentração das apresentações desses integrantes em uma das mesas de trabalho do congresso permitiu uma maior integração e publicização das pesquisas brasileiras com os colegas argentinos. Ainda nessa missão, anterior ao congresso, ocorreu a oferta, pelo Programa de Maestría en Educación Corporal, da disciplina “Políticas do corpo na modernidade”, ministrada por Felipe Almeida e Ivan Gomes.

A quinta missão foi realizada entre 21 e 25 de maio de 2018, na cidade de Medellín, com a presença dos pesquisadores brasileiros Ivan Gomes e Felipe Almeida, e propiciou encontros com pesquisadores e professores em formação, debates com pós-graduandos e integrantes do grupo de pesquisa PES, conferências em congresso acadêmico (Expomotricidad Local), bem como reitorias e assessoria acadêmica em um colóquio pedagógico envolvendo pesquisadores e professores vinculados à rede pública de educação de Antioquia. Além disso, no intervalo entre a quarta e a quinta missões, ganhou força a ideia de produzir um livro que congregasse as pesquisas dos integrantes dos projetos, especialmente as dos alunos da pós-graduação e da iniciação científica.

Nesta direção, a sexta missão reuniu, na cidade de Vitória, os coordenadores dos dois projetos, representando as três instituições envolvidas, entre os dias 10 e 13 de julho de 2018. As atividades dessa missão já estavam voltadas à elaboração do livro e, dessa forma, foram realizados vários encontros em que foram debatidas propostas de capítulos, que foram encaminhadas pelos integrantes antecipadamente. Além dessas discussões, foi apresentada pelos coordenadores a proposta que fundamenta o livro que aqui introduzimos, a qual está baseada na ideia de que esse livro deveria ser, além de um espaço de publicação, um momento formativo dos integrantes, uma vez que entendemos que esse é

um elemento central para o fortalecimento interno dos grupos de pesquisa, bem como das parcerias e intercâmbios entre pesquisadores. Vale ressaltar, ainda, que entendemos a escrita como parte decisiva neste processo, e que, para além disso, acreditamos que diferentes escritas conjugadas em um processo de produção coletiva constituem uma forma robusta e instigante na formação dos pesquisadores e professores aqui envolvidos.

Assim, adotamos estratégias para potencializar esse fim. Em um primeiro momento, identificamos os eixos aproximativos entre os textos e a partir daí, organizamos duplas ou trios, sempre sob a tutela de um dos coordenadores/organizadores do livro, que articulassem as três instituições.¹ Posteriormente, estabelecemos um cronograma que previa que três versões de cada trabalho fossem apresentadas. Na primeira e na segunda versões, os textos passavam sob a revisão dos estudantes e do tutor que compunham cada eixo. A terceira, apresentada até o final de outubro, foi a versão final. E com esse foco, no mês de outubro de 2018, na cidade de La Plata, aconteceu a sétima e última missão, em que houve o acompanhamento e a finalização desse livro.

Por fim, destacamos que essa obra registra as pesquisas conduzidas no interior desses projetos de cooperação internacional e, ao reunir estudantes desses grupos de pesquisa, congrega alunos além das fronteiras de Argentina, Brasil e Colômbia, pois estudantes provenientes do Chile e do Uruguai também participaram desses projetos por estarem vinculados aos grupos e aos Programas de Pós-Graduação envolvidos.

As experiências com o trabalho coletivo nas diferentes ações desses projetos permitiram uma oportunidade enriquecedora para os discentes e docentes envolvidos. Tais atividades coletivas po-

¹ Os organizadores gostariam especialmente de agradecer a Leonardo Trápaga Abib pelo trabalho de coordenação no diálogo entre os capítulos de Gabriela Linhares Daltio e Sandra Viviana Usuga Gutiérrez.

tencializaram as produções acadêmicas que estão materializadas nesse livro e estruturadas nos três eixos anteriormente explicitados.

Começam o livro Marco Fidel Gómez Londoño e Vinícius Martins Penha, com os escritos “¡Muchacho, no salgas! Callejear, una propuesta de educación en ciudad” e “O corpo nas práticas de um professor de Educação Física em uma escola de Educação de jovens e adultos”, respectivamente, em que discorrem sobre a importância da alfabetização dos corpos e as possibilidades das educações institucionalizadas não tradicionais. Com essa mesma temática, segue o texto elaborado pelo trio William Moreno Gómez, Paola Andrea Acevedo Carmona e Edwin Esteban Guerrero Bravo, intitulado “Las condiciones sociales de la educación corporal en el medio rural colombiano: el caso de la escuela de la Virgen”, e o de Sandra Viviana Usuga Gutiérrez, com o título “Recreo escolar y capital corporal: una mirada comprensiva que procura ir más allá de los procesos escolarizados”. Esses quatro primeiros textos compõem o primeiro eixo da obra, intitulado “Educação do corpo e escola”.

Na sequência, inicia-se o segundo eixo, que abarca o maior número de textos e que foi intitulado “Educação do corpo e formação”. Ele inicia-se com quatro textos que abordam, sob diferentes miradas, aspectos curriculares em vários níveis de formação. “O tema do corpo na formação inicial em Educação Física do CEFD/UFES: implicações para um conceito ampliado de saúde” é o título do texto de Victor José Machado de Oliveira e Ivan Marcelo Gomes. A seguir, Bruno de Oliveira e Silva apresenta “Saberes sobre o corpo na proposta curricular do Estado do Espírito Santo”. Em seguida, Dalis Nury Molina Bustamante faz uma análise comparada em “Usos y significantes del ‘pensamiento crítico-reflexivo’ en los diseños curriculares de la Educación Física de Argentina y Colombia” e, fechando a temática curricular, María Luján Copparoni contribui com “Interpelando una presen-

cia: un análisis del enunciado danzas de encuentro social en los diseños curriculares de la provincia de Córdoba”.

Outros dois textos do livro continuam com as discussões curriculares, porém com perspectivas históricas. Esse é o caso dos textos “El nado y la natación: aportes a la distinción de dos conceptos superpuestos en la formación de los licenciados en Educación Física en Uruguay (1939-2017)”, de Lucia Fabra Facal, e “Una mirada a los planes de gimnasia del ISEF-Uruguay entre los años 1948 y 1966”, de autoria de Tamara Parada Larre Borges.

Sob uma perspectiva da história das ideias e seus vínculos formativos, estão os textos de María Virginia Vercesi e Eduardo Galak, intitulado “Discursos sobre la gimnasia en la ‘Revista de la Educación Física’ (1909-1916)”, e o de Karen Lorena Gil Eusse, Valter Bracht e Felipe Quintão de Almeida, denominado “Cientificação da Educação Física colombiana: a marca do convênio colombo-alemão”.

Com aportes de caráter teórico conceitual sobre o corpo e suas implicações para a formação, Marcelo Adolfo Duque Gomes da Costa expõe “O corpo intensivo e a lógica do excesso” e Macarena Elzaurdia Diaz, “El vínculo con el cuerpo en el deporte de alto rendimiento: el caso de las jugadoras de la selección uruguaya de handball”.

No último eixo temático, intitulado “Educação do corpo, saúde e cidade”, apresentamos um conjunto de artigos que tratam de distintas formas de educação do corpo nas cidades.

A interface com políticas públicas de saúde aparece nos textos que interpretam os usos e discursos relacionados às práticas corporais em diferentes espaços em “A sacralização do corpo nas aulas de *yoga* no Serviço de Orientação ao Exercício (SOE) na cidade de Vitória/ES”, de Lígia Ribeiro e Silva Gomes, Eduardo Galak e Felipe Quintão de Almeida, em “As práticas corporais no cuidado em saúde mental de um CAPS II na cidade de Serra/ES”,

de Gabriela Linhares Daltio e Leonardo Trápaga Abib, e em “Políticas do corpo na constituição do indivíduo saudável no âmbito da *mHealth*”, de Leonardo Trápaga Abib.

A educação do corpo nas cidades também é tratada a partir de espaços não institucionalizados. Esse é o tema de Maria Isabel Herrera Velásquez com “Las prácticas ludo corporales no institucionalizadas: un referente de la educación de niñez en Medellín” e Gustavo Marchetti Corrêa Carneiro, com “Que poder há em seus cabelos? Estratégias de empoderamento feminino negro do Coletivo “Das Pretas” na cidade de Vitória”.

Os três textos seguintes finalizam o livro abordando os usos e significados das práticas corporais em diferentes espaços de lazer na urbe. Rodrigo Esteban Gutiérrez Herrera trata dos “Entendimentos de corpo e saúde de um grupo de frequentadores de práticas corporais na Praia de Camburi em Vitória/ES”, Bayron Alexander Restrepo Rivera analisa “Desplazamientos comprensivos entre la movilidad urbana y la motricidad humana” e Lucas Poncio Gonçalves Pereira e Ivan Marcelo Gomes apresentam “Apontamentos sobre a educação do corpo na prática de *swor-dplay boffering*: um estudo de campo com o Panteão Nórdico Capixaba”.

Por último, os organizadores gostariam de reconhecer o trabalho dos autores envolvidos e as instituições implicadas no financiamento dos projetos e nas gestões editoriais desta coletânea. Nesse registro, também queremos agradecer a Alexandre Fernandez Vaz, que abre o livro com um prólogo que salienta a importância das parcerias acadêmicas, das trocas internacionais, das redes e, principalmente, da amizade.

La Plata, Vitória, Medellín e Glasgow, outubro de 2018

Introducción

Caminos que abren caminos. Investigaciones sudamericanas para una educación crítica de los cuerpos

Ivan Marcelo Gomes

Eduardo Galak

Felipe Quintão de Almeida

William Moreno Gómez

Esta obra reúne escritos que tematizan usos y significaciones sociales sobre el cuerpo desde perspectivas actuales e históricas en Argentina, Brasil, Colombia y Uruguay. Son el resultado de investigaciones académicas que interpelan prácticas corporales frente a los discursos de políticas gubernamentales, apropiaciones de los espacios públicos, preocupaciones pedagógicas generales y problemáticas particulares de la educación física. Más allá de la dispersión temática, existe un hilo teórico entre las producciones aquí compiladas que radica en la tensión entre la crítica de una homogeneidad en las subjetividades modernas que condiciona las prácticas de los cuerpos y las acciones de resistencia y de emancipación que generan una potencia limitada de los cuerpos.

A partir de este argumento central estructuramos el libro en tres grandes ejes. El primero, titulado “Educación de los cuerpos

y escolarización”, trata sobre las tensiones que giran en torno a la educación del cuerpo en distintos espacios escolares. El segundo, “Educación del cuerpo y formación”, articula posibilidades formativas relacionadas con los cuerpos siguiendo un enfoque de distintas miradas: pedagógicas, históricas y filosóficas. El tercero, “Educación del cuerpo, salud y ciudad”, centra su mirada en la interrelación entre la salud y la ciudad. En estos tres ejes están presentes formas de pensar la educación del cuerpo contemporáneo en la implicación con los contextos en que fueron desarrolladas las investigaciones y las reflexiones en cuestión. En última instancia, pensar los cuerpos en nuestras sociedades conlleva pensar en las sociedades mismas, como política colectiva y como formación de las subjetividades.

Con ese telón de fondo, en esta introducción pretendemos presentar la trayectoria de una idea y su materialización. Así, la elaboración de este libro es el resultado de una serie de actividades de investigación, efecto de una convocatoria académica que norteó la producción y organización de esta obra, pero que no se inició en esta, sino en un conjunto de vínculos que la anteceden. El pasaje de Aristóteles en el cual el pensar siempre es mejor entre amigos ayuda a contextualizar cómo fue construyéndose un trabajo mancomunado entre los grupos de investigación y, sobre todo, entre las personas que los integran.

Los organizadores de este libro nos hemos conocido en diferentes momentos de nuestras trayectorias académicas. Debemos la posibilidad de este encuentro a los congresos del campo de la educación física que reúnen —con mayor frecuencia e intensidad desde los años 2000— a varios investigadores, y que, en nuestro círculo intelectual y de amistad, fortalecieron la necesidad de una aproximación entre los países sudamericanos para una ampliación y desarrollo del debate en el área. Los eventos que, frente al productivismo académico, pierden cada vez más su lugar de

importante espacio para fomentar ideas, nos proporcionaron un vínculo que fue ampliándose desde entonces. Los principales congresos sudamericanos del área se constituyeron en este punto de reunión –especialmente el Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, el Congresso Brasileiro e Internacional de Ciências do Esporte y la Expomotricidad– en que nos conocimos o que nuestro círculo intelectual transitaba.

Esos encuentros fueron diseminándose en otras actividades, en otros vínculos académicos con colegas de diferentes instituciones, en las cuales crecía el interés por hacer algo juntos. A partir de ahí, comenzamos a concebir una *parceria*, un vínculo en torno a una interfaz temática que nos identificaba: cuerpo, política, cultura y conocimiento.

En esta dirección, fue fundamental el lanzamiento del Edital Fomento à Cooperação Internacional Nro. 03/2016, financiado por la Secretaria de Relaciones Internacionales de la Universidade Federal do Espírito Santo. La convocatoria exigía que los vínculos fuesen construidos entre grupos de investigación relacionados con los programas de posgrado de los países involucrados.

Precisamente, este libro es fruto de esa convocatoria, que potenció los vínculos entre el segundo semestre de 2016 hasta el final de 2018, de los siguientes grupos de investigación: Laboratório de Estudos em Educação Física, vinculado al Programa de Pós-Graduação em Educação Física de la Universidade Federal do Espírito Santo (Lesef/CEFD/UFES–Brasil); Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación Sociedad, en relación con el Programa de Maestría en Educación Corporal de la Universidad Nacional de La Plata (Cices/UNLP–Argentina) y el grupo de investigación Prácticas Corporales, Sociedad, Educación–Currículo de la Universidad de Antioquia (PES/UdeA–Colombia).

La articulación entre las temáticas y los investigadores permitió varias estrategias colectivas a lo largo del proyecto, y este

texto materializa la cooperación y el vínculo entre esos grupos. En función de ello, los autores de los capítulos del libro son miembros y/o dirigidos de posgrado y, también, integrantes de los programas de iniciación científica de las universidades, vinculados a los coordinadores. Estos estudiantes e investigadores participaron en otras actividades de estos proyectos, por ejemplo: seminarios de posgrado, conferencias, grupos de estudio y reuniones de trabajo en las misiones desarrolladas en las ciudades de Vitória (Brasil), La Plata (Argentina) y Medellín (Colombia).

En un principio, este vínculo académico se anudó entre el Lesef/UFES y el Cices/UNLP. Pero vimos que el *Edital* (Convocatoria) posibilitaba la presentación de otros proyectos (siempre que incluyeran a otros coordinadores), y por ello se forjó la iniciativa de intercambio del Lesef/UFES con el PES/UdeA. Enviamos las propuestas entre abril y mayo de 2016 y fuimos contemplados con dos proyectos: “Sentidos sobre educação do corpo no Brasil e na Argentina: artefatos culturais e biopolítica”, coordinado por Ivan Marcelo Gomes (Lesef/UFES) y Eduardo Galak (Cices/UNLP) y “Crítica e renovação na educação física latino-americana: uma mirada desde Brasil e Colômbia”, coordinado por Felipe Quintão de Almeida (Lesef/UFES) y William Moreno Gómez (PES/UdeA).

Cada proyecto presentó misiones de trabajo que, en la medida de lo posible, procurasen articular acciones entre los mismos. Tales misiones tenían como meta la presencia de los investigadores involucrados. En total fueron realizadas siete misiones de trabajo entre los dos proyectos. La primera tuvo lugar en la ciudad de La Plata en el segundo semestre de 2016, entre los días 14 y 18 de noviembre, con la visita de Ivan Gomes. Fue la primera presentación pública de las propuestas y tareas del proyecto “Sentidos sobre educação do corpo no Brasil e na Argentina: artefatos culturais e biopolítica” para alumnos del Programa de Maestría

en Educación Corporal de la UNLP. La participación en grupos de estudios con temáticas afines a los proyectos, encuentros con investigadores y palestras fueron actividades comunes en esta y en las otras misiones de trabajo.

Otro aspecto a ser destacado de las primeras misiones realizadas en cada país es que fueron actividades de presentación de las propuestas de investigación de los participantes vinculados a los proyectos. Varios de ellos mantuvieron esa relación académica y, como se describe más adelante, se constituyeron en los autores de los textos que componen este libro. Esas presentaciones de propuestas, y *a posteriori* del desarrollo de las investigaciones, se tornaron potentes momentos de interlocución entre todos los integrantes de los proyectos.

Las misiones también fueron un importante espacio de divulgación de las respectivas instituciones en los países involucrados. Las conferencias y charlas desarrolladas se utilizaron con frecuencia para esa finalidad. Ejemplo de esto fue la conferencia “Políticas y posgrados sobre educación del cuerpo en Brasil”, dictada en el curso de la primera misión.

Las siguientes misiones ocurrieron en el primer semestre de 2017 en Vitória. La segunda llevó a Brasil, entre los días 13 y 17 de marzo, a Eduardo Galak y a Ricardo Crisorio, investigadores del Cices/UNLP. La tercera misión propició el viaje del profesor William Moreno Gómez, del PES/UdeA, entre los días 25 de marzo y 2 de abril de 2017. Cabe destacar que en estas dos misiones se desarrolló el seminario de posgrado “Políticas do Corpo e da Educação Física na América do Sul”, en el marco del PPGEF/UFES, a cargo de los profesores visitantes y de los coordinadores brasileiros antes mencionados.

La cuarta misión se desarrolló en el segundo semestre de 2017 en La Plata, entre los días 10 y 17 de noviembre, con la participación de varios integrantes del Lesef/UFES y con la presentación

de trabajos y conferencias en el XII Congreso Argentino y VII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, realizado entre el 13 y 17 del mismo mes en la FaHCE/UNLP. La concentración de las presentaciones de los integrantes en una mesa de trabajo del congreso permitió una mayor integración, difusión y debate entre las investigaciones brasileras y las argentinas. En esta misma misión se desarrolló, previo al congreso, el seminario de posgrado “Políticas do corpo na modernidade”, dictado por Felipe Almeida e Ivan Gomes, en el marco del Programa de Maestría en Educación Corporal.

La quinta misión tuvo lugar entre el 21 y 25 de mayo de 2018 en la ciudad de Medellín, con la presencia de los investigadores brasileros Ivan Gomes y Felipe Almeida. Entre otras actividades, se desarrollaron encuentros con profesores y estudiantes, debates con alumnos de posgrados e integrantes del grupo PES, conferencias en el congreso académico Expomotricidad Local y asesorías académicas en un coloquio pedagógico que involucró a investigadores y profesores vinculados a la red educativa pública de Antioquia. En el intervalo entre las misiones cuarta y quinta ganó fuerza la idea de producir un libro que reuniera las investigaciones de los integrantes de los proyectos, en especial aquellas de los alumnos de posgrado y de iniciación científica.

En esta dirección, la sexta misión reunió en la ciudad de Vitória a los coordinadores de los dos proyectos, en representación de las tres instituciones involucradas, entre los días 10 y 13 de julio de 2018. Las actividades se dedicaron a la elaboración del presente libro: fueron realizados varios encuentros para debatir propuestas de capítulos enviados por los integrantes con anterioridad a la misión. Además de esas discusiones, los coordinadores presentaron la propuesta que fundamenta esta obra: la idea de que el libro debería ser, más que un espacio de publicación, un momento formativo para los integrantes.

Entendemos que ese es un elemento central para el fortalecimiento dentro de los grupos de investigación, así como los intercambios entre investigadores. A su vez, consideramos que la escritura es parte decisiva de este desarrollo; de allí que se haya procurado un proceso de producción colectiva como modalidad significativa en la formación de los investigadores y profesores aquí involucrados. Así, adoptamos estrategias para potenciar las producciones en este registro. En un primer momento, identificamos los ejes por los que transitaría la obra. Después, organizamos parejas y tríos entre los autores, siempre bajo la tutela de uno de los coordinadores del libro y que articularan a las tres instituciones.² Establecimos un cronograma de trabajo en el cual se presentaron tres versiones de cada trabajo. En la primera y segunda versión, los textos pasaron por la revisión y crítica de los propios estudiantes y del tutor que componían cada eje. La tercera, presentada a fines de octubre, fue la versión final. En ese momento y en la ciudad de La Plata aconteció la séptima y última misión, con el acompañamiento y finalización de este libro.

Destacamos que esta obra registra las investigaciones producidas en el interior de estos proyectos de cooperación internacional que, al reunir estudiantes de estos grupos de investigación, congrega alumnos más allá de las fronteras de Argentina, Brasil y Colombia, puesto que también participaron estudiantes de Chile y Uruguay vinculados a los grupos y a los programas de posgrado. Las experiencias del trabajo colectivo en las diferentes acciones de estos proyectos permitieron una oportunidad enriquecedora para los profesionales involucrados. Tales actividades colectivas potenciaron las producciones académicas que están materializadas en este libro y estructuradas en los tres ejes anteriormente explicitados.

² Los organizadores quieren agradecer especialmente a Leonardo Trápaga Abib por el trabajo de coordinación en el diálogo entre los capítulos de Gabriela Linhares Daltio y de Sandra Viviana Usuga Gutiérrez..

Comienzan el libro Marco Fidel Gómez Londoño y Vinícius Martins Penha, con los escritos “¡Muchacho, no salgas! Callejear, una propuesta de educación en la ciudad” y “O corpo nas práticas de um professor de educação física em uma escola de Educação de jovens e adultos”, respectivamente, tematizando sobre la importancia de la alfabetización de los cuerpos y las posibilidades de las educaciones institucionalizadas no tradicionales. Con esa misma temática sigue el texto elaborado por el trío compuesto por William Moreno Gómez, Paola Andrea Acevedo Carmona y Edwin Esteban Guerrero Bravo, con el trabajo titulado “Las condiciones sociales de la educación corporal en el medio rural colombiano: el caso de la escuela de la Virgen” y el de Sandra Viviana Usuga Gutiérrez, con “Recreo escolar y capital corporal: una mirada comprensiva que procura ir más allá de los procesos escolarizados”. Estos cuatro textos componen el primer eje de esta obra, titulado “Educación del cuerpo y escuela”.

A continuación se inicia el segundo eje, titulado “Educación del cuerpo y formación”, que abarca el mayor número de textos. Empieza con cuatro artículos que abordan, desde diferentes miradas, aspectos curriculares en varios niveles de formación. “O tema do corpo na formação inicial em educação física do CEFD/UFES: implicações para um conceito ampliado de saúde” es el título del texto de Victor José Machado de Oliveira e Ivan Marcelo Gomes, seguido por “Saberes sobre o corpo na proposta curricular do Estado do Espírito Santo” de Bruno de Oliveira e Silva. En su escrito “Usos y significantes del pensamiento crítico-reflexivo en los diseños curriculares de la educación física de Argentina y Colombia”, Dalis Nury Molina Bustamante desarrolla un análisis comparado. Cierra la temática curricular María Luján Copparoni con “Interpelando una presencia: un análisis del enunciado *danzas de encuentro social* en los diseños curriculares de la provincia de Córdoba”.

Otros dos capítulos del libro continúan con las discusiones curriculares, aunque con perspectivas históricas. Son “El nado y la natación: aportes a la distinción de dos conceptos superpuestos en la formación de los licenciados en educación física en Uruguay (1939-2017)” de Lucia Fabra Facal y “Una mirada a los planes de gimnasia del ISEF-Uruguay entre los años 1948 y 1966” de Tamara Parada Larre Borges. También dentro de una perspectiva de la historia de las ideas y sus vínculos formativos están el escrito de María Virginia Vercesi y Eduardo Galak titulado “Discursos sobre la gimnasia en la *Revista de la Educación Física* (1909-1916)” y el texto de Karen Lorena Gil Eusse, Valter Bracht y Felipe Quintão de Almeida denominado “Cientificação da educação física colombiana: a marca do convênio colombo-alemão”.

Con aportes de carácter teórico sobre el cuerpo y sus implicaciones para la formación, Marcelo Adolfo Duque Gomes da Costa expone “O corpo intensivo e a lógica do excesso” y Macarena Elzaurdia Diaz hace lo propio con “El vínculo con el cuerpo en el deporte de alto rendimiento: el caso de las jugadoras de la selección uruguaya de handball”.

En el último eje temático, titulado “Educación del cuerpo, salud y ciudad”, se presenta un conjunto de artículos que tematizan sobre distintas formas de educación del cuerpo en las ciudades. En la interrelación con políticas públicas de salud se encuentran los textos que interpelan los discursos relacionados con las prácticas corporales en diferentes espacios: “A sacralização do corpo nas aulas de yoga no Serviço de Orientação ao Exercício (SOE) na cidade de Vitória/ES” de Lígia Ribeiro e Silva Gomes, Eduardo Galak y Felipe Quintão de Almeida; “As práticas corporais no cuidado em saúde mental de um CAPS II na cidade de Serra/ES” de Gabriela Linhares Daltio y Leonardo Trápaga Abib, y “Políticas do corpo na constituição do indivíduo saudável no âmbito da *mHealth*” de Leonardo Trápaga Abib.

La educación del cuerpo en las ciudades también es tratada a partir de espacios no institucionalizados. Ese es el tema que aborda Maria Isabel Herrera Velásquez con “Las prácticas ludocorporales no institucionalizadas: un referente de la educación de la niñez en Medellín” y Gustavo Marchetti Corrêa Carneiro en “Que poder há em seus cabelos? Estratégias de empoderamento feminino negro do Coletivo “Das Pretas” na cidade de Vitória”.

Los tres capítulos siguientes finalizan el libro abordando los usos y significados de las prácticas corporales en diferentes espacios de ocio en las ciudades. Rodrigo Esteban Gutiérrez Herrera trata sobre “Entendimentos de corpo e saúde de um grupo de frequentadores de práticas corporais na Praia de Camburi em Vitória/ES”; Bayron Alexander Restrepo Rivera analiza “Desplazamientos comprensivos entre la movilidad urbana y la motricidad humana” y Lucas Poncio Gonçalves Pereira e Ivan Marcelo Gomes aportan “Apontamentos sobre a educação corpo na prática de *swordplay boffering*: um estudo de campo com o Panteão Nórdico Capixaba”.

Por último, los organizadores quieren reconocer el trabajo de los autores involucrados en las actividades aquí descriptas, y hacerlo extensivo a las instituciones implicadas en el financiamiento de los proyectos y en las gestiones editoriales de esta compilación. También quieren agradecer a Alexandre Fernandez Vaz, que abre el libro con un prólogo que destaca la importancia de las relaciones académicas, de los intercambios internacionales, de las redes y, principalmente, de la amistad.

La Plata, Vitória, Medellín y Glasgow, octubre de 2018

Educação do corpo e escola

¡Muchacho, no salgas! Callejear, una propuesta de educación en la ciudad

Marco Fidel Gómez Londoño

Conexiones iniciales¹

“No salgas a la calle”, dijo mi papá. Enseguida cerró la puerta y le echó llave para que nadie pudiera salir (o entrar) de aquella casa. A los cinco años de edad ya me advertían de lo que podía ocurrir si merodeaba el exterior. Luego, en la escuela, nos refugiábamos en los árboles para evitar alguna clase que considerábamos tediosa, y planeábamos la escapatoria de aquel sitio enrejado. La calle nos llamaba mucho la atención. Sin embargo, nunca logramos ejecutar nuestros planes, por lo menos no en la escuela primaria. Más adelante, fue mi hermano el primero en hacer que la calle —más por miedo que por la aventura misma— tuviera un sentido diferente al que siempre había tenido. Había reprobado muchas asignaturas escolares, y por el miedo que le generaba un posible castigo, caminó por muchas horas entre esquinas y andenes y cruzó largas

¹ El título corresponde al inicio de un cuento muy leído en las escuelas colombianas y cuyo autor es Rafael Pombo. El protagonista es un renacuajo que decide salir de casa para vivir una cantidad de aventuras. La metáfora, en ese sentido, intuye a la calle como un escenario educativo. Este texto corresponde a una experiencia pedagógica realizada en una escuela pública de la ciudad de Medellín que fue ganadora en la categoría “Práctica Pedagógica” de los premios *Ser Maestro* de la ciudad mencionada.

cuadras para alejarse de su condena. Al final, luego de varias horas de búsqueda, fue llevado a casa y recibido por la algarabía del barrio entre el júbilo y el pesar. “Menos mal que no le pasó nada”, se escucharon voces entre sollozos. Mis padres lo abrazaron, y él prometió no irse nunca más a la calle por más problemas que tuviera.

Años después, ya en secundaria, el profesor de educación física nos sacaba a caminar por el barrio. Eso me parecía extraño, pues apenas pisaba la escuela (el adentro) y ya el profesor nos estaba sacando (el afuera). El calor era agobiante, y el camino— una larga hilera de escalas empinadas— no nos quitaba las ganas, pues era bastante atractivo salir de los muros escolares. Yo entendía que el barrio no tenía nada que ver con la escuela, y me extrañaba, incluso pensaba, que el profesor estaba confundido. Sin embargo, para todos era la posibilidad de salir en horas escolares, y eso ya era emocionante. La calle, entonces, tenía sus demonios, manifestados en los miedos de mis padres, en el cuchicheo de los vecinos y materializados en el encierro casero y escolar, pero también sus aspectos positivos, que —no tan mencionados, casi solapados— descubríamos desde nuestras perspectivas lúdicas.

Luego, como maestro en ejercicio, como profesor en educación física, me encontré junto a miles de profesores, caminando por las calles de la ciudad, haciendo exigencias y legítimos reclamos en una escena que se repetiría muchas veces, para que los gobiernos de turno respetaran la educación pública. En esos reclamos, las respuestas de quienes hacían las veces de ministras de Educación de Colombia² guardaban una gran similitud. Mientras una afirmaba que “Los niños deben estar aprendiendo en lugares seguros, no en *la calle*” (*El Tiempo*, 27.04.2015; cursivas mías), su sucesora —en la misma línea, y en una carta enviada

² Dos paros de largo aliento fueron realizados mientras eran ministras de Educación de Colombia Gina Parody (2014-2016) y Yaneth Giha (2016-2018). Ver entrevista a Parody en *El Tiempo* (27.04.2015) y “Carta abierta...” de Yaneth Giha.

a los maestros— expresaría: “como madre y como Ministra, me angustia el paro [...] Me angustia por los riesgos a los que se pueden exponer los jóvenes en la *calle*, mientras están fuera del colegio” (“Carta abierta...”; cursivas mías). He ahí una paradoja: la calle que para las autoridades gubernamentales era un escenario de maldad, para nosotros los maestros se convertía en un escenario educativo potente, y mientras el gobierno vociferaba para que las calles se vaciaran de los maestros, nosotros las inundábamos cada vez más. En las calles hay una perspectiva política, no solo urbanística: lo público sometido a cuestión.

Al decir de Galindo (1992) la ciudad está viva porque la habitan cuerpos y sentidos en movimiento; sin embargo, el criterio único mata a la ciudad, y las administraciones públicas han querido imponer ese único criterio cuyo deseo es que funcione como una máquina, y el costo, ya conocido, convertido en frecuente fracaso, es la pérdida de sentido y el aumento de control central. El lugar de lo múltiple es el espacio público, pero a su vez, es el ámbito en el que el orden unitario actúa con mayor vigor. La calle como “espacio de batalla entre lo múltiple y lo unitario”, y “también el lugar donde el orden unitario muestra todas sus carencias” (Galindo, 1992). La calle, entonces, era la excusa para unos y otros, pero desde sentidos diferentes. Aunque el significante era el mismo, el contenido no lo era, tanto para el profesorado como para el gobierno; lo múltiple y lo unitario en tensión. La misma calle era varias cosas a la vez, y eso ya daba indicios de supotencia.

Tiempo después, le pregunté a una profesora que llevaba muchos años en un colegio cómo le parecía el barrio, y me respondió: “Igual, nada cambia”.³ Entonces, repregunté por algunos

³ La profesora daba cuenta del “no cambio” desde una perspectiva biofísica del territorio. Es pertinente indicar que hago alusión a esta perspectiva, pues la considero importante en razón del callejeo. En ese sentido, sus prácticas pedagógicas no son sometidas a juicio alguno.

lugares del barrio que desde su punto de vista fueran significativos, y me contestó que como no los conocía, no podía decir cuáles eran significativos, pero que de todas maneras el barrio permanecía igual. Ese asunto me generó gran curiosidad. Quise indagar un poco más y la interrogué sobre el horario en que cogía el bus, y me dijo: “a las 11 am de ida y a las 6 de regreso, por largos 20 años”. Es decir, un ir y venir repetitivo, de la casa a la escuela y de la escuela a la casa (habría que decir que tomaba el bus cruzando la calle, que era lo único que separaba la escuela del paradero), en una rutina que solo se detenía cuando había vacaciones o paro de profesores. No pudo reconocer el territorio, y no supo qué había más allá de la cuadra que cruzaba. Esta nueva conexión medespertó algunas inquietudes: ¿es posible conocer el contexto histórico, social, político de los estudiantes cuando se desconocen los lugares en los que habitan?; ¿qué condiciones de posibilidad se configuran en los cuerpos cuando el maestro reconoce espacios emblemáticos del barrio en los que se puedan desplegar otras opciones educativas?; ¿qué tipo de vínculo se establece con las comunidades cuando es la escuela la que se acerca al territorio?; ¿qué contexto conocemos cuando no sabemos dónde juegan nuestros niños y niñas, a qué juegan y cómo juegan?; y (valga el juego de palabras), ¿de qué contexto hablamos cuando hablamos de contexto?

Esas conexiones iniciales configuradas por mi experiencia vital y en el magisterio, permitieron establecer aquello que denomino *callejear la educación*⁴ y que he tratado de vincular a mi praxis educativa en el campo de la educación física. Son abordajes

⁴ “Callejear la educación” corresponde a una propuesta pedagógica articulada desde la educación física. Dicha propuesta reconoce aportaciones de la educación popular y de las pedagogías descolonizadoras. El contexto de la misma se ubica en la Comuna Uno del Municipio de Medellín, Institución Educativa María de los Ángeles Cano (escuela pública).

que, reconozco, se encuentran en una fase inicial, pero que no disimulan la curiosidad epistemológica que pueda posibilitar otros caminos para transitar la educación.

Qué entender por callejeo

Cuando Jaime Martínez Bonafé (2016) nos recuerda que el currículo no es solo lo que pasa en el aula de clase, sino que hay variadas experiencias en la ciudad constituidas en currículo, invita a pensar la calle como un contenido que acumula saberes y que es necesario reconocer. A su vez, afirma que todavía hay una pedagogía que no cuestiona ese mismo currículo y que considera a la creación de significados como un asunto exclusivo de las aulas. Callejear, que no es simplemente salir de la escuela, se constituye en la configuración de un territorio educativo que habilita otras relaciones posibles (Calvo, 2016) con los sujetos, con los saberes, con el territorio, etc.

Callejear contiene rastros políticos, pedagógicos, didácticos y epistemológicos que tienen en cuenta los lugares y experiencias de los estudiantes, que al mismo tiempo son considerados como contenidos educativos válidos y que desde marcos teóricos críticos posibilitan la comprensión y transformación de sus entornos personales, familiares, sociales. En el callejeo los cuerpos establecen vínculos con los territorios y permiten sentir y pensar sus comunidades de manera concreta; hay una subjetividad que despliega otras capacidades manifestadas de maneras diversas.

Si en mis conexiones iniciales la calle aparentaba no tener opción educativa alguna, y se acercaba más a la representación de una *cloaca social* (desde la mirada única), en el callejeo se convierte en un espacio válido, múltiple, que desborda toda colocación para ser encarada desde diferentes perspectivas. Aquella ausencia de algo que se repetía constantemente, anunciaba en realidad un contenido especial y válido.



Foto 1. Estudiante en modo “viaje”. Los estudiantes en la etapa de viajes hacen registros audiovisuales, escriturales de lo que sucede en el lugar. La ciudad como texto. Autor: Marco Fidel Gómez Londoño.

Cuando salimos de la escuela para callejear,⁵ se establecen otros modos de acercarnos a la calle y de reconocer en ella otros nodos que parecen invisibles en la dinámica escolar. No se trata de un paseo (aunque tenga algunas de sus características, por su componente lúdico), pues tiene intenciones epistemológicas, pedagógicas y educativas. A su vez, los cuerpos y sus prácticas en el callejeo muestran unos modos con mayor despliegue, pues en la escuela (en los procesos de escolarización), las relaciones parecen estar configuradas por otras lógicas que permiten un menor grado de incertidumbre (Calvo, 2016). Bien afirma Galindo (1992) que la calle es el escenario número uno de la vida ciudadana; allí se enseña, nos muestra nuestro rostro, y se exponen descarnados el cuerpo y el alma del mundo contemporáneo.

⁵ La ruta pedagógica que propongo es: a) reconocimiento lúdico del territorio, b) el viaje, c) apropiación/comprensión *in situ*, d) apropiación y transformación del territorio. Estas fases se configuran en una unidad didáctica. Este texto no profundiza en ella, pues su pretensión es comprender la base conceptual y epistemológica del callejeo como propuesta educativa.

Hay un ejemplo que retomo al respecto. En algunas ocasiones de la clase de educación física, Mariana —una de las alumnas— decidía no jugar por razones que solo ella conocía; luego, en la apropiación de un espacio durante el callejeo, se le veía jugar con un amplio despliegue corporal. Cuando me acercaba a ella, no para preguntarle (las preguntas a veces guardan un contenido acusatorio) sino para observar alguna reacción, simplemente seguía en modo juego. En las reflexiones *in situ* y posteriores intuyo que el juego, que no nace precisamente en la escuela, es en el territorio barrial donde se desarrolla con mayor intensidad,⁶ y con sus pares, se hace diferente. Eso supone, además, un vínculo con los territorios y con las comunidades; allí en el lugar, en la apropiación de los espacios públicos (calles, canchas, esquinas) puede suceder una ruptura con aquella colonialidad del ser escolar, entendida como “la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje” (Maldonado-Torres, 2007, p. 130). En este caso, un lenguaje corporal que se mantiene vivo en “manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico” (p. 131) y que ha construido identidades y personalidades al servicio del modelo productivo e ideológico dominante (Torres, 2017).

⁶ Esto no supone reducir el valor del juego en el escenario escolar; más bien considera que al operar en planos diferentes configura opciones diversas. Opciones que en el callejeo implican acercamiento a las comunidades y reconfiguración del territorio.



Foto 2. El juego en las barriadas de Medellín. Cuerpos juveniles, lúdica y calle.
Autor: Marco Fidel Gómez Londoño.

El cuerpo y la calle han configurado experiencias previas, que el callejear potencia. El barrio, entonces, se reconoce en las experiencias de los sujetos y en sus modos de ser y estar corporales. Experiencias que contienen historias de vida de las personas, de lo que han vivido, de lo que han sufrido, de los avatares, de las posibilidades latentes, de las esperanzas y de los miedos. En el callejear hay una pedagogía que no es externa a “las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias [y de]sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano” (Walsh, 2013, p.13).

El callejear como herramienta para una educación en contexto

El asunto que he planteado serviría de punto de partida para establecer el contexto de los cuerpos. Cuando la profesora indicaba que no conocía el barrio, registraba lo que Freire (2002) llamaría *el contexto de lo cotidiano*, que corresponde a aquellas ac-

ciones convertidas en hábitos y que no generan reflexión alguna. Quizás en ese contexto de lo cotidiano se hace una reducción del contexto real, y la curiosidad epistemológica ya abandonada se reemplaza por la obviedad. La afirmación “el barrio no ha cambiado nada”, producto del cotidiano, configura equivocadamente el contexto real, dejando de lado otros asuntos que realmente pasan y que hacen que el barrio no sea ese que vemos desde el bus, o el que informan los documentos oficiales. La profesora tiene un mapa de lo que considera que es el barrio, solo una ruta, pero éste es mucho más.

Así, hay una escisión entre contexto y escuela. ¿Podríamos hablar de contexto corporal o contexto lúdico? Seguramente sí. Eso supondría reconocer que los cuerpos de los niños y los jóvenes establecen un contacto con sus territorios y ya traen algo, ya saben algo, ya juegan algo. El contexto de los cuerpos no es diagnóstico, pues este último refiere a una evaluación, mientras que el primero establece otras líneas que prefiguran rupturas, modos de ser/estar, prácticas, escenarios, recursos lúdicos, capacidades. El contexto de los cuerpos en la educación podría establecerse desde el callejeo; en ese sentido se convertiría en una estrategia conceptual y metodológica que posibilitaría reconocer de qué modo los cuerpos se ubican en el lugar, cómo se apropian del mismo para convertirlo en territorio⁷, qué dinámicas y flujos se dan en ellos, etc.

⁷ Para Porto “el territorio es una categoría que presupone un espacio geográfico que es apropiado, y ese proceso de apropiación —territorialización— crea las condiciones para las identidades —territorialidades— las cuales están inscritas en procesos, siendo por tanto dinámicas y cambiantes, materializando en cada momento un determinado orden, una determinada configuración territorial, una topología social. El territorio es material, simbólico, biofísico y epistémico, pero más que todo es un proceso de apropiación socio-cultural de la naturaleza y de los ecosistemas que cada grupo social efectúa desde su “cosmovisión” u “ontología” (Porta, 2002; citado en Escobar, 2014, p. 91).

Escobar (2015) recuerda que el lugar tiene una vitalidad continuada en la creación de cultura, naturaleza, economía. El lugar, entendido “como el compromiso con, y la experiencia, de una ubicación particular con alguna medida de enraizamiento, unos límites y unas conexiones a la vida cotidiana” (Escobar, 2015, p.25), contiene unas particularidades que la escuela competitiva no observa pues está concentrada en una trama más amplia, más universal, orientada ya por grandes emporios como la OCDE⁸. Esa escuela y su educación configuran alas disciplinas —en este caso,ala educación física— para que estén “al servicio de una visión objetivizante del mundo, al servicio de las formas de representación y de apropiación de la modernidad” (Mignolo y Vásquez, 2017, p. 494). En ese sentido, siguiendo a los autores citados, habría que reorientar el uso de esos conocimientos para acompañar otros saberes, otras formas de habitar y hacer mundo. El callejeo posibilitaría el reconocimiento de esos saberes, además de la habitación y el hacer mundo desde y con las comunidades.

El reconocimiento de ese contexto a partir del callejeo permitiría entonces la configuración de unas prácticas corporales contextualizadas. Hoy las prácticas, esas que se encuentran en los libros, siguen establecidas teóricamente para sujetos de clase media; sin embargo, el currículo callejero difiere y se distancia de la misma. No es la práctica corporal determinada en juegos y ejercicios e ilustrada en el libro la que da cuenta del contexto; solo es una silueta que puede servir como guía y nada más que eso. Los cuerpos de un barrio popular, sus prácticas y sus escenarios, difieren incluso de los cuerpos de otro barrio popular, aunque se asemejen en características, aspecto que el callejeo me permitiría comprender para establecer prácticas educativas contextualiza-

⁸ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. La OCDE es un organismo de cooperación internacional y su objetivo es coordinar las políticas económicas y sociales de los países que la conforman.

das con vínculos respecto de los saberes del lugar. Es necesario, como plantea Escobar (2000), volver a concebir y reconstruir el mundo desde una perspectiva de prácticas basadas-en-el-lugar, en oposición al dominio del espacio propio del discurso de la modernidad. Discurso en el que el cuerpo ha ocupado un papel trascendental, como una de sus categorías más importantes.

¡Muchacho, no salgas!

No salgas a la calle, plantean las políticas educativas, el encierro devenido en “educación”, los cuerpos domesticados para el funcionamiento de un modelo meritocrático. A la estatización del territorio observada desde el capital, es necesaria la búsqueda de nuevas territorialidades y de nuevas formas de significar nuestro estar en el mundo. Como experiencia pedagógica, política y epistemológica, callejear plantea una ruptura con esos modelos que exaltan las pruebas estandarizadas, para insertarse en las experiencias de los sujetos desde el lugar. Este callejeo supone un desclasamiento epistémico de la educación física que abandona toda pretensión de universalidad y verdad, propia del discurso moderno y capitalista.

La modernidad erigió a la escuela como escenario magno para alcanzar la ilustración, mientras que la calle era condenada por su poca validez epistémica. De igual manera, la educación física ha impuesto —desde una epistemología occidentalizada— criterios del juego y del deporte (Moreno, Hortigüela y Carter, 2019) que destruyen los saberes propios de las comunidades latinoamericanas. Callejear desde la educación física apuesta por opciones lúdicas en los territorios, para reconstituir la relacionalidad y la comunalidad en ambientes urbanos y en los espacios más marcados por la modernidad (Escobar, 2014), inclusive en aquellos donde el mercado ha calado con profundidad. Finalmente, a la cuestión que plantea Escobar acerca de cómo nosotros, los

urbano-modernos“que vivimos en los espacios más marcados por el modelo liberal de vida (la ontología del individuo, la propiedad privada, la racionalidad instrumental y el mercado” (2017, p. 71), podremos crear otros modos de relacionalidad—un gran desafío: ¿cómo hacerlo en contextos urbanos y descomunizados? Intuyo que esta estrategia puede contribuir a responder, desde una perspectiva educativa, tal asunto. ¡A la calle, muchacho!

Referencias bibliográficas

- Calvo, C. (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo*. La Serena: Universidad La Serena.
- Carta abierta de la Ministra de Educación a los maestros de Colombia*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360639_recurso_1.pdf
- El Tiempo* (27.04.2015). Estoy lista para dialogar tan pronto los niños regresen a sus clases. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15636135>
- Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En E. Lander (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 68-87). Buenos Aires: Clacso.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones Unaula.
- Escobar, A. (2015). *Territorios de diferencia. Lugar, movimientos, vida, redes*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Escobar, A. (2017). Desde abajo, por la izquierda, y con la tierra: La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino/América. En C. Walsh (Ed.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 55-76). Quito: Ediciones Abya-Yala.

- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Galindo, J. (1992). Vía pública, vida pública. De los caminos de vida y la calle en la organización urbana. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 4(14), 11-28. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/316/31641402.pdf>
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 129-168). Bogotá: Siglo del Hombre Editores- Universidad Central- Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana- Instituto Pensar.
- Martínez, J.; Carbonell, J. y Cerveró, M. (2016). Conversaciones con Jaume Carbonell y Jaume Martínez Bonafé. *Kulture*, 3(5), 289-296. Recuperado de <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/article/view/2301/1972>
- Mignolo, W. y Vásquez, R. (2017). Pedagogía y (de)colonialidad. En C. Walsh (Ed.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (págs. 489-508). Quito: Abya-Yala.
- Moreno, A.; Hortigüela, D. y Carter, B. (2019). La escuela y el deporte como “epistemicidios” de lo lúdico en las culturas de Abya Yala. *Cultura- Ciencia- Deporte*, 14, 61-69. doi: <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v14i40.1226>
- Moreno, W.; Herrera, M.; Hincapié, D. y Marulanda, S. (2016). De viaje... captando desplazamientos corpóreos en una ciudad que educa. *Kulture*, 3(6), 61-88. DOI: <https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2016.3.6.2>
- Torres, J. (2017). *Políticas Educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.

- Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. (pp. 23-68). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Porto, C. (2002). Da geografia ás geografías. Um mundo em busca de novas territorialidades. En A. Ceceña y E. Sader, E. (Comps.). *La guerra infinita: hegemonía y terror mundial*, pp. 217-256. Buenos Aires: CLACSO.

O corpo nas práticas de um professor de Educação Física em uma escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Vinícius Penha

De onde partimos

O presente texto parte de uma preocupação em investigar os modos como um professor¹ de Educação Física moveu-se diante do compromisso de lidar com a leitura, a escrita e a alfabetização junto às/aos discentes de uma escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que traz em sua proposta curricular a Educação Popular como principal referência. Para tal, consideramos importante apontar Paulo Freire como referente, no que tange à Educação Popular, dada a relevância de seus trabalhos acerca desse tema não só no Brasil, como na América Latina.

À primeira vista pode soar estranho que uma escola de ensino fundamental, ainda que de Educação de Jovens e Adultos, esteja fundamentada na Educação Popular, pois, para muitos, essa perspectiva de educação estaria direcionada à educação de adultos e à educação não formal – fora do ambiente escolar. No entanto, o

¹ O professor em questão é o próprio autor do texto, tratando, portanto, de uma narrativa de suas experiências, de modo que o texto é um recorte do projeto de qualificação 1 desenvolvido no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo.

próprio Freire, em entrevista cedida a Torres, em 1987, considera essa leitura equivocada, pois, para ele, a Educação Popular não é definida pela idade dos educandos, e sim por uma prática política conectada com a prática educativa, em favor das classes populares, que deve ocupar também o espaço escolar e ser entendida como uma modalidade formal da educação.

Nesse sentido, ao tomar a Educação Popular como referência chave para atuação em uma escola que se dedica à Educação de Jovens e Adultos e que apresenta o processo de leitura, escrita e alfabetização como compromisso de todas as áreas, a questão que nesse momento move o trabalho é: quais são as pistas que a Educação Popular coloca para compreender o exercício docente da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos? É a partir dessa questão que o objetivo deste texto é elaborado – a saber, analisar o que se produz no/com o corpo nos processos de leitura, escrita e alfabetização, tendo como mediador um professor de Educação Física. Porém, consideramos necessário contextualizar previamente o território em que a pesquisa vem construindo-se.

Vale dizer que a fonte para as análises dos dados é o nosso Diário de Bordo, escrito na condição de professor-pesquisador na escola em que realizava as práticas docentes. Sendo assim, visitaremos nosso diário para buscar pistas que nos auxiliem a compreender a colaboração da Educação Física para a constituição de um trabalho alfabetizador que opera com o corpo de modo outro.

Conhecendo a escola

A escola em questão é a única da Rede Municipal de Educação de Vitória, no estado do Espírito Santo (Brasil), que oferta vagas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Ela se caracteriza por atender turmas que se dividem entre o primeiro e o segundo segmentos – aquele, correspondente aos anos iniciais, 1º ao 5º, do Ensino

Fundamental e este, aos finais, 6º ao 9º. Para tanto, conta com uma sede administrativa e vários espaços da cidade (universidade, Unidade Básica de Saúde, Centro de Convivência da Terceira Idade, igreja, praças, parques, dentre outros) ocupados para encontros entre docentes e discentes.

A equipe pedagógica da escola é formada por professorxs, pedagogxs, coordenadorxs e diretor, que se reúnem uma vez por semana para o momento de formação continuada. No que diz respeito aos educandxs, percebe-se que esse grupo é formado, em sua maioria, por sujeitos em privação de liberdade, travestis, desempregadxs e/ou adultos que nunca frequentaram uma escola na condição de estudantes. Assim, são observados muitos conflitos, muitas conversas, ocupação da rua, mobilizações, luta por direitos, bem como falta de suspensões e punições.

Tendo isso em mente, conclui-se que a referida escola é uma instituição que funciona como um emaranhado que se entrelaça na/com a cidade e que é complexo e múltiplo, tornando necessários acompanhamentos, implicações e intervenções pedagógicas atentos aos processos vividos, experienciados (Passos, Kastrup e Escóssia, 2009).

Vale ressaltar que a instituição traz em seu Projeto Político Pedagógico um entendimento da Educação de Jovens e Adultos como um modo próprio de fazer educação que se assenta “na tradição da Educação Popular que tem como princípio estruturante o foco nos sujeitos do processo educativo” (2013, p. 11). Outro ponto que caracteriza a Educação Popular na escola é a relação democrática, o que implica em apostar não em outra escola, mas em um novo/outro modo de vivê-la. Nesse sentido,

a Escola Admardo toma como princípio orientador a gestão democrática. Nesta Proposta, a gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e

pela paciência em buscar respostas, implica assim, no diálogo como forma superior de encontro das pessoas e de solução de conflitos. A ação democrática, neste contexto, significa inverter a ordem autoritária de iniciativa tecnocrática, para uma ação de constante movimento público e fundamentalmente coletivo, sendo o conselho de escola e o trabalho de mobilização dos estudantes, importantes espaços para o exercício desta prática como na construção permanente da escola (Projeto Político Pedagógico EMEF EJA ASO, 2013, p. 09).

Assim, podemos dizer que a escola tem como principal referência teórica os estudos de Paulo Freire e os princípios da Educação Popular, ou seja, o que a move são os estudos freireanos e a perspectiva de trabalhar com uma ideia de leitura que não se prenda à “leitura da palavra” (Freire, 1992; citado por Pontual, 2000, p. 80), mas que avance para uma “leitura e escrita de mundo”, o que implica em operar com o conceito ampliado de alfabetização utilizado por Freire, que vai “muito além do domínio do processo de codificação e decodificação, mas as inúmeras possibilidades de o sujeito fazer uso social para agir no e sobre o mundo que o cerca” (Andrade, 2016, p. 99). Acreditando na ideia de uma alfabetização ampla que se aproxime da ideia de leitura e escrita do mundo, a autora defende “um processo alfabetizador que proporcione, ao mesmo tempo, a aprendizagem da língua escrita e o acesso às mais diversas práticas letradas, com capacidade crítica e autonomia” (Andrade, 2016, p. 99). Para tal, considera

importante compreender que, para garantir a todos o direito a ler e a escrever, é necessário investir em uma alfabetização que garanta o acesso ao mundo letrado e, para isso, é imprescindível a promoção de práticas que garantam tanto a aquisição da base alfabética, quanto o uso das práticas sociais de leitura e escrita

nos diferentes espaços dos quais os sujeitos fazem parte (Andrade, 2016, p. 99).

Aliado a isso, objetiva-se um trabalho que promova o desvelamento e possíveis mudanças na realidade dos sujeitos envolvidos no processo de produção do conhecimento, o que convoca todos os docentes, em seus respectivos componentes curriculares, a se comprometerem com o processo de leitura e escrita discentes.

No nosso caso, em que atuamos no primeiro segmento, a alfabetização é o que todos os docentes que têm suas práticas atreladas a esse segmento devem trabalhar. Mas como um professor de Educação Física poderia atuar de modo a contribuir significativamente para o processo de alfabetização dos estudantes? E mais, questiona-se o que poderia a Educação Física fazer, nesse processo pautado na perspectiva da Educação Popular, que, segundo o documento do Consejo de Educación de Adultos para a América Latina,

constitui uma prática referida ao fazer e ao saber das organizações populares, que busca fortalecê-las enquanto sujeitos coletivos e, assim, contribuir através de sua ação-reflexão ao necessário fortalecimento da sociedade civil e das transformações requeridas, tanto para a construção democrática de nossos países, como para o desenvolvimento econômico com justiça social (citado por Pontual, 2000, pp. 79-80).

Se a Educação Popular contribui para o fortalecimento dos sujeitos coletivos, tendo a abertura para o encontro, algumas outras questões compõem o trabalho: a Educação de Jovens e Adultos, como política pública, tem permitido a constituição de que saberes no que se refere à Educação Física? Em que a Educação Popular contribui para as práticas de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos? Como esse modo de operar na educação

colabora na composição entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Física?

Educação Física e Educação de Jovens e Adultos

Dado o exposto, debruçamos-nos sobre dissertações e teses – em especial as de Coelho (2014), Canda (2006), Silva (2013), Lira (2008), Ferreira (2013), Barros (2016) e Pereira (2013) – que nos levaram a notar uma marcação forte na discussão da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos como direito de toda cidadã e de todo cidadão, bem como no questionamento acerca das políticas públicas e da escassez de produção de conhecimento, estabelecendo relações entre ambas.

Já nos artigos publicados em periódicos, um ponto que chamou atenção em alguns estudos, como nos de Günhter (2014), Pich e Fontoura (2013) e Martins e Santiago (2015) sobre a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, é a condição marginal com que tanto a Educação Física quanto a Educação de Jovens e Adultos estão envolvidas, ou seja, tais autorxs colocam a Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos à margem do sistema educacional, além de colocar a Educação Física à margem dos demais componentes curriculares. Enquanto esta é tratada como uma mera atividade recreativa, aquela é tida como uma modalidade de educação de menor valor, mas se ressalta a necessidade em inseri-las no contexto educacional, com enfoque às suas respectivas especificidades, como importantes à produção de conhecimento dxs estudantes. No entanto, quando a Educação Popular é referência para as práticas que se constituem na escola, o que se espera da Educação Física? Questiona-se ainda se seria pela via da disciplina – componente curricular – que esse modo de educação constitui-se ou se seriam as conexões, os arranjos e uma rede de produção que não é só formal, mas também constitui-se afetivamente, no encontro em que nega a disciplina,

passando a constituir o educador e xs educandxs, tendo, segundo Freire, em entrevista cedida a Torres (1987, p. 75), que considerar algumas questões em se tratando de Educação Popular, a saber, “qual é a nossa compreensão do ato de conhecer. Segundo, conhecer para quê. Terceiro, conhecer com quem. Quarto, conhecer em favor de quê. Quinto, conhecer contra quê. Sexto, conhecer em favor de quem. Sétimo, conhecer contra quem”. A partir daí, perguntamo-nos: o que se produz no/com os corpos tanto de educadorxs quanto de educandxs? Como esses corpos aparecem?

Apostando nas práticas da Educação Física capazes de produzir conhecimentos e ampliar a vida dos sujeitos é que nós, docentes da escola, somos responsáveis por uma ação, que mobiliza toda a instituição escolar, chamada “O mundo é uma escola” e, que, de certo modo, assume uma característica diferente das citadas nos trabalhos analisados até o momento, pois ela não se coloca como marginal, mas sim como um meio em que as práticas corporais (dança, jogos e brincadeiras populares, skate, futebol, basquete, vôlei e peteca) contribuem na composição do encontro entre os sujeitos da escola:

A atividade de hoje é uma ação chamada “O mundo é uma escola” e a gente trabalhou com a ideia de que o mundo é uma escola, como espaço/tempo para o encontro entre os sujeitos da escola [...] então os estudantes dos três turnos se reuniram num turno só e os professores também para poder se encontrar e para que, nesse encontro, possamos ampliar as possibilidades do viver. Então a ideia aqui é potencializar a vida do sujeito, é isso! Vem pra vida! (Professor da Escola Território citado por Cruces Cuevas, 2015, p. 225).

Isso permite-nos dizer que é possível uma Educação Física que se paute em práticas protagonistas e que ações como essa contribuem para o coletivo, pois é tendo

essa orientação de ampliar as possibilidades do viver que alunos, professores, gestores, parceiros de outros serviços de proteção social, trabalham, de forma ética/estética e política, compondo e conectando as resistências e diferenças num projeto que dignifica e qualifica a escola e seus protagonistas (Cruces Cuevas, 2015, p. 225).

Ainda nesse ponto, embora estivéssemos envolvidos em turmas de primeiro segmento, que tem a alfabetização como carro-chefe, os textos analisados não têm essa fase da Educação de Jovens e Adultos como *lócus* de análise, porém, há um ponto em comum: as práticas da Educação Física em jogo.

Günther (2015), Reis e Molina (2014) e Pich e Fontoura (2013) trazem a preocupação de que as práticas da Educação Física não trabalham sua especificidade em prol de que essa disciplina iguale-se aos demais componentes curriculares, pelo fato de a Educação Física não ser tratada como uma disciplina que tenha uma intencionalidade pedagógica, e sim ser tida como uma atividade recreativa, um fazer por fazer. As práticas de Educação Física nas escolas investigadas por elxs tiveram o ato da leitura e da escrita como dispositivo de alijamento do fazer/experimentar corporal.

Pich e Fontoura (2013) consideraram esse movimento como uma curvatura da vara, no sentido de que se antes a Educação Física era só movimento, agora estaria vivenciando um saber sobre o movimento. Para realizar as suas investigações, essxs autorxs tomaram como referência da Educação Física leitura e escrita de texto em prova escrita. Logo, faz-se interessante pensar que na escola investigada atentamo-nos para o fato de que nossas práticas também têm a presença da leitura e da escrita, mas não para se igualar aos demais componentes curriculares na busca por uma legitimidade, e sim porque na escola em que estivemos presente, a leitura e a escrita é o compromisso de todas as áreas. E é justa-

mente esse ponto que nos incomoda, perturba e desloca constantemente, no sentido de buscar nas práticas a composição com a leitura, escrita e alfabetização.

Educação Física, leitura, escrita e alfabetização

Acreditamos, assim como Vieira, Freire e Rodrigues (2015, p. 937), baseadas em Cordeiro (2004), que “a preparação do leitor é responsabilidade de todo educador, não podendo ser assumida apenas pelo professor de Português. A Educação Física pode contribuir para esse processo, sem deixar de lado sua especificidade”. Embora os autores tenham trabalhado com uma ideia de especificidade da Educação Física no sentido da disciplina, no caso da pesquisa, consideramos, a partir da Educação Popular, a Educação Física como uma prática, na Educação de Jovens e Adultos, de conexão de experiências em que o corpo de forma alguma opera na manutenção do *status quo* da ordem que está sendo operada. O corpo o tempo todo é vital na produção para a afetação dessas conexões, ou seja, dessa força que vai conectar-se de modo a transformar o que está posto.

Portanto, uma prática de Educação Física conectiva à vida levada pelas pessoas pode oportunizar encontros que são capazes de dar a intensidade e a força para os processos de leitura, escrita e alfabetização. Isso coloca desafios não só para as práticas de alfabetização na escola investigada, mas para o modo como o corpo é trabalhado, uma vez que se faz o seguinte questionamento: como lidar com a alfabetização, a leitura e a escrita tendo práticas de Educação Física que apostam em uma aprendizagem que passa pelo corpo, ou seja, que é corporal?

Ao tomar a leitura e escrita desde a perspectiva da Educação Popular como chave de atuação, a escola baseia-se na proposta de implementação da Educação de Jovens e Adultos no município de Vitória, que entende que só é possível “a formação para a

cidadania, com domínio dos instrumentos básicos para interferir e agir, criticamente, sobre o mundo – a leitura, a escrita e o pensamento lógico-matemático” (Secretaria Municipal de Educação de Vitória, 2007, p. 21). Sabemos que essa ideia necessita ser melhor aprofundada e analisada, mas nesse primeiro momento o que nos parece é que há um silenciamento do/sobre o corpo nesse processo de produção de conhecimento na Educação de Jovens e Adultos, o que nos leva a refletir tanto sobre a própria modalidade quanto sobre como a Educação Física vem participando do cotidiano dessa escola, em especial nas turmas do primeiro segmento. Como podemos ver expresso no próprio Diário de Bordo no início do ano letivo, na formação dxs docentes da escola,

Esse é um ponto que não sei se a educação física é contemplada, pois leitura e escrita como compromisso de todas as áreas, mas há leitura do corpo e na sua relação com as práticas corporais e a cidade? O que se espera da educação física na escola Admardo? [...] ressaltar não só a leitura e a escrita da mão e da boca, mas de todo o corpo (02/02/2015, p. 2-3).

Para nós, baseando-se em Freire (2005), é um equívoco crer que estudantes relacionam-se com a leitura simplesmente de palavras, uma vez que aprender a ler significa mudar a relação com o mundo e, inclusive, com o corpo.

As reflexões seguem apoiadas em Bracht (2014), quando o autor afirma, em concordância com Lovisolo (1995), que a Educação Física fundamenta-se por sua prática pedagógica. Para Bracht (2014), considerá-la como tal é defender a ideia de que esse componente curricular carrega consigo a responsabilidade de tematizar a Cultura Corporal de Movimento nos ambientes escolares em que o movimento é entendido como um meio de o sujeito comunicar-se com o mundo. Há concordância com o pesquisador sobre a especificidade da Educação Física, mas ao

atuar em uma escola cujo referencial chave é a Educação Popular e que tem a leitura e a escrita como compromisso de todo o corpo docente, vale perguntar os possíveis caminhos de uma Educação Física desde tal compromisso, pois como diz-nos Freire, a ação educativa deve estar associada à ação política e deve favorecer as classes populares, que precisam constantemente marchar e lutar por seus direitos.

Além disso, outras questões são levantadas, outras problematizações são inventadas. Por exemplo, sendo a Educação Física um componente curricular pautado na ideia da Cultura Corporal de Movimento e poranto, tendo o movimento corporal, o fazer corporal, como elemento central de sua atuação, como atuar em uma escola em que a leitura e a escrita são as referências? Ou, ainda, entendendo a Educação Popular como algo que não está pautado na disciplina, é viável pensar na Educação Física como disciplina ou seria melhor pensar no professor de Educação Física que atua na Educação de Jovens e Adultos pela via das experiências? A leitura e escrita carregaria implicitamente um privilégio da cognição em relação ao corpo? A antiga dualidade “corpo x mente” não estaria presente nesse processo? Tais questões são endossadas pelo trabalho de Reis e Molina que, ao investigarem as aulas de Educação Física de uma escola em Porto Alegre que tinha como característica aulas teóricas – leia-se leitura e escrita –, concluem que

Há uma clara valorização da atividade intelectual em detrimento da atividade corporal, o que entusiasma os estudantes-trabalhadores. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que satisfaz o interesse dos discentes, a Educação Física reafirma a lógica escolar dominante: a sala de aula é o lugar do pensamento (da mente) e a quadra o espaço do movimento (corpo). Ao propor um modo único de atuação, a Educação Física se arrisca a contribuir com a reafirmação de uma escola centrada na racionalidade, ao invés

de desconstruir uma tradição de aula e de escola em que o corpo é negado. No entanto, esse questionamento não visa reprovar as aulas teóricas na Educação Física, pois elas podem se constituir em mais um espaço de contextualização de seus conteúdos (2014, p. 641).

Dando continuidade aos questionamentos, indaga-se: é possível transformar a realidade do sujeito com a leitura e a escrita ou podemos pensar em uma ampliação das possibilidades do viver, estabelecendo relações entre a leitura, a escrita e o corpo? Como trazê-lo? Como deixá-lo encarnado? O entendimento é de que aprender a ler e a escrever é um processo que passa por silenciar o corpo, negando-o as experiências corporais? Como práticas coletivas que se dão no chão da escola, que se afirmam popular, conseguem construir uma relação viva com o corpo, de modo que esse conecte-se às demandas da própria existência?

Se Paulo Freire atuava na perspectiva de uma “alfabetização política que conscientiza” (Pereira, 2013, p. 24), é importante que as práticas educativas dos docentes estejam conectadas com as práticas políticas, pois, como disse Freire (Torres, 1987), não se trata de conscientizar para agir, é preciso entrar na luta desde já. Portanto, oportunizar práticas de Educação Física que contribuam para a ampliação da vida na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, tendo a Educação Popular como referência, passa por possibilitar às/aos educandas/os experiências com diferentes práticas corporais, uma vez que esses discentes assumem uma postura rígida e séria em sala de aula – considerando-se sobretudo os adultos –, de que não podem mais experienciar as práticas corporais porque já são adultos que estão no mundo do trabalho e cujo objetivo, na escola, é ler e escrever. É contra essa ideia que Freire lutava e que a Educação Popular vem resistindo no intuito de produzir não outra escola, senão outros modos de se fazer educação.

Considerações finais

Como vimos até aqui, as práticas de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos podem tanto silenciar o corpo como podem ser dispositivos de encontros para estabelecer conexões não só com outros sujeitos, mas com os processos de leitura, escrita e alfabetização. A nossa aposta é em práticas de Educação Física atreladas à Educação Popular, às quais caberá, numa relação dialógica entre educador e educandos, elegerem as práticas corporais e o modo como relacionar-se com elas no intuito de fortalecer os sujeitos coletivos, abrindo-se aos encontros e permitindo-se que sejam afetados pelas experiências. Nesse sentido, acreditamos que a Educação Popular pode contribuir com a prática docente do professor de Educação Física.

Referências bibliográficas

- Andrade, M. E. B. de (2016). Alfabetização e letramento de pessoas jovens, adultas e idosas: desafios para a plena inserção nas práticas sociais de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 4(8), 83-113. Recuperado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/3093/2011>
- Barros, J. M. A. (2016). *A organização didática da Educação Física na educação de jovens e adultos no sistema público de ensino do município de Natal-RN*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Bracht, V. (2014). *Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Canda, C. N. (2006). *Aprender e brincar: é só começar... a ludicidade na Alfabetização de Jovens e Adultos* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia.
- Coelho, E. D. (2014). *A educação de jovens e adultos (eja) no sul do RS: um diagnóstico sobre a educação física no*

- ensino médio* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pelotas.
- Cordeiro, V. M. R. (2004). Itinerários de leitura no espaço escolar. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, 13(21), p. 103-118.
- Cruces Cuevas, M. R. (2015). *Conversar e tensionar na formação (des)continuada inventiva/inclusiva: cartografia de uma escola-território* (Tese de doutorado), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil. Recuperada de http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_8556_Corpo%20da%20tese%20final.pdf
- Ferreira, L. O. F. (2013). *O corpo em cena na Educação de Jovens e Adultos: a mobilização para a aprendizagemna EJA por meio dos significados expressos pela corporeidade de mulheres adultas* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gunther, M. C. C. (2014). O direito à educação física na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 36(2), 400-412. Recuperado de <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2142/1099>
- Lira, N. J. P. (2008). *Educação Física: Realidade e possibilidades da prática pedagógica para o estudante trabalhador* (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.
- Lovisoló, H. (1995). *Educação Física: Arte da mediação*. Sprint Editora: Rio de Janeiro.
- Martins, N. E. G., e Santiago, L. V. (2015). *Educação física na educação de jovens e adultos: tecendo compreensões sobre os sentidos do trabalho docente*. Maceió: EDUFAL.

- Passos, E., Kastrup, V., e Escóssia, L. da. (2009). Apresentação. Em E. Passos, V. Kastrup e L. da Escóssia (Ed.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade* (pp. 7-16). Porto Alegre: Sulina.
- Pereira, R. R. (2013). *Diálogos sobre a educação física na educação de jovens e adultos numa perspectiva freireana* (Tese de doutorado), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Recuperada de <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3749/1/447000.pdf>
- Pich, S., e Fontoura, M. P. (2013). A cultura escolar da educação física do no EJA: o paradoxo entre a ruptura com a noção de atividade e a falta da prática corporal. *Revista Educación Física y Ciencia*, 15(1). Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5843/pr.5843.pdf
- Pontual, P. (2000). A contribuição de Paulo Freire no debate sobre a refundamentação da educação popular. Em S. Ventorim, M. de F. C. Pires e C. Oliveira (Ed.). *Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador* (pp. 79-94). Vitória: EDUFES.
- Reis, J. A. P. dos, e Molina Neto, V. (2014). “Pensei que tava na aula de ciências” ou os significados da educação física na educação de jovens e adultos. *Revista Pensar a Prática*, 17(3), 636-650. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v17i3.26145>
- Secretaria Municipal de Educação de Vitória. (2007). *Espírito Santo. Proposta de implementação da modalidade EJA no município de Vitória/ES*. Vitória: SEME.
- Silva, J. M. (2013). *As Práticas E As Concepções De Corpo No Centro De Educação De Jovens E Adultos “Licínio Monteiro Da Silva”*. Universidade Federal de Mato Grosso (Dissertação de Mestrado).
- Torres, R. M. (1987). *Educação Popular: um encontro com Paulo Freire*. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Edições Loyola.

Vieira, P. de B. A., Freire, E. dos S., e Rodrigues, G. M. (2015). O texto escrito como recurso didático nas aulas de educação física: perspectivas e experiências dos professores. *Revista Movimento*, 21(4), 929-944. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.51702>

Las condiciones sociales de la educación corporal en el medio rural colombiano: el caso de la escuela de la Virgen

William Moreno Gómez

Paola Andrea Acevedo Carmona

Edwin Esteban Guerrero Bravo

Este texto es producto de la racionalización de una experiencia de la práctica pedagógica en dos escuelas rurales del Municipio de Caldas (Antioquia), desarrollada en el programa de Educación Física de la Universidad de Antioquia. Muestra el uso de la imagen fotográfica—a través del fotoanálisis—como herramienta para la investigación formativa en la práctica pedagógica universitaria.

La educación rural tuvo un lugar en los discursos de los acuerdos de La Habana (OACP, 2016)¹ pero solo como retórica vacía; a la hora de verificar la inversión real del Estado en el asunto, se comprueba que ella no es una preocupación fundamental para lo político y lo cultural en las actuales circunstancias de la nación colombiana.² Martínez-Restrepo (2016) afirma que la situación

¹ Refiere a los acuerdos de paz firmados entre el gobierno colombiano y las guerrillas de las FARC-EP en 2016.

² Colombia mantiene un conflicto armado con las FARC desde hace varias décadas. A la fase que se inicia, una vez establecidos y firmados los acuerdos de

educativa rural refleja claramente los grandes desafíos que enfrenta el posconflicto; sostiene que con el fin de desarrollar el campo y reducir sus niveles de pobreza es crucial mejorar la cobertura educativa, pero también la calidad y pertinencia de la educación que reciben los niños y jóvenes que viven en zonas rurales.

En una escuela rural de la vereda La Cañada, que forma parte del Municipio de Caldas³ (78.000 habitantes), un grupo de cuatro estudiantes de práctica pedagógica de la Universidad de Antioquia y su asesor, hacen una aproximación crítico-formativa al drama de la educación corporal básica rural guiados por la pregunta: ¿cuáles son las condiciones de existencia que definen la educación corporal de niños y niñas en el campo rural próximo colombiano? Los derechos contractuales, salariales, prestacionales y la seguridad social, los derechos sobre la tierra, las relaciones con los patronos y las instituciones, así como la violencia ineluctable que se yergue sobre la población rural que accede a este tipo de escolarización, dan cuenta de un espacio donde el tiempo se ha detenido. La gente de la ruralidad cercana vive hoy como si estuvieran en la colonia; piénsese entonces en los más lejanos y marginados. Se hace evidente en nuestra experiencia práctica pedagógica que la educación rural en Colombia es excluyente, olvidada, aislada y entregada al albur y a los conocimientos, las creencias y el sentido común y de supervivencia de un profesorado dejado a su suerte. Paradójicamente, en el contexto de uno de los polos de desarrollo más pujantes del país, Caldas, municipio

paz, se la denomina *fase de posconflicto o posacuerdos*, y supone una recomposición social de la nación colombiana (desmovilización, reinserción, desarrollo rural, reconstrucción, solidificación de la paz).

³ Caldas y nueve municipios más, entre ellos Medellín, constituyen una metrópoli de cuatro millones de habitantes (Área Metropolitana del Valle de Aburrá); polo territorial reconocido como uno de los centros más significativos de la innovación y el desarrollo económico, social y educativo en Colombia.

descertificado,⁴ muestra los extremos de la inequidad y la polarización social reinante en la región.

Educación corporal y ruralidad

La educación corporal da cuenta de la inscripción de la cultura social, institucional y educativa en los cuerpos de los escolarizados; se constituye socialmente un “orden escolar” que permea con-formativamente a niños y niñas (Milstein y Mendes 1999, p. 17). En el caso que nos ocupa, interviene a quienes cuentan entre 6 y 12 años y asisten a la escuela básica primaria rural bajo el modelo escuela nueva.

Para los investigadores mencionados, esta educación define la corporización de habilidades, destrezas, imágenes, sentimientos, normas, reglas, valores, informaciones, relaciones sociales; habla de la presencia de estéticas corporales que modelan el cuerpo: un paso de baile, una forma de ocupar el espacio, un sentimiento patriótico, ecológico, un ritmo, una conducta religiosa, una actitud, un *habitus*. Por ello incluye prácticas y ejercicios diversos: ejercitación física, artística, pastoral, higiénica, introyectiva, ecológica. Da cuenta de la conformación de un capital simbólico, corporal, estético.

La educación corporal en la ruralidad colombiana se despliega a través del modelo de Escuela Nueva. Desde los años setenta del siglo XX, ante las dificultades propias de la educación en contextos rurales (acceso, dotación, financiación, formación del profesorado, cantidad de estudiantes, distancias de los centros escolares, etc.) se arraiga la estrategia *escuela nueva*, que permite atender el requerimiento formativo de la población en edad escolar. Este modelo surge como una iniciativa privada que deviene

⁴ Un municipio descertificado es aquel que pierde la competencia de administrar los recursos del Sistema General de Participaciones. Muchas de sus funciones administrativas pasan al departamento; los municipios no pueden manejar recursos ni hacer inversiones.

en política de Estado. Shirley y otros (2013) la califican como una de las tres experiencias más emblemáticas de la educación latinoamericana, junto con la ley SEP en Chile y la experiencia de cogobierno escolar en una institución educativa de Porto Alegre (Brasil). La *escuela nueva* que se practica en Caldas se desplaza, es voluble e inconsistente, depende de variables sobre las que el sistema no tiene control; por momentos se muestra doméstica, tradicional, enciclopédica, directiva/guiadora; otras veces aparece activa, creativa, flexible, mediadora, lúdica.

Podríamos afirmar que las condiciones de formación del profesorado (inicial y continua) conspiran para la prevalencia de una educación centrada en el primer polo de la posibilidad: doméstica, tradicional, *de primeras letras* y desconectada de las dinámicas del modelo urbano que luego cobra por ventanilla a los niños y niñas que desean o son presionados/as (los más) para ir a la ciudad a continuar sus estudios. Ante esta situación surgen estrategias como el *microcentro pedagógico*, acción centrada en el análisis de realidad, el intercambio de experiencias y prácticas, y los procesos de curricularización situada; proceder autónomo que, sin esperar de arriba, constituye una “vuelta” que el mismo profesorado le da a la educación; dinámica propia de una educación *otra* que ya viene siendo.

En algunos lugares del municipio se dejan ver complicidades comunitarias pensadas o espontáneas, redes de apoyo, solidaridad comunal que integra y atiende necesidades básicas de la escuela. Se despliegan interacciones constructivas entre escuela y comunidad, encuentros lúdicos y académicos anuales que propicia el microcentro profesoral⁵ alrededor de los juegos recreativos tradi-

⁵ El microcentro define una reunión curricular y política del profesorado donde se discuten los asuntos relacionados con el currículo oficial, el currículo en acción y las diferentes problemáticas y proyecciones profesoras que no se circunscriben solo a los dictados del gobierno municipal.

cionales (Moreno *et al*, 2013); experiencias que, aun en medio de los obstáculos, animan un modelo educativo lúdico y activo que desea llegar a todos los centros escolares de la municipalidad de la mano del mismo profesorado.

La escuela como lugar heterotópico

El lugar parece abandonado, los actores educativos, desatendidos; pero si se fija la mirada, se detectan signos, movimientos y energías comprometidas; no está desamparada la escuela, no lo está el cuerpo. En los muros de una y en la piel del otro, en el tablero, en los letreros, en las huellas y los guijarros que se encuentran en sus alrededores; en los gestos y las aspiraciones mismas de niños y niñas, de padres y madres, en las fintas pedagógicas del profesorado, se marcan las presencias de educaciones e intervenciones diversas, se atreven los encuentros y desencuentros, las intervenciones frontales o sutiles de diferentes agentes y agencias, se advierten los efectos de la intervención, de las presencias y la ausencias.

La escuela rural se ha convertido significativamente en un lugar de todos, donde muchos frentes de lo social, lo gubernamental y aun de lo comunitario y lo no institucionalizado —llámese otras fuerzas sociales—, intentan vehiculizar sus propósitos. Mientras otras instituciones entran en crisis, la escuela sigue inamovible. El centro educativo rural, por más *cambuche*⁶ que sea, se transforma en espacio para promover y configurar las diferentes formas de comunidad, lugar para el despliegue de las políticas higiénicas (sobre sexualidad, sanitarias, prevención de enfermedades, promoción de la salud, nutricional, campañas ecológicas, gestión de los desastres), cívicas (censos, votaciones, gestión del conflicto, tomas y denuncias políticas), militares (logística, protección,

⁶ Refiere a un espacio precario, improvisado, provisorio.

hospedaje, campañas), religiosas (fiestas, celebraciones, adoctrinamiento). Por eso hablamos de la escuela como lugar *heterotópico*, lugar de los deseos, las utopías y las quimeras de diversos agentes y agencias que, además del profesorado y el sistema escolar, toman la palabra en el proceso de socialización y subjetivación. Subrayamos que, al ver a la escuela como emplazamiento heterotópico, esta se refleja como espacio que deja leer transversalmente sus condiciones de existencia cultural, espacial, temporal y corporal. Permite ver, cual ciudad invisible de Calvino, sus planos de existencia, sus anversos, sus honduras, sus fantasmas, sus cimas, adentros y afueras, sus fluctuaciones y acomodaciones de poder. Según Foucault (1967), los emplazamientos son algo a través de lo cual se pasa, mediante lo cual se puede pasar, algo que pasa; puente, puesto, apoyo, registro, dispositivo, trama y trampa. Mundo de relaciones posibles en estados de detención o proyección provisoria en función de intereses que se imponen desde afuera; a veces cerrada para recrearse, formarse, elevarse; a veces abierta como lugar que conecta con otros lugares y dispositivos sociales (en su propósito central con-formativo). Espacios que están enlazados, que pueden oponerse o facilitarse a todos los otros (Moreno, Acevedo y Guerrero, 2018).

Metodología

La experiencia de práctica comunitaria en la vereda La Cañada posee registros tales como fotografías, audios, videos, diario de campo e informes de práctica realizados por el equipo de trabajo. A lo largo de la experiencia, niños y niñas, padres y madres y demás visitantes de la escuela fueron asumiendo con naturalidad la presencia de la cámara y de los registros permanentes hechos por los practicantes o por los mismos niños y niñas. La aproximación a la cultura rural, social, educativa, lúdica y deportiva, en la perspectiva de nuestra inmersión veredal/escolar, se realiza en

función de la formación de los futuros profesionales del campo, que para el momento desarrollan una práctica pedagógica en comunidad. El análisis visual y auditivo —en general, los registros del trabajo de campo— componen una alternativa potente para profundizar en los sentidos y valores de las realidades situadas y contextualizadas (Banks, 2010). Estos medios —en nuestro caso, la fotografía y los videos— posibilitan una comprensión que va más allá de lo que permiten las palabras (Banks, 2010).

El “emplazamiento escuela de La Virgen” contiene elementos que son captados a través de la técnica del fotoanálisis. Esta, al fijarse sobre un lugar delimitado por el investigador (véase la fotografía de la escuela analizada), y enfocada a partir de la obturación intencionada, permite avanzar en una descripción que se transforma en procesos de codificación, e inductivamente en procesos de categorización, que permiten desarrollar —a la manera de la teoría fundamentada— configuraciones discursivas del orden teórico de corte analítico-crítico (obsérvense los códigos en el interior de la fotografía). El emplazamiento escolar “congelado” posibilita el reconocimiento de múltiples relaciones problemáticas valiosas para componer el legado pedagógico experiencial y problemático de jóvenes que se desean formadores. El análisis estético prosaico, a la manera de Mandoki (1994), nos permite ampliar la transversalización analítica de las imágenes —en este caso de la escuela focalizada— así como reconocer los sentidos de las interacciones diversas que se producen entre los sujetos y entre estos y las cosas en el contexto de lo social vivido. Lo social, lo institucional, lo educativo y lo curricular definen los pilares sobre los que se moviliza la comprensión de la realidad que apunta a la formación de los futuros profesionales del campo. Allí, la proxémica, la motricidad y la cronémica; lo verbal, lo gestual, el escenario y lo icónico; los componentes estéticos relacionados constituyen los lentes del análisis, que

dan valor y alcance a la fotoetnografía en nuestro campo (Moreno Gómez, 2013).

Se practica esta técnica etnoeducativa a partir de una matriz que define tres niveles de aproximación al sentido del emplazamiento: el primero, “más superficial”, es de carácter descriptivo, entrega códigos que permiten representar “la cosa”, lo que hay allí. El segundo, de carácter intermedio, brinda nociones comprensivas que ya implican una participación analítica y discriminadora de quien investiga o es sujeto de investigación (diferenciada o en colaboración). Por último, un tercer nivel que entrega una construcción categorial más densa, procesos de contrastación o triangulación comprensivo-interpretativa (narrativa) que llevan a los abordajes analíticos y de síntesis investigativa, aquellos que intentan responder a la pregunta y al propósito de fondo del estudio. Esta ruta metodológica orienta la aventura formativa situada del urbanita que pone en crisis su referencialidad formativa de base al insertarse experimentalmente, como practicante investigador, en un espacio real de educación rural con modelo *escuela nueva* (Moreno, Acevedo y Guerrero, 2018).

Análisis

La escuela como lugar contingente

Como reconocemos en el primer texto de la serie (Moreno, Acevedo y Guerrero, 2018), la escuela tiene desde el siglo XIX pretensiones históricas de regular a los recién llegados (creyentes, productivos, disciplinados, patriotas...) en su evolución y, paradójicamente, en su abandono, en su sentido gubernamental, la escuela rural se ha convertido en un lugar privilegiado de lo social, repositorio de intereses de poder. Puede ser esta una de las razones por las cuales, mientras otras instituciones entran en crisis, la escuela sigue inamovible. En el medio urbano hay diversidad y multiplicidad de instituciones y especialidades; la acción

de disciplinarse “fragmenta” en muchos más frentes, en el campo la acción es convergente; en el sitio constatamos la *connivencia pedagógica* entre la profesora y la rectora del conglomerado de escuelas delante de estudiantes, padres y madres, con el vendedor de libros, la responsable de salud del municipio, con los agentes de la empresa de energía, con los transportadores, con los líderes comunitarios.

La institución educativa rural (en su *rudimentalidad*), nos permite ver de mejor manera la configuración de la escuela como un lugar heterotópico, como lugar de los deseos, las utopías y las quimeras de diversos agentes y agencias que, además del profesorado y el sistema escolar, toman la palabra en el proceso de socialización y subjetivación. Permite evidenciar la cercanía y la unidad política sobre lo corporal de políticas, agentes, disciplinas, discursos, estrategias y escenificaciones de control que, vistas en lo urbano, nos parecen lejanas y hasta contradictorias.

El mundo educativo es ya una estructura compleja, no ordenada, no lineal; allí, unos mismos efectos producen diferentes causas (Colom, 2005). La escuela rural está emplazada en una realidad social contingente, lo que la convierte en un espacio frágil, cambiante, caótico; generalmente se corresponde con un escenario marginal y marginado donde los esquemas de intervención de lo social, lo gubernamental y lo institucional llegan por reflejo, por impulso de los procesos de intervención del medio urbano, de los sectores más atendidos, más planificados y controlados.

Este investigador social reconoce una interesante paradoja: se intenta “explicar la contingencia (inestabilidad escolar), la innovación (Escuela nueva) desde el orden, cuando se sabe que lo cambiante, lo contingente (lo desestructurado), lo que produce es incertidumbre, esto es, la categoría contraria al orden” (Colom, 2005, p. 1326). El reconocimiento de las condiciones sociales,

educativas y comunitarias bajo las cuales se da la formación de niños y niñas en la escuela rural precisa herramientas que posean la capacidad para analizar realidades movедizas, inestables, desordenadas; dinámicas educativas que se desplazan caóticamente en un amplio espectro de una educación privilegiada (la de los menos) y una educación abandonada y subvalorada (la de los más).

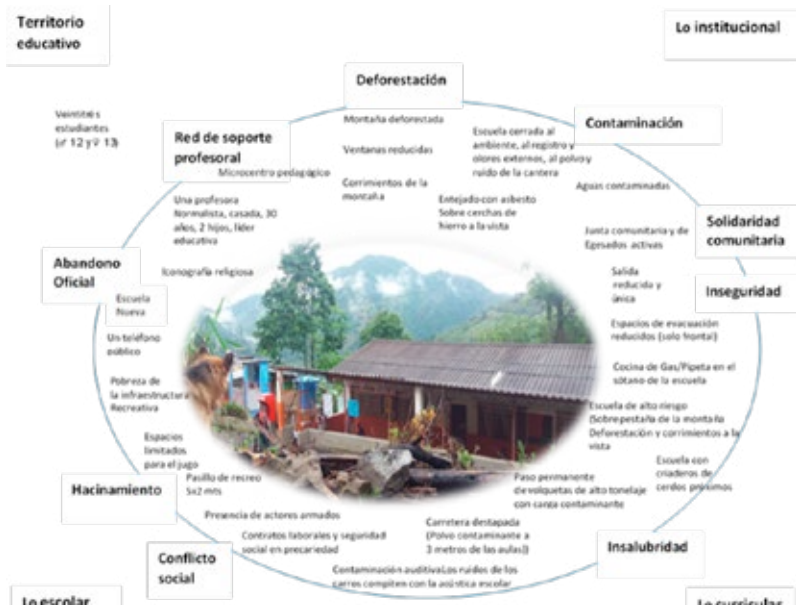


Imagen 1. Fotoanálisis: El estado de salud de nuestras escuelas rurales. Caso La Virgen. **Fuente:** Moreno, Acevedo y Guerrero (2018).

De allí que el riesgo escolar, la contaminación, la insalubridad, la inseguridad, la solidaridad comunitaria, la colaboración entre el profesorado, la conexión entre escuela y medio ambiente, la desatención del Estado, la relación de los niños y niñas con el conflicto social en las escuelas de La Cañada, deban abordarse con instrumentos, actitudes y disposiciones investigativas no convencionales. A pesar de que parecen realidades detenidas,

dada su iconografía y las características “medievales” del escenario, la realidad allí es compleja, movediza. El campo, lo rural en su dinamismo político, en su abandono y en sus presencias, sigue siendo factor importante para definir al país y su proyección. Hay dimensiones biológicas y sociológicas visibles e invisibles que tocan con el vivir de calidad de una localidad (virosis, desnutrición, deforestación, conflicto social, hacinamiento, inseguridad y abandono oficial, entre otras). Hay en Caldas estadísticas significativas sobre deserción escolar, homicidios y suicidios de escolares (estudiantes y profesores).

Al mirar detenidamente estas escuelas rurales se empiezan a develar condiciones críticas de existencia que no se perciben a simple vista. La escuela de la fotografía está techada con tejas de Eternit.⁷ Hay estudios que demuestran que este producto tiene impacto sobre la salud y la mortalidad en las comunidades rurales y urbanas. Silvia Gómez, coordinadora de Greenpeace en Colombia, expresaba el 17 de junio de 2017 que estos son productos que pueden estar incidiendo en la salud de millones de colombianos/as, especialmente sus niños y niñas escolarizados/as.

La escuela y su salud

Salud, categoría polisémica. Hablamos de la salud de la comunidad, del profesorado, el estudiantado o del currículo, del en-

⁷ La fibra de amianto y asbesto (crisotilo) se utiliza en Colombia para la producción de tejas y fibrocemento que predominan en el techado de escuelas, hogares y hospitales rurales; en tuberías de acueductos y alcantarillados. Este producto está vetado en medio centenar de países, porque se le asignan efectos en la generación de cáncer. Hay debate entre Ascolfibras (la Asociación Colombiana de fibras) y sectores de la sociedad civil y la academia sobre sus efectos nefastos en la salud de los pobladores. Mientras el Senado de la República, el empresariado del sector y los ambientalistas siguen en debate —hay en la actualidad un proyecto de ley para su segundo debate en la Cámara de Senadores—, el envenenamiento de la población sigue cobrando víctimas silenciosas.

torno social, del cuerpo, del municipio. Pero también de la salud social, democrática, corporal, nutricional; salud de la vida de las escuelas, de la montaña que la rodea, de las relaciones sociales.

La categoría salud en su etimología tiene acepciones de prevalencia biológica y fisiológica, está asociada a la salud del “cuerpo biológico” y se relaciona con conceptos eugenésicos tales como regeneración del cuerpo, la raza y la nación. Analizar o reconocer el estado de salud de la comunidad escolar de La Cañada implica poner los sentidos en el lugar y en los no lugares de las prácticas de salud que se dejan percibir también en los alrededores de las escuelas.

En este sentido, la salud no se reduce a las aproximaciones biológicas, clínicas e individuales; es una categoría que desborda el foco sobre las aulas, la escuela o los niños; otros actores, otras agencias, otros poderes que aparecen en la escuela tienen que ver con su estado. En su afán investigativo, el ojo se desplaza hacia la salud del ambiente, el entorno natural, la salud de las interacciones sociales, la salud de la montaña, de la democracia escolar y municipal, también sobre las condiciones de salubridad escolar, o sobre la calidad de los espacios y los tiempos de la educación. Revisa desde su lógica los alcances del conflicto social, la calidad de vida comunitaria y de las relaciones escuela-gobierno, la contaminación; el estado nutricional, de criticidad, de juego, vincular y emocional; el clima social en comunidad, los miedos, los riesgos, los chantajes, la tranquilidad; la calidad del aire, de las plantas y las aguas.

En la educación del cuerpo se compromete todo el entorno, todo pasa por la educación. La des-educación y desatención de los cuerpos es una de las raíces fundantes, junto con la pobreza y la explotación, del conflicto social. Su alcance en el medio rural colombiano es dramático. Allí el tiempo de la educación está detenido, en el olvido y en la desesperanza; el lente interesado en

captar las interacciones escolares ayuda a comprender la dimensión de las condiciones bajo las cuales se educa el cuerpo en la zona rural antioqueña.

Conclusiones

La deuda histórica con el campo (DNP, 2015) sigue en pie; las comunidades rurales continúan sumidas en la pobreza y la explotación. El primer punto de los acuerdos de paz de La Habana (OACP, 2016) enuncia la retórica de una *reforma rural integral* que aún no toma cuerpo en la política y en la inversión del Estado. Escuelas sin dotación, *escuelas tugurio* que solo llegan a subsistir, en buena medida por la voluntad de maestros y comunidades que se resisten a la soledad y a la desesperanza. Nombre rimbombante: modelo “escuela nueva” que, en realidad, debiera llamarse modelo “escuela precaria” para mundos precarios. Se requiere una inversión significativa en infraestructura y en cualificación del profesorado para mejorar las condiciones de atención y educación corporal (seguridad, saneamiento, recreación, interacción, vínculos, convivencia, higiene, alimentación, emocionalidad, mediación, socialización). Con esperanza, en medio del abandono, el profesorado caldeño no se cruza de brazos; ha desarrollado una estrategia organizativa denominada *microcentro pedagógico* donde periódicamente realizan encuentros para el desarrollo de procesos y currículos que marcan independencia de los dictados oficiales (orientaciones municipales y currículo ministerial). En uno de estos microcentros, del segundo semestre de 2017, al que nuestro grupo de investigación PES (Prácticas corporales, Sociedad, Educación–currículo) fue invitado, se dejó escuchar la voz potente de una maestra que nos llamó poderosamente la atención: “estamos muy solas, en el abandono dos golondrinas no hacen verano”. Ella, Alba, profesora de la escuela de La Virgen, y Pilar, la maestra de la escuela de La Cancha en

la vereda La Cañada, se referían a las dificultades que vivían en sus escuelas, a la impotencia que experimentaban. Este llamado angustioso nos hizo abrir los ojos al asunto y plantearnos ir tras ellas, a sus escuelas, al semestre siguiente para realizar nuestro proyecto de práctica comunitaria.

Pensemos nuestras ciudades y nuestras escuelas de la guerra como ciudades y escuelas *palimpsestas*, textos sobre los que hay que volver a escribir para ganarle al silencio y al olvido.

Referencias bibliográficas

- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Colom, A. (2005). Teoría del caos y práctica educativa. *Revista Galega de Ensino*, 13(47). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2554834>
- Departamento Nacional de Planeación (DNP) de Colombia (2015). *El campo colombiano: un camino hacia el bienestar y la paz. Misión para la transformación del campo*. Bogotá: DPN. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Agriculturapequarioforestal%20y%20pesca/El%20CAMPO%20COLOMBIANO%20UN%20CAMINIO%20HACIA%20EL%20BIENESTAR%20Y%20LA%20PAZ%20MTC.pdf>
- Foucault, M. (1967). *De los espacios otros*. Conferencia dictada en el Cercle des études architecturales, 14 de marzo de 1967, publicada en *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5, octubre de 1984. Traducida por Pablo Blitstein y Tadeo Lima.
- Greenpeace Colombia (2017). *El asbesto sigue enfermando a Colombia*. Recuperado de <http://greenpeace.co/pdf/asbesto/informe-ASBESTO.pdf>
- Mandoki, K. (1994). *Prosaica. Análisis estético*. México: Siglo XXI.

- Martínez-Restrepo, S., Pertuz, M. y Ramírez, J. M. (2016). La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo. Recuperado de <https://www.compartirpalabramaestra.org/publicaciones-e-investigaciones/otras-investigaciones/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-transformacion-del>
- Milstein, D., y Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo*. Madrid: Miño y Dávila.
- Moreno Gómez, W. (2013). Fotoetnografía educativa: una ruta para comprender la cultura corporal escolarizada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(1), 119-141.
- Moreno, W., Pulido, S., Vásquez, A., Galvis, N., Díaz, N., Betancur, G., López A. & Hincapié, A. J. (2013). *Juegos recreativos tradicionales de la calle: un caballo de Troya en la cultura de la ciudad*. Medellín: Funámbulos Editores.
- Moreno, W.; Acevedo, P. y Guerrero, E. (2018). La universidad debe salir de la urna de cristal. La formación del profesorado se hace volando in situ con las golondrinas. En R. Gómez y V. Molina (Eds.). *Miradas en Movimiento. La imagen en la investigación social*. Armenia: Kinésis.
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz (OACP) (2016). Acuerdo final de La Habana. Gobierno de Colombia. Recuperado en <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Paginas/Texto-completo-del-Acuerdo-Final-para-la-Terminacion-del-conflicto.aspx>
- Shirley, D.; Fernández, M.; Ossa, M.; Berger, A. y Borba, G. (2013). La Cuarta Vía de liderazgo y cambio en América Latina: perspectivas en Chile, Colombia y Brasil. *Pensamiento Educativo*, 50(2). Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/593/1247>

Recreo escolar y capital corporal: una mirada comprensiva más allá de los procesos escolarizados

Sandra Viviana Usuga Gutiérrez

Introducción

En aquella maravillosa y fugaz franja escolar llamada *recreo*, niños y niñas tienen la oportunidad de explorar en forma autónoma nuevos caminos de aprendizaje, nuevas posibilidades de interacción con el otro y lo otro, nuevos retos que escapan por momentos a la mirada institucional, nuevas maneras de ser y de hacer en la cultura que los rodea; en este caso particular, la cultura del patio de recreo. De allí que en este texto, proveniente de una investigación cualitativa realizada en el marco de la Maestría en Motricidad-Desarrollo Humano de la Universidad de Antioquia (Colombia), se busque plasmar aquellas realidades implícitas que devuelven la voz a los actores principales de la escuela, los niños y niñas, a través de la presentación de las características que configuran su capital corporal y del reconocimiento de las tensiones institucionales que desde ellas se derivan.¹ Estas peculiaridades,

¹ El *viaje etnográfico* que se presenta en las siguientes líneas proviene de una investigación cualitativa realizada en el marco de la Maestría en Motricidad-Desarrollo Humano de la Universidad de Antioquia (Colombia).

traducidas desde las prácticas ludocorporales, son expresadas durante el tiempo y espacio del recreo escolar.



Imagen 1. Juego de roles: la casa avión, una aventura combinada entre el cielo y la tierra. Néstor Ríos.

En este sentido, las próximas líneas invitan a realizar un viaje entre las problemáticas asociadas a este escenario escolar y las inquietudes que desde allí se suscitan, entre los lentes conceptuales que ayudan a comprender mejor el fenómeno estudiado y las posibilidades metodológicas que permiten acercarse etnográficamente a la cultura indagada. Por último, un recorrido entre los hallazgos que vislumbran un potente pero minusvalorado currículo oculto.

Descripción del problema

Para comprender cómo se constituye el capital corporal de niños y niñas a través del lente de las prácticas ludocorporales (en adelante PLC) manifestadas durante el tiempo y espacio del recreo escolar, es necesario redirigir inicialmente la mirada hacia

algunas problemáticas que se tejen alrededor de este escenario, puesto que estas juegan un papel importante.

Entre dichas problemáticas se encuentran, de acuerdo con varios autores que han venido investigando este escenario y con mis aproximaciones al recreo del Colegio Colombo Británico², la minusvaloración institucional que se le ha dado al recreo; la invisibilización de nuevos aprendizajes y experiencias significativas que tienen lugar en el patio de recreo entre niños y niñas; las implicaciones de género que en ocasiones alteran las prácticas, y las tensiones sociales, institucionales, educativas y curriculares que desde allí se desprenden.

En primer lugar, respecto a la *minusvaloración institucional que se le ha dado al recreo*, algunos autores (Chaves, 2013; Jaramillo, 2012, 2014; Pavía, 2000; Rodríguez y García, 2009) plantean que este tiempo y espacio escolar se ha asumido tradicionalmente como un escape a la relación profesor–estudiante, como una brecha en el establecimiento de vínculos cercanos y afectivos entre estos, dando prioridad al rol vigilante, como un lugar extra áulico donde tienen lugar las manifestaciones corporales desbordadas: gritos, carreras, persecuciones, etc., concebidas no como expresiones cargadas de sentido, sino como un desfogue de energías, una cotidianidad carente de significado y verdaderos aprendizajes. En palabras de Jaramillo (2012) “el recreo es otro lugar de la escuela [...], pero sigue ‘oculto’ para el sistema y para los adultos que lo rigen”.

En segundo lugar, debido a la mirada acostumbrada y desinteresada por la cotidianidad del recreo escolar (Pavía, 2000), se han pasado por alto aprendizajes y experiencias significativas provenientes de las interacciones entre niños y niñas. Aprendizaje-

² Institución educativa católica y bilingüe (español-inglés) con 62 años de experiencia (1956 – 2018), en la que se llevó a cabo el proyecto de investigación aquí mencionado.

jes y vivencias que los constituyen desde sus propias propuestas lúdicas y formas de ver el mundo que los rodea; que los ayudan a configurarse social, corporal, cognitiva y afectivamente a partir de la cultura vivida en el recreo; que les permiten elegir y plantear nuevas maneras de hacer y de ser; que impulsan la creatividad, la originalidad y, en ocasiones, vislumbran la forma de entender los contenidos adquiridos en el aula (Artavia, 2013; García, Ayaso y Ramírez, 2008; Jaramillo, 2012; Pérez y Collazos, 2007).

En tercer lugar, algunos estudios (Artavia, 2013; Cantó y Ruiz, 2005; Costa y Silva, 2009; García, Ayaso y Ramírez, 2008; Rodríguez y García, 2009) refieren que durante el desarrollo del recreo escolar emergen con una fuerte connotación problematizadora las *implicaciones de género*, al manifestarse patrones de comportamiento diferenciales en los procesos de socialización, inclusión, juego, uso del espacio, entre otras situaciones. Patrones que no siempre son fortuitos ni configurados a partir de la interacción y concepción genuina entre pares, sino más bien reproducidos e imitados de la cultura patriarcal que aún se vive con intensidad en todo el mundo, y que se ha transmitido de generación en generación.

Desde esta perspectiva, en el patio de recreo, una relación jerárquica de poder motivada por los estereotipos de género, subordina, oprime, no respeta e invisibiliza las capacidades, potencialidades e intereses de las niñas y las lleva a asumir actitudes de sumisión y pasividad (García, Ayaso y Ramírez, 2008). En tal sentido, “urge reflexionar acerca del sentido de la espera y/o del silencio que las niñas tienen en relación al mundo” (Costa y Silva, 2009, p. 5).

En cuarto y último lugar, frente a todas estas problemáticas sobre el recreo escolar, convergen varias tensiones desde las perspectivas social, institucional, educativa y curricular. En los componentes *social e institucional*, la posibilidad de proponer

un acompañamiento de profesores y profesoras más activo e investigativo, en el que se logren traspasar las meras fronteras del cuidado, la protección y se redescubran realidades problematizadoras obviadas, puede generar una disputa, una incomodidad, por el cuestionamiento del rol que han venido desarrollando. Al mismo tiempo, podría ser concebida por ellos como una carga laboral adicional y responsabilizada, y no como un momento de realimentación educativa.

Como adicional al componente institucional —y problemático— en el Colegio Colombo Británico se hallan sus usos del recreo: comprenden la alimentación, el juego y la higiene en forma simultánea. Esta situación lleva a un desbalance entre un momento y otro, ya que si se toma mucho tiempo para comer (realidad fuertemente marcada en las edades tempranas) habrá poco tiempo para jugar, asearse y viceversa.

Respecto a los componentes *educativo* y *curricular*, mientras se encuentre subvalorado e invisibilizado el tiempo y espacio del recreo dentro del currículo por parte de diferentes actores en la escuela —coordinadores/as, profesores/as, familia, rector, etc.— y sobredimensionado el valor de la permanencia y aprendizaje en el aula, habrá un silenciamiento de la voz, aprendizaje y actuar espontáneo de niños y niñas.

Quizás a través de las contradicciones, encuentros y desencuentros entre estos niños y niñas en su momento anhelado de recreo, la orientación curricular encuentre respuestas no descubiertas en el aula, las estrategias pedagógicas se enriquezcan y el propósito institucional se permee por la experiencia de sus propios actores.

En resumen, el recreo escolar permanece invisible ante los intereses institucionales, a pesar de ser un escenario que brinda oportunidades para comprender la cultura infantil desde las realidades vividas por niños y niñas. Escenario que permite descubrir

algunas conexiones con el currículo escrito de la institución; que refleja aprendizajes e interacciones pasadas por alto en la sujeción del aula; que evidencia problemáticas sociales obviadas. Esta circunstancia no permite trascender la mirada hacia nuevas propuestas educativas provenientes del ser y hacer genuino de niños y niñas, y además inhibe el crecimiento de su capital corporal durante otros momentos escolares.

Es a partir de estos planteamientos problemáticos, de los ruidos que estos generan, de las realidades silenciosas pero latentes que se encuentran inmersas en el recreo escolar, que surge la siguiente pregunta principal, como horizonte para llevar a cabo la aquí mencionada investigación etnográfica: ¿cuáles son las prácticas ludocorporales manifiestas durante el recreo escolar que pueden incidir y dar cuenta del capital corporal de niños y niñas de cuatro a cinco años de edad, del Colegio Colombo Británico de la ciudad de Cali (Colombia)?

Este interrogante llega acompañado de las siguientes preguntas orientadoras: ¿cuáles son las PLC que se expresan en el recreo escolar?, ¿cuáles son aquellas PLC desarrolladas durante el recreo, que permiten ver la intervención educativa institucional³?

Una y otras constituyen faros concebidos como rutas posibles para llegar al reconocimiento y comprensión de las particularidades del objeto de estudio seleccionado: *recreo escolar y capital corporal*.

Referentes conceptuales y estrategia metodológica

Después de recorrer el panorama problemático relacionado con el objeto de estudio elegido, es pertinente también adentrarse en los referentes conceptuales que lo han orientado, pues desde estos se podrá realizar una lectura comprensiva frente a las pos-

³ Institucionalidad entendida desde la familia, la escuela, los medios de comunicación, la religión, etc.

turas y reflexiones analíticas planteadas alrededor de los componentes sociales, corporales, institucionales, curriculares y culturales, encontrados en el campo.

En este orden de ideas, como primer referente se encuentra el recreo escolar, comprendido dentro de la investigación como un tiempo y espacio en el que niños y niñas dan rienda suelta a su imaginación, se encuentran en forma autónoma con el otro y lo otro bajo las posibilidades del juego y la interacción, comparten sus sensibilidades y representaciones culturales, construyen aprendizajes significativos a partir de sus propias experiencias, y se liberan de las actividades estructuradas promovidas dentro del aula.

A continuación emerge el referente del capital corporal⁴, como conjunto de representaciones, destrezas, dominios, valores e ideologías que se inscriben en el cuerpo y el movimiento.

Posteriormente, hace su aparición el referente de las prácticas ludocorporales del recreo, a través de una concepción que pone en escena el cuerpo, el juego desestructurado, la curiosidad, la sorpresa, las construcciones sociales y simbólicas frente al mundo circundante, la capacidad creativa para desarrollar nuevas propuestas, las posturas personales y colectivas ante las influencias institucionales, la identidad cultural que las caracteriza, y la esencia genuina de la expresión en condiciones de libertad.

Luego toma lugar en el estudio el referente del currículum oculto⁵, al evidenciarse durante el tiempo y espacio del recreo

⁴ Un concepto construido por Barbero a partir del entramado investigativo propuesto por Bourdieu (capital económico, cultural, social y simbólico), que permite ir más allá de la mirada física que tradicionalmente se le ha dado al cuerpo y al movimiento, a través del reconocimiento de la naturaleza social que los caracteriza (Barbero, 2005; Barbero, 2007).

⁵ Tomo este concepto de Torres, como aquel que “hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas

escolar una agrupación de aprendizajes que se mueve entre las influencias institucionales explícitas y las configuraciones subjetivas provenientes de la experiencia.

Por último, se configura en la investigación el referente de educación versus escolarización. Calvo define a la educación como un “proceso de creación de relaciones posibles, donde el caos y el orden se complementan en un fluir sin término ni predominancia de ninguno” (2010, p. 91). Y a la escolarización, en cuanto “proceso de repetición de relaciones preestablecidas” (Calvo, 2005, p. 98).

De esta manera, estamos ante procesos educativos que se expresan en el recreo, alrededor de todos aquellos intercambios sensibles que abren la puerta a lo desconocido, a lo autónomo, a lo novedoso, a lo arriesgado y a lo desestructurado. Asimismo, nos encontramos frente a procesos escolarizados que se reproducen en este mismo tiempo y espacio, a través de la sistematización de prácticas normativas, cautelosas y premeditadas.

Expedición metodológica por el recreo escolar

De acuerdo a la intención comprensiva del fenómeno aquí estudiado, la investigación se inscribe en el *paradigma cualitativo*. Y entre los enfoques metodológicos de este último, el proyecto se orienta por la etnografía escolar, que se interesa por el reconocimiento de la cultura de un grupo de personas en particular, sus creencias, valores, actividades, interacciones, iconografía, etc. Cultura escolar que involucra, para este estudio, todas las dinámicas que se mueven dentro del tiempo y espacio del recreo.

Respecto a las técnicas o estrategias a implementar para la respectiva recolección de datos, se consideró pertinente —conforme a las edades (cuatro a cinco años) y al escenario— el uso

adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional” (2005, p. 198).

de la observación participante, los registros audiovisuales (fotografías, dibujos, videos, audios), y la fotoconversación. Estrategias puestas en marcha con la ayuda de instrumentos como el diario de campo, la cámara fotográfica y de video, la grabadora de voz y los talleres de dibujos realizados con niños y niñas en sus salones de clase.

Finalmente, para la fase analítica y de configuración teórica, la investigación acude a una vía inductiva y otra deductiva, con el propósito de reconocer y desarrollar la teoría proveniente de los datos empíricos encontrados (teoría fundamentada⁶), y con el propósito de comprender durante este proceso la profundidad de los intercambios allí manifestados (matriz de análisis estético⁷).

Puntos de llegada y horizontes

Una vez realizado el análisis de los datos, conformado por una vía inductiva (teoría fundamentada) y otra deductiva (análisis estético), se reconocieron inicialmente cuatro categorías procedentes de las expresiones y PLC del recreo escolar: socialización, intersubjetividad, capital material y juguete, expresiones del juego. Luego, cuatro condiciones de existencia o pilares que las envolvían y que, a su vez, se complementaban entre sí: cuerpo, educación, cultura y sociedad.

Cabe precisar que a pesar de haber encontrado en múltiple interacción a las categorías con los pilares mencionados, cada una guardó de manera singular relaciones más estrechas con uno u otro. En este sentido, la categoría capital corporal y socialización se aproximó al componente de lo social; la categoría capital corporal e intersubjetividad se conectó con el componente cultural; la categoría capital corporal, capital material y juguete se asoció

⁶ Véase Strauss y Corbin, 2002.

⁷ En Mandoki, 1994; Moreno, 2005; Moreno, 2013.

con los componentes social y cultural; y finalmente, la categoría capital corporal y expresiones del juego se vinculó con los componentes corporal y educativo.

Para este capítulo se retomarán únicamente algunas conclusiones alusivas a la categoría analítica de *capital corporal* y *socialización*, puesto que esta emerge como uno de los componentes más relevantes durante el tiempo y espacio del recreo escolar, al poner en evidencia múltiples experiencias lúdicas configuradas por la participación e integración social de los distintos jugadores. Esto no quiere decir que las otras categorías carezcan de significado o pertinencia, sino que serán desarrolladas más adelante en diferentes artículos o capítulos de libro.

Las mencionadas experiencias lúdicas significativas requieren de la exposición, pues “es incapaz de experiencia aquel a quien nada le pasa [...], a quien nada le llega, a quien nada le afecta, a quien nada le amenaza, a quien nada le hiera” (Larrosa, 2003, p. 175). En este sentido, implican que niños y niñas al salir al recreo sean atravesados por la experiencia, la exposición; y al exponerse, se transformen. Sin embargo, en el ambiente escolar, dicha transformación está sujeta por diferentes tipos de regulaciones que promueven la inhibición o la autorización frente a los diversos despliegues sociocorporales.

Así, se menciona en primer lugar que a pesar de que el recreo escolar es un momento para desenvolverse e interactuar libremente, niños y niñas se ven sujetos por regulaciones institucionales, entre pares y autorregulaciones, que fomentan constantemente el cuidado, la protección, la restricción y los reglamentos. Con ello llegan a conservar cotidianamente su bienestar, y en un polo opuesto, un sinnúmero de prohibiciones que limitan el despliegue total de su capital corporal.

En segundo lugar, se sabe que los héroes y superhéroes representan para niños y niñas una peculiar herencia icónica, que les

permite transformarse simbólicamente en personajes increíbles gracias al conocimiento mediático de sus proezas y características poderosas. Sin embargo, en esta representación se orientan más por los estereotipos del consumo y la moda que por los valores de trasfondo que constituyen sus historias.

En tercer lugar, aunque pocos, existen algunos casos en que niños y niñas desafían tanto la regulación institucional como la correulación y la autorregulación, para llegar tan lejos como su curiosidad y espíritu aventurero se los plantea.

En cuarto lugar, las reglas del juego son construidas por niños y niñas a partir de valiosos acuerdos, para conferir orden, complejidad, variabilidad y emoción a sus encuentros ludocorporales. Acuerdos que transcurren en calma y animosidad conjunta cuando hay espacio para la negociación y el consenso democrático, o en tensión y molestia cuando se percibe una imposición unilateral de las propuestas, una monopolización del poder.

En quinto lugar, entre las interacciones de niños y niñas ocasionalmente se consolidan unas impetuosas relaciones de poder, al manifestar la necesidad desmedida de destacarse social y corporalmente, al intentar gobernar imperiosamente sobre el otro y lo otro, al reproducir de manera voluntaria —o quizás involuntaria— el legado sociocultural que se trae a cuestas, y al pretender conseguir todo lo que se desea sin importar el costo ni las consecuencias.

En sexto y último lugar, la precaución y el miedo se convierten en particulares mecanismos de autorregulación para niños y niñas en el patio de recreo, al verse confrontados nuevamente con retos que con anterioridad les han dejado experiencias poco agradables, y al detectar algún signo, restricción o creencia institucional (familiar, educativa, religiosa, mediática, iconográfica) en el despliegue de sus PLC, que sugieran peligro y abstención. Estas circunstancias precisas los ayudan a desarrollar una capacidad para controlar impulsos, tomar decisiones y afrontar situaciones.

Referencias bibliográficas

- Artavia, J. (2013). Vamos al recreo... *Herencia*, 26(1 y 2), 79-92. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/herencia/article/view/14530/13806>
- Barbero, J. I. (2005). La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital “cuerpo” en educación física. *Revista iberoamericana de educación*, 39, 25-51. Recuperado de rieoei.org/rie39a01.pdf
- Barbero, J. I. (2007). Capital(es) corporal(es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la educación física escolar. *Ágora para la Educación Física y el deporte*, (4), 21-38. Recuperado de http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2012/05/agora4-5_barbero_2.pdf
- Calvo, C. (2005). Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada. *Revista iberoamericana de educación*, 39, 91-106. Recuperado de rieoei.org/rie39a04.pdf
- Calvo, C. (2010). Complejidades educativas emergentes y caóticas. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 87-100. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30512376005>
- Cantó, R. y Ruiz, L. M. (2005). Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo escolar: análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar. *Revista internacional de ciencias del deporte*, 1(1), 28-45. doi:[10.5232/ricyde2005.00103](https://doi.org/10.5232/ricyde2005.00103)
- Chaves, A. L. (2013). Una mirada a los recreos escolares: el sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista electrónica educare*, 17(1), 67-87. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4315628.pdf>
- Costa, M. R. y Silva, R. G. (2009). *La cultura del patio de recreo: las relaciones de niños y niñas en primaria*. Ponencia presentada en el XXVII Congreso de la Asociación

- Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. Recuperado de <http://cdsa.academica.org/000-062/823.pdf>
- García, C. T.; Ayaso, M. y Ramírez, M. G. (2008). El patio de recreo en el preescolar: un espacio de socialización diferencial de niñas y niños. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 13(31), 169-192. Recuperado de http://190.169.94.12/ojs/index.php/rev_vem/article/view/2130/2027
- Jaramillo, D. A. (2012). El recreo escolar: un escenario de vidas posibles. *EFDeportes.com*, revista digital, (165). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd165/el-recreo-escolar-un-escenario-de-vidas-posibles.htm>
- Jaramillo, D. A. (2014). El recreo: huellas del otro en el patio escolar. *Impetus*, 7(2), 59-63. Recuperado de <http://revistaimpetus.unillanos.edu.co/impetus/index.php/Imp1/article/view/43/29>
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas: lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Mandoki, K. (1994). *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano*. México: Grijalbo.
- Moreno, W. (2005). Un desfijador de significado para la intervención de lo corporal en el medio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 39, 169-205. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie39a07.pdf>
- Moreno, W. (2013). *Las creencias de los profesores y la educación del cuerpo. Aproximación histórico-sensible y descriptivo-comprensiva a las creencias fundantes de la intervención pedagógica del cuerpo en la educación pública primaria en Antioquia (Colombia)*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. Recuperada de <https://core.ac.uk/download/pdf/71017266.pdf>
- Pavía, V. A. (2000). Investigación y juego, reflexiones desde una práctica. *Revista brasileira de ciências do esporte*, 22(1),

91-104. Recuperado de <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/756/430>

Pérez, L. y Collazos, T. (2007). *Los patios de recreo como espacios para el aprendizaje en las instituciones educativas sedes Pablo Sexto en el Municipio de Dosquebradas*. (Tesis de pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperada de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/761/371621P438lp.pdf>

Rodríguez, H. y García, A. (2009). Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 64(23,1), 59-72. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27418821005.pdf>

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Educação do corpo e formação

O tema do corpo na formação inicial em educação física do CEFD/UFES: implicações para um conceito ampliado de saúde¹

Victor José Machado de Oliveira

Ivan Marcelo Gomes

Os temas do corpo e da saúde foram sustentados em uma estreita ligação com a Educação Física (EF) desde a sua gênese. Essa sustentação estava ancorada na ciência moderna e fundamentou um conhecimento sobre o corpo a partir dos estudos anatomofisiológicos. As disciplinas científicas como, por exemplo, a anatomia e a fisiologia, promoveram novas formas de se observar o corpo na emergência e constituição da modernidade e detiveram-se em controlá-lo como uma máquina (Sennett, 2001). Tais ações sobre o corpo não foram unicamente científicas, mas

¹ O presente texto é oriundo da tese de doutorado intitulada: “Sobre as presenças e ênfases dadas ao tema da saúde na formação inicial em Educação Física no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo”, defendida em 31/07/2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFES. O trabalho contou com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES) e está no escopo do projeto “A educação do corpo e em saúde nos projetos, práticas e narrativas identitárias na região metropolitana de Vitória” (Edital FAPES nº 04/2015).

também pedagógicas. Foucault (1987) bem mostra-nos como as ações na modernidade detinham-se em produzir um corpo dócil, adestrado e economicamente útil. Esse corpo não era apenas alvo do investimento no nível individual, mas também no nível populacional.

Percebe-se, então, que o tema da saúde é tangenciado junto a essa construção do corpo moderno a partir de uma perspectiva anatomofisiológica, ganhando uma conotação de utilidade econômica. Os investimentos sobre o corpo para adestrá-lo detinham-se no escopo de manter um “corpo saudável e produtivo” para o trabalho nas fábricas. Além disso, havia, nesse enredo, a construção de um corpo moral capaz de produzir uma nação forte e coesa e que fosse menos oneroso aos cofres públicos.

A partir desse pano de fundo, localizamos alguns desdobramentos que influenciam a formação em EF no que tange aos temas do corpo e da saúde. No caso brasileiro, a EF foi um campo de aplicação desses discursos nos âmbitos médico e militar dado o protagonismo dessas instituições na virada do século XIX para o século XX.²

Ainda é importante ressaltar a influência do fenômeno esportivo ao longo do século XX, em que se produziu uma forma de indistinção entre EF e esporte na escola. Em termos de produção do conhecimento, tem-se, a partir da década de 1970, o fortalecimento das práticas científicas na área ancoradas no discurso em torno das (e da criação das) Ciências do Esporte. Destacou-se, nesse processo, a organização da área em seu âmbito científico, majoritariamente em laboratórios de fisiologia do exercício. O corpo esportivo é aquele ligado ao paradigma da aptidão física – que apresenta como ideal um corpo magro, eficiente, com ta-

² Esse é um fenômeno que parece não se restringir apenas ao caso brasileiro, mas também em outros países da América do Sul, como é observado em Gómez (2009; 2005).

xas metabólicas consideradas “normais”, etc. Nesse momento, a saúde passa a ser entendida como aptidão. Para essa ótica, um “corpo saudável” é um corpo apto, capaz de agir e de lutar contra a inatividade e o sedentarismo.

É na década de 1980 que se observa o “giro” progressista e crítico que acabou por proporcionar novas formas de se considerar os fenômenos vinculados à relação das temáticas do corpo e da saúde na EF. Esse movimento, centrado nas Ciências Sociais e Humanas e na Saúde Coletiva, permitiu a ampliação desses temas. A crítica ao paradigma da aptidão física instaurou a possibilidade de descentralizar a visão estritamente biológica e orgânica de se pensar o corpo (Bracht, 1999). Conseqüentemente, entendemos que essa porta viabilizou algumas condições para a tematização da saúde em uma perspectiva ampliada que não se limitava a tais conhecimentos.

Frente a tal fenômeno, observamos que esforços no sentido de alargar as discussões sobre a temática do corpo coadunam com a própria ampliação da concepção de saúde, tanto quanto criam condições de possibilidades para uma educação humanizadora (Fensterseifer, 2006). Para Fensterseifer (2006), o conceito de corporeidade foi/é importante nesse processo, pois potencializa um entendimento sobre o corpo além da noção de uma máquina passiva dando ênfase aos elementos socio-históricos que o constituem.

A partir desse panorama sobre aspectos que influenciaram a tradição formativa na EF, vimos uma pista a ser seguida quando nos debruçamos sobre os currículos de formação do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES). Logo, questionamo-nos: em que ponto, disciplinas vinculadas a temática do corpo em um sentido socio-cultural e pedagógico podem corroborar elementos para a ampliação do entendimento de saúde?

Nesse sentido, elegemos como objetivo no presente texto analisar a relação do binômio corpo/saúde nos currículos de formação em EF e como um entendimento alargado de corpo influencia na e/ou para a formulação de uma concepção ampliada de saúde.

No contexto investigativo apresentado, balizamos-nos em alguns elementos empíricos produzidos a partir de um estudo de doutorado que buscou analisar as presenças e ênfases do tema da saúde nos currículos³ de formação em EF. Tais elementos foram recortados segundo a temática da relação do binômio corpo/saúde. Abordamos as disciplinas que tematizam discussões sobre o corpo nos atuais currículos de formação dos cursos de Licenciatura (versão 2012) e Bacharelado (versão 2016) do CEFD/UFES. Analisamos suas ementas fazendo algumas aproximações com as concepções de saúde em voga no campo.

As análises indicam pelo menos dois movimentos nos currículos de formação no tocante ao tema do corpo e sua relação com o tópico da saúde. No primeiro, apresenta-se a hegemonia ainda presente no campo da EF e dos currículos de formação sobre a tematização do corpo biológico e a sua relação com um conceito restrito de saúde. No segundo, apresenta-se a tematização de um corpo em sua relação com um conceito ampliado de saúde – fenômeno que vem ganhando espaço no campo da EF. Para tangenciar esses momentos, elencamos a teoria da estruturação, de Giddens (2009), como mote fundamentador das análises propostas.

³ Entendemos currículo como algo que está além da grade de disciplinas. O currículo é uma rede (Alves, 2010) tecida nos espaços-tempos institucionais tanto pelas ações dos agentes locais (ex.: professores), quanto pelos constrangimentos das estruturas sociais (ex.: políticas públicas) (Giddens, 2009). Olhar para o currículo é observar as lutas por poder e a produção de subjetividades dos sujeitos nela implicados; ou seja, é percebê-lo como processo construído na relação entre atores no cotidiano das práticas.

Disciplinas vinculadas ao tema do corpo nos cursos de Licenciatura e Bacharelado do CEFD/UFES

Ao analisarmos os currículos, encontramos uma grande incidência de disciplinas com enfoque restrito (biológico) sobre a concepção de corpo, sendo oito no curso de bacharelado e quatro, no curso de licenciatura, totalizando doze. Tais disciplinas trazem em seu ementário os conhecimentos anatômicos, biológicos, fisiológicos, cinesiológicos, bioquímicos, nutricionais, biomecânicos e antropométricos. Observa-se que no curso de bacharelado o número dessas disciplinas é duas vezes maior do que no curso de licenciatura, sendo que todas apresentam elementos que se vinculam à discussão orgânica e biológica do corpo humano, orientadas pelas Ciências Naturais e Biológicas.

É possível considerar que essa grande incidência dê-se a partir do fortalecimento de uma tradição biomédica expressa no distanciamento do tempo-espaço, onde ações de reciprocidade entre atores ocorrem quando uma comunidade (científica) reúne-se em torno dos saberes biomédicos, sendo que uma parte compartilha o mesmo espaço físico (integração social) e outra parte não (integração sistêmica) – mas que acaba por estar próxima a partir de publicações científicas, mesmo sem estar presente (Giddens, 2009). O avançar de um entendimento de corpo restrito no tempo-espaço⁴ é fruto da reciprocidade das ações dos atores que fortalecem tal perspectiva. Nesse sentido, a hegemonia das Ciências Naturais e Biológicas no cenário moderno expressa as condições

⁴ Para nossa análise, o conceito de tempo-espaço se mostra profícuo ao colaborar na compreensão do desenho da perpetuação de determinadas hegemonias no campo da EF, aqui no caso, a biomédica. Integra-se a ideia de que conforme há o distanciamento do tempo-espaço, essas hegemonias vão se fortalecendo com as ações dos agentes e as coerções da estrutura. Contudo, há momentos de subversão onde consequências impremeditadas irrompem em novas perspectivas, como o caso das vinculadas ao “giro” progressista que traz consigo as abordagens socioculturais para a discussão do campo da EF.

de possibilidades para a construção de ações recíprocas em torno de uma perspectiva restrita de corpo.

Ao mesmo tempo em que tal tradição permeia o campo da EF, também vemos que o distanciamento no tempo-espaço produz ações impremeditadas, ou seja, conseqüências não esperadas. Observa-se, então, o surgimento de perspectivas que abarcam outras reflexividades não tradicionais. No caso aqui expresso, referimo-nos a perspectivas ampliadas para além da esfera biofisiológica e biomédica.

Há, nos currículos analisados, um número reduzido de disciplinas vinculadas a uma perspectiva sociocultural e pedagógica que ampliam os entendimentos sobre o corpo, sendo duas no bacharelado e uma na licenciatura, totalizando três. Os ementários dessas disciplinas tangenciam os conhecimentos da linguagem, da expressão corporal e da discussão sobre as classes sociais e sua história. Elas ainda abordam uma perspectiva alargada de corpo para além do entendimento como ente biológico e individual, trazendo, assim, outras dimensões: social, cultural, histórica. Quando se observam as referências dessas disciplinas, nota-se a presença de termos como “corporeidade”, “subjetividade”, “gênero”, “classes sociais”. Como já dito, tais conceitos são imprescindíveis no alargamento da concepção do tema do corpo (Fensterseifer, 2006).

Em contraste ao cenário hegemônico presente na área e, conseqüentemente, nos currículos de formação, a emergência de saberes vinculados às Ciências Sociais e Humanas apontam para possibilidades de alargar as concepções do trato com o fenômeno (movimento corporal humano) com o qual a EF relaciona-se enquanto área do conhecimento e profissional. Nesse sentido, essa aproximação indica a possibilidade de desenvolvimento de uma política de formação em que se operem outras lógicas para além daquelas calcadas nas Ciências Naturais e Biológicas.

No cenário em que se conforma a disputa entre Ciências Naturais e Biológicas e as Ciências Sociais e Humanas, vemos que o acirramento do conflito pode fragmentar ainda mais a EF enquanto área do conhecimento e de intervenção profissional. Dizemos isso, pois o alargamento não pode prescindir da anulação de saberes como o biológico. Contudo, compreendemos a necessidade de problematizar a centralidade dada à racionalidade biomédica calcada em princípios orgânicos e biológicos que tem orientado a formação para um caminho restrito de produção do conhecimento e de intervenção.

Palma (2001) refere-se à precípua relação entre o tema do corpo e saúde. Para compreender as intervenções da EF com relação à saúde, é necessário examinar o cenário e contexto social, a qual as concepções de corpo se apresentam como eixo fundamental. Passamos a considerar como as perspectivas de corpo das disciplinas relacionam-se com as compreensões de saúde, problematizando alguns pontos da formação em EF.

Corpo e saúde: problematizando relações para os currículos de formação em Educação Física

Sem dúvida, apreciar o campo da Saúde Pública deveria requerer um pensamento além do biológico. Os problemas de saúde existentes, atualmente, em todo mundo estão relacionados às desigualdades sociais e aos problemas fundamentais da distribuição da riqueza (Palma, 2001, p. 30).

Quando nos referimos à relação entre os temas corpo e saúde na formação em EF, voltamo-nos para a intervenção dessa área no campo da Saúde e da Educação Pública. Os processos contemporâneos de privatização da vida e do espaço público têm se mostrado como desafios para a intervenção da EF. Logo, entendemos que uma epistemologia calcada em saberes unicamente

centrados no indivíduo, inclusive como ente biológico, corrobora e fortalece a privatização da vida, pois descarta as condições sociais, empregando, assim, sob o indivíduo todo o fardo por sua (falta de) saúde.

As disciplinas vinculadas ao corpo em uma perspectiva restrita corroboram uma visão de saúde reduzida, ou seja, calcada em princípios biofisiológicos. Tal aproximação é possível, pois uma vez que o corpo é reduzido a apenas um amontoado de células, órgãos, processos metabólicos e substratos energéticos, a consequência está em considerar que a saúde (desse corpo) é apenas a regularização de tais taxas metabólicas acarretando na ausência de doença (Canguilhem, 2009).

Uma política de formação pautada unicamente em tais preceitos precariza as relações humanas, estabelecendo somente a norma estatística das taxas fisiológicas centradas na relação com o trabalho morto (saberes tecnológicos, conhecimentos epidemiológicos, etc.). Logo, o problema não se encontra apenas nas disciplinas de cunho biológico, mas em uma epistemologia biomédica hegemônica centrada unicamente na doença e na pedagogia da transmissão (Carvalho e Ceccim, 2006). Aqui, não nos afastamos do conhecimento biológico, mas da orientação político-epistemológica que reduz as possibilidades de alargamento dos saberes relativos ao tema do corpo e suas interfaces com a saúde, inclusive a Saúde Coletiva.

As disciplinas vinculadas a uma perspectiva respaldada nas Ciências Sociais e Humanas dão voz e visibilidade ao corpo enquanto uma construção social, histórica e cultural. Logo, ele deixa de ser objeto passível de aplicação de tecnologias mortas para ser um corpo subjetivo capaz de produzir saúde. Deslocar o foco da doença para além da dimensão biológica coloca em jogo situações relacionais, subjetivas e sociais, assim, trazendo, para o campo da formação, um novo conjunto de saberes que vão além

daqueles relacionados às tecnologias do trabalho morto, congregando, também, tecnologias relacionais do encontro no trabalho vivo⁵ (Ceccim e Bilibio, 2007).

A emergência de saberes com enfoque nas Ciências Sociais e Humanas traz como implicação para as políticas de formação em EF a ampliação do complexo fenômeno de intervenção dessa área, que é o movimento corporal humano. Segundo Luz (2007), a complexidade das práticas corporais enquanto fenômeno social demanda interpretação sob a ótica das Ciências Sociais e Humanas. Logo, tais vertentes epistemológicas emergentes corroboram a ampliação do entendimento de corpo e, por conseguinte, de saúde. Dar tal orientação à formação em EF é visto por autores como algo pertinente às ações sociais esperadas dessa área, inclusive, pelas potencialidades que ela apresenta.

É a educação física que mais propriamente pode recolocar a dimensão corpórea da existência subjetiva na prática cuidadora, retirando o corpo do lugar instrumental da atividade física para o lugar do desejo e da energia vital que se impulsiona ao contato com as sensações, ao contato/encontro com o outro de maneira concreta, real (não em tese, não em filosofia do cuidado), mobilizando junto com um corpo de ossos e músculos, um corpo de afetos e de expansão da experiência humana (Ceccim e Bilibio, 2007, p. 54).

Compreendemos que a emergência de disciplinas e componentes curriculares vinculados a perspectivas alargadas de corpo corroboram a aposta de Ceccim e Bilibio (2007). Contudo, não apenas a ascensão de disciplinas de forma isolada produzirá no-

⁵ São exemplos das tecnologias *duras* e *leve-duras* (trabalho morto) o cronômetro, aparelhos de ginástica, os saberes das ciências do esporte, da epidemiologia aplicada à EF, etc. As tecnologias *leves* (trabalho vivo) são expressões das relações intercessoras no encontro com o usuário do serviço (Ceccim e Bilibio, 2007).

vas perspectivas para a área, mas a própria mudança da orientação político-epistemológica da formação em EF será capaz de reiterar outra lógica para a intervenção profissional, inclusive para o campo da Saúde Coletiva.

O tema do corpo e da saúde diante da dualidade da estrutura: implicações para a formulação de políticas de formação (palavras finais)

Partimos da premissa de que determinadas orientações político-epistemológicas dadas ao tema do corpo convergem nas/com as concepções e perspectivas do tema da saúde. Consideramos que essas orientações não são fruto de uma reflexividade individual, senão fruto da relação dual da estrutura. Giddens (2009, p. 441) conceitua dualidade da estrutura como: “a estrutura como o meio e o resultado da conduta que ela recursivamente organiza; as propriedades estruturais de sistemas sociais não existem fora da ação, mas estão cronicamente envolvidas em sua produção e reprodução”.

Nesse sentido, o autor organiza uma espécie de síntese entre agência e estrutura, o que nos interessa para essas palavras finais. As concepções de corpo e de saúde não são apenas expressão da racionalidade individual de sujeitos que produzem os currículos, por um lado, e nem a totalidade da estrutura (leis, decretos, políticas, etc.) que organiza esses mesmos, por outro. Assim, entendemos que agência e estrutura estão sempre articuladas na construção de políticas de formação, inclusive, no que tange aos temas do corpo e da saúde.

Para pensarmos na dualidade da estrutura, primeiro, iremos trazer dois elementos que organizam recursos para a construção de políticas de formação para a EF. O primeiro é o sistema de Pós-Graduação (PG) brasileiro. Vimos, no caso do CEFD/UFES, uma influência via REUNI⁶ que propõe a construção de

⁶ Programa Governamental de Reestruturação e Expansão das Universidades

currículos da graduação mediante a aproximação com a PG. Tal política possibilitou a contratação de professores entre os anos de 2008 e 2012. As contratações para a área da saúde deram-se, majoritariamente, em concursos para as subáreas biofisiológicas. Nesse sentido, nota-se que tal ação local refletiu a necessidade de se fortalecer a área biofisiológica na PG do CEFD/UFES, o que influencia diretamente, também, na graduação (Leopoldo *et al.*, 2014). Essa constatação é possível, porque se fortalece uma determinada orientação político-epistemológica vinculada às Ciências Naturais e Biológicas com professores que irão nortear-se conforme essas perspectivas.

A esse respeito, Gaya ressalta que “o modelo de ciência multidisciplinar hegemônico nos cursos de pós-graduação transferiu-se para os cursos de graduação” (2017, p. 72). O autor observa que tal fenômeno constitui-se como um “relevante obstáculo epistemológico” frente às teorias pedagógicas, políticas e filosóficas integrantes da formação de professor de EF e esporte (Gaya, 2017). Nesse sentido, o fortalecimento da área biofisiológica em detrimento de outras aponta, como consequência, entraves para pensar-se uma política de formação ampliada e condizente com as necessidades da Saúde Coletiva.

Um segundo elemento é o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde). Na esteira de Vendruscolo, Prado e Kleba (2016), vemos que tal programa apoia-se na equalização de esforços no bojo de uma tríplice mudança: 1) a mudança nas concepções teóricas; 2) a estruturação de cenários de prática mediante a parceria entre Universidades e serviços; 3) e a mudança das concepções pedagógicas para além de uma dimensão “conteudista” e “aplicacionista”.

Federais. Mais informações podem ser obtidas em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>.

Outra questão a destacar no Pró-Saúde é a valorização do sistema público de saúde. Essa política trabalha no sentido inverso da hegemonia proposta no campo da produção do conhecimento em EF, perfazendo, assim, caminhos para ampliar os entendimentos de saúde na formação inicial. Mas, apesar de tal política, ainda não encontramos grandes aproximações das reformulações curriculares do CEFD/UFES com referência à participação no Pró-Saúde. O que observamos é uma participação “indireta”, a partir do vínculo de um laboratório deste Centro na pesquisa interinstitucional “Políticas de formação em educação física e saúde coletiva: atividade física/práticas corporais no SUS”, juntamente com grupos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade de São Paulo, contemplada pelo edital N.º 24/2010 – Pró-Saúde (Fraga, Carvalho e Gomes, 2012).

Apesar de não ser possível observar de fato uma influência direta nos currículos de formação do CEFD/UFES, na criação de disciplinas ampliadas de saúde, inclusive em interface com o tema do corpo, compreendemos que o Pró-Saúde “despertou” alguns gatilhos para subverter a lógica hegemônica até então posta no campo e nas políticas de formação. Inclusive, tivemos, em 2013, o II Seminário Internacional de Práticas Corporais no Campo da Saúde no CEFD/UFES e, também, a formação de mestres e doutores a partir desse projeto (Gomes, Fraga e Carvalho, 2015).

A formulação de tal projeto interinstitucional destaca essa relação da dualidade da estrutura, pois ao mesmo tempo que a estrutura influencia na conformação dos currículos de formação, ela também passa a ser influenciada por ações micropolíticas de grupos que apresentam uma integração social em torno de uma concepção ampliada de corpo, saúde e formação e que apostam em sua transformação para uma integração sistêmica (Giddens, 2009). No atual cenário, o tema do corpo e suas interfaces com a

saúde ainda apresentam-se no molde hegemônico de ciência e da perspectiva biologicista. Por outro lado, vemos no “fim do túnel” a possibilidade de subverter tais concepções alargando, assim, as práticas e as políticas de formação mais condizentes com as necessidades da saúde como bem público.

Referencias bibliográficas

- Alves, N. (2010). Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores. Em L. L. C. P. Santos et al. (Ed.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (pp. 49-66). Belo Horizonte: Autêntica. Recuperado de http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_6.PDF
- Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos CEDES*, 19(48), 69-88. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>
- Canguilhem, G. (2009). *O normal e o patológico* (ed. 6). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Carvalho, Y. M. e Ceccim, R. B. (2006). Formação e Educação em Saúde: aprendizados com a Saúde Coletiva. Em G. W. Campos et al. (Ed.). *Tratado de Saúde Coletiva* (pp. 149-182). São Paulo: Hucitec.
- Ceccim, R. B. e Bilibio, L. F. (2007). Singularidades da educação física na saúde: desafios à educação de seus profissionais e ao matriciamento interprofissional. Em A. B. Fraga e F. Wachs (Ed.). *Educação física e saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção* (pp. 47-62). Porto Alegre: Editora da UFRGS. Recuperado de <http://www2.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/cedes/EducacaoFisicaSaudeColetiva.pdf>
- Fensterseifer, P. E. (2006). Corporeidade e formação do profissional na área da saúde. *Revista Brasileira de Ciências*

- do Esporte*, 27(3), 93-102. Recuperado de <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/76/82>
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Fraga, A. B., Carvalho, Y. M. e Gomes, I. M. (2012). Políticas de formação em Educação Física e saúde coletiva. *Trabalho, Educação e Saúde*, 10(3), 367-386. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/tes/v10n3/a02v10n3.pdf>
- Gaya, A. C. A. (2017). O pós-graduação e a formação de professores em Educação Física no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 31(n. especial), 71-75. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/download/135249/131069/>
- Giddens, A. (2009). *A constituição da sociedade* (ed. 3). São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Gomes, I. M., Fraga, A. B. e Carvalho, Y. M. (Ed.) (2015). *Práticas Corporais no Campo da Saúde: uma política em formação*. Porto Alegre: Rede UNIDA. Recuperado de <http://historico.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/serie-interlocucoes-praticas-experiencias-e-pesquisas-em-saude/praticas-corporais-no-campo-da-saude-uma-politica-em-formacao-pdf>
- Gómez, W. M. (2005). Milicia y escuela: proxémica icónica de los juegos de guerra. (Apuntes prosaicos para una genealogía de la educación física en Antioquia). *Revista Educación y Pedagogía*, 17(42), 101-119. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2238857.pdf>
- Gómez, W. M. (2009). El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujeción. *Currículo sem Fronteiras*, 9(1), 159-179. Recuperado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/8-moreno.pdf>
- Leopoldo, A. P. L. et al. (2014). O Programa de Pós-Graduação

em Educação Física/UFES: pesquisa e ensino em atividade física e saúde. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, 19(4), 523-524. Recuperado de <http://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/4228/pdf203>

Luz, M. T. (2007). Educação Física e Saúde Coletiva: papel estratégico da área e possibilidades quanto ao ensino na graduação e integração na rede de serviços públicos de saúde. Em A. B. Fraga e F. Wachs (Ed.). *Educação Física e saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção* (pp. 9-16). Porto Alegre: Editora da UFRGS. Recuperado de <http://www2.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/cedes/EducacaoFisicaSaudeColetiva.pdf>

Palma, A. (2001). Educação física, corpo e saúde: uma reflexão sobre outros “modos de olhar”. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 22(2), 23-29. Recuperado de <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/410/384>

Sennett, R. (2001). *Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental*. Rio de Janeiro: Record.

Vendruscolo, C., Prado, M. L. e Kleba, M. E. (2016). Integração ensino-serviço no âmbito do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde. *Ciência e Saúde Coletiva*, 21(9), 2949-2960. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/csc/v21n9/1413-8123-csc-21-09-2949.pdf>

Saberes sobre o corpo na proposta curricular do Estado do Espírito Santo

Bruno de Oliveira e Silva

Introdução

Este artigo¹ parte da percepção de que a política educacional e as políticas curriculares são esforços travados para dar significação e significado ao que vem a ser currículo (Lopes, 2015). Assim, a Educação Física e as temáticas currículo e corpo na proposta curricular prescrita do governo do Estado do Espírito Santo, também conhecida como Currículo Básico Escola Estadual – CBEE, são o objeto de estudo deste texto. Em vista disso, direcionamos nosso olhar à proposta curricular prescrita do governo do Estado do Espírito Santo, para o componente curricular Educação Física, e perguntamos como ela dialoga com as temáticas currículo e corpo?

No intuito de mostrar como esse diálogo ocorre, organizamos o texto em três partes. A primeira aborda um pequeno debate sobre política educacional e curricular no Brasil, com base na Constituição Federal de 1988, e apresenta uma análise da pro-

¹ Este texto apresenta discussões e dados originários da pesquisa intitulada “Políticas Curriculares Estaduais: Pensando os saberes da Educação Física escolar em Vitória (ES)”, que compõem a tese de doutorado do autor, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo.

posta curricular para as escolas estaduais do Espírito Santo. A segunda, denominada O CBEE e a Educação Física, versa sobre a organização deste componente curricular, acompanhada de uma análise sucinta do tema. A última parte desenvolve uma reflexão sobre como a temática corpo é tratada no documento.

Aproximações ao debate curricular

No Brasil, em especial a partir da Constituição Federal de 1988², diferentes reformas educacionais são implementadas, e propostas curriculares são produzidas com um mesmo discurso, isto é, a melhoria da qualidade da Educação. Essas reformas educacionais

são construídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. As mudanças nas políticas curriculares, entretanto, têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional (Lopes, 2004, p. 110).

Essa dinâmica também pode ser visualizada, como descrito por Lopes (2004), na produção de parâmetros, diretrizes, orientações, referenciais, etc., que propõem contribuir com a construção de leis, orientações e propostas educacionais e/ou curriculares, que ajudam a configurar os currículos prescritos para as diversas escolas do país e áreas do conhecimento.

² Após a última ditadura militar no Brasil, que teve duração de 1964 a 1985, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, que se encontra em vigor, e em seu artigo 205, Capítulo III, Seção I, diz que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988).

Associado a essas normativas legais e aos debates sobre a educação enquanto direito do cidadão, acontece um movimento de efervescência da produção de políticas curriculares no país que, em especial a partir da década de 1990, culminou em leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei N.º 9394/96³) e a Lei do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei N.º 13.005/2014⁴). Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 1997, 2000), além de um movimento de produção de propostas, diretrizes e referenciais curriculares (estaduais e municipais) que, de alguma maneira, nortearam e foram norteadores de um dos mais atuais documentos de política curricular brasileira: a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Esse último se apoia nos anteriormente descritos para “definir, mediante pactuação interfederativa, direitos e objetivos de aprendizagem essenciais a ser alcançados por todos os alunos da educação básica” (Brasil, 2016, p.11), fixando competências, habilidades e conteúdos a serem ensinados nos diferentes componentes curriculares da educação básica⁵.

³ Brasil. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 08 ago. 2018. É na LDB, em seu artigo 26º, § 3º, que o componente curricular Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, torna-se obrigatório na educação básica. No seu artigo 9º, inciso IV, está estabelecido que tanto a nação, quanto os estados e municípios devem construir propostas que norteiem os currículos das escolas e sugiram conteúdos mínimos, de forma que se assegure uma formação básica comum.

⁴ Brasil. Lei N.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08 ago. 2018.

⁵ O debate sobre a BNCC ainda se encontra em voga, tendo sido promulgada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, até o presente momento, os fragmen-

Assim, tomamos a proposta curricular prescrita do governo do Estado do Espírito Santo como um artefato pedagógico/cultural, bem como os demais documentos apresentados, pois, além de ensinar, eles também incorporam, reproduzem e veiculam determinada representação de Educação Física, de currículo e de corpo, produzindo efeitos de verdade, que representam “formas pelas quais diferentes práticas sociais [...] constroem os diferentes objetos sociais que se configuram” (Alvarenga, 2006, p. 40), a partir de determinadas condições e possibilidades de existência (Silva, 2014, p. 28). Esse entendimento, concebido no âmbito da linguagem e do discurso,⁶ se produz enquanto uma prática de significação, atribuindo sentido ao mundo, e “ao fazê-lo, criam, instituem, inventam” (Costa, 2000, p. 34) modos de ser e de viver.

Desse modo, optamos por tentar desenvolver uma análise cultural neste texto, que visa a pluralidade de significações, mostrando como ocorrem as invenções das verdades, apontando as rasuras e as disputas que, no âmbito dos discursos, produzem “identidades e subjetividades, no contexto das relações de poder” (Trindade, 2007, p. 43).

Retomando a temática currículo, o artefato pedagógico/cultural CBEE o define como “a materialização do conjunto de conhe-

tos do documento sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Após aprovação no CNE, disponibilizaram-se apenas fragmentos sobre os seguintes temas: Educação Infantil (Direitos de Aprendizagem; Campos de Experiência; O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) e Ensino Fundamental (Competências Gerais; Competências específicas de Ciências Humanas; Ensino Religioso; Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza e as diversas Competências específicas dos componentes curriculares, com os seus objetivos de conhecimento e habilidades).

⁶ A ideia de discurso aqui empreendida busca se aproximar do que Foucault (1999) descreveu como o conjunto de saberes e práticas que sistematicamente fabrica objetos enredados na produção do real e de sujeitos (Foucault, 1999), como um “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (Foucault, 2008, p. 122).

cimentos necessários para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos intelectualmente autônomos e críticos” (Espírito Santo, 2009b, p. 12), e como “um conjunto sistematizado de elementos que compõem o processo educativo e a formação humana” (Mota e Barbosa, 2004 *apud* Espírito Santo, 2009b, p. 26). Sendo assim, na sua relação com os conhecimentos formalmente estabelecidos, com as atitudes, os valores, os hábitos e os costumes, o currículo é formador de identidades no espaço e no cotidiano escolar, onde a relação e a discussão entre estudantes e professores pauta-se nas relações humanas e sociais (Espírito Santo, 2009c).

Cabe registrar que o sistema educacional brasileiro se organiza por: Níveis (Educação Básica e Educação Superior); Modalidades (Educação de Jovens e Adultos – EJA; Educação Especial; Educação Profissional; Educação do Campo; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância); Etapas (Educação Básica – Educação Infantil de 0 a 3 anos em creches e de 4 a 5 anos em pré-escola, Ensino Fundamental de 6 a 14 anos sendo divididos entre Ensino Fundamental I – 1º ao 5º anos e Ensino Fundamental II – 6º ao 9º anos e Ensino Médio de 15 a 17 anos); Fases (Educação Infantil – Creche e Pré-escola; Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais); Cursos e Programas de Educação Superior (Cursos Sequenciais; Graduação; Pós-Graduação; Extensão). Destacando que a organização por entes federados do Brasil (União, Estados, Municípios e Distrito Federal) distribui a responsabilidade pelos diversos serviços públicos, oportunidade em que, no caso da educação, os Municípios cuidam da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, estando o Ensino Fundamental II sob a gestão do Estado. Já os Estados e o Distrito Federal têm a função de cuidar do Ensino Médio. E a União tem a função de coordenar técnica e financeiramente todo o sistema e conduzir o Ensino Superior.

Essa organização sistêmica da educação no país delinea um modo de produzir e fazer as políticas curriculares da área, não sendo diferente com o CBEE e o componente curricular Educação Física.

O CBEE e a Educação Física

O CBEE ou “Novo Currículo da Educação Básica”⁷ foi formulado no ano de 2009. Esta proposta é constituída por um conjunto de documentos que se organizam do seguinte modo: a) Áreas de conhecimento, que se dividem em três (Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Ciências Humanas); b) Volumes, totalizando 8 (oito), que se constituem como: *I*) Guia de Orientação para Implementação do Novo Currículo (Espírito Santo, 2009a); *II*) O CBEE do Ensino Fundamental Anos Iniciais (Espírito Santo, 2009b); *III*) O CBEE do Ensino Fundamental Anos Finais volume 1 – Área de Linguagens e Códigos (Espírito Santo, 2009c); *IV*) O CBEE do Ensino Fundamental Anos Finais volume 2 – Área de Ciências da Natureza; *V*) O CBEE do Ensino Fundamental Anos Finais volume 3 – Área de Ciências Humanas; *VI*) O CBEE do Ensino Médio volume 1 – Linguagens e Códigos (Espírito Santo, 2009d); *VII*) O CBEE do Ensino Médio volume 2 – Ciências da Natureza; *VIII*) O CBEE do Ensino Médio volume 3 – Ciências Humanas; c) Componentes curriculares, que estão descritos dentro das áreas de conhecimento.

O componente curricular Educação Física encontra-se dentro da área de Linguagens e Códigos e é sistematizado nos livros do Ensino Fundamental Anos Iniciais (Espírito Santo, 2009b), En-

⁷ O documento é construído a partir do nome “Currículo Básico Escola Estadual”; porém, no texto introdutório, ele se apresenta como um “Novo Currículo da Educação Básica”; devido a isso, optamos por apresentar os dois nomes, haja vista que não sabemos como o documento é conhecido na comunidade escolar.

sino Fundamental Anos Finais – Área de Linguagens e Códigos (Espírito Santo, 2009c) e Ensino Médio volume 1 – Área de Linguagens e Códigos (Espírito Santo, 2009d). Esses livros têm uma organização idêntica, que se divide em dois momentos. O primeiro aborda a área de Linguagens e Códigos, subdividindo-se em apresentação, capítulo inicial e o capítulo da etapa de ensino. Já o segundo momento versa sobre o componente curricular Educação Física e subdivide-se em: Contribuições da disciplina sobre a formação humana; Objetivos da disciplina; Principais alternativas metodológicas; Conteúdos Básicos Comum – CBC; Referências. Aqui, faz-se necessário destacar que: apenas o tópico sobre os CBC apresenta distinções nas diferentes etapas de ensino.

No volume da proposta dos anos iniciais da CBEE, no fragmento que apresenta a Educação Física, a Educação é apresentada como “um conjunto de conhecimentos sistematizados que deverão promover uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura com a finalidade de contribuir para a formação cultural do aluno” (Espírito Santo, 2009b, p.184). Esse componente curricular aparece alocado nos três volumes da área de conhecimento de Linguagens e Códigos da CBEE⁸, onde é possível encontrar um texto padrão que defende que a Educação Física é, responsável pela reflexão sobre a cultura corporal humana. Esse posicionamento, segundo os autores do CBEE, foi apropriado da compreensão de Soares et al. (1992), que afirma que “a cultura corporal humana é um conhecimento sociohistórico produzido e acumulado pela

⁸ Os autores da CBEE defendem que a Educação Física esteja dentro da área de Linguagens e Códigos por entender que “a dimensão corpórea do homem na sua capacidade de se expressar e se comunicar, promovendo a aprendizagem de um conhecimento sistematizado, das diferentes manifestações culturais corporais, por meio do desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal e do desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar focado na compreensão da diversidade cultural dos povos” (Espírito Santo, 2009b, p.186).

humanidade, que ao mesmo tempo em que o homem constrói a sua corporeidade ele também produz e reproduz uma cultura” (Espírito Santo, 2009b, p. 184).

Dessa forma, o objetivo da Educação Física nas escolas da rede estadual de educação do Espírito Santo é “a reflexão pedagógica sobre o acervo da cultura corporal humana, produzido ao longo da história, como forma de representação simbólica presente na linguagem corporal” (Espírito Santo, 2009b, p.185). Assim, os autores acreditam compartilhar de uma concepção crítica de Educação Física que, de alguma maneira, para além de se vincular a conhecimentos como os “jogos, dança, esportes, ginásticas, manifestações culturais (folclóricas) e dramatizações” (Espírito Santo, 2009d, p.101) também busca construir discussões relacionadas às produções culturais, lúdicas, estéticas e éticas dos sujeitos que se vinculam com o componente curricular, ampliando a compreensão da realidade social dos alunos acerca da cultura corporal.

Associado ao entendimento descrito acima, apresentamos a defesa da Educação Física, sob dois olhares de, Darido e Rangel (2008) ao que chamam de dimensão atitudinal, onde a mesma deve se transformar “em elemento de formação do caráter e da personalidade do aluno, além de ser um agente promotor da sua autoestima, [...] possibilitando maior autonomia a seus alunos nas atividades do dia a dia.” (Espírito Santo, 2009b, p. 187). Para Darido e Rangel (2008) este componente curricular é responsável por “despertar e incentivar o gosto pela prática de atividades físicas, entendendo-a como meio de promoção da saúde” (Espírito Santo, 2009b, p. 187).

Esse modo de ver Educação Física e de como lidar com o conhecimento a respeito dela no ambiente escolar das escolas estaduais do Espírito Santo produz certo tipo de entendimento sobre a temática corpo. Dessa forma, na próxima sessão, buscamos

analisar como isso se apresenta na proposta CBEE, centrando-nos no entendimento de corpo a partir do que encontramos nos escritos do componente curricular Educação Física.

Educação Física e a temática Corpo

O CBEE entende que

O sujeito da educação é o corpo, porque é nele que está a vida. É o corpo que quer aprender para poder viver. É ele que dá as ordens. A inteligência é um instrumento do corpo cuja função é ajudá-lo a viver. Nietzsche dizia que ela, a inteligência, era “ferramenta” e “brinquedo” do corpo. Nisso se resume o programa educacional do corpo: aprender “ferramentas”, aprender “brinquedos” (Espírito Santo, 2009a, p.52).

Sendo assim, esta temática se torna o espaço de produção e “guarda” das experiências e memórias dos sujeitos, aparecendo na proposta em diferentes espaços e de diversas maneiras. Foi possível perceber esse entendimento de corpo associado a pelo menos três relações distintas. A primeira defende o entendimento do corpo em contraposição à relação dicotômica entre corpo e alma, devendo o corpo “ceder espaço a uma práxis pedagógica que admita que quem pensa, também executa; que quem executa também pensa; que o corpo e a alma são indissociáveis; que a ideia e a matéria são complementares no entendimento da totalidade” (Espírito Santo, 2009a, p. 54). Essa relação pode ser percebida especialmente na parte do documento que discorre sobre aspectos gerais e a contextualização histórica da Educação Física.

A segunda relação que percebemos é no âmbito do discurso acerca da linguagem corporal, oportunidade em que esta se associa prioritariamente às discussões sociais e culturais, seja ela a partir do entendimento de cultura corporal, de cultura corporal de

movimento ou de cultura corporal humana.⁹ Portanto, independente de qual conhecimento está se tratando nas aulas de Educação Física, ele deve se pautar nesse olhar que toma a linguagem como produto da cultura (Espírito Santo, 2009b; 2009c; 2009d). Essa relação se apresenta tanto na estruturação do componente curricular Educação Física dentro da área de linguagens como em diferentes espaços da proposta que tratam da sua definição.

A terceira e última relação que salientamos é a temática corpo enquanto um elemento da matriz curricular, que associada às competências, habilidades e/ou aos conteúdos, produz uma organização e sistematização dos conhecimentos. Alguns exemplos podem ser visualizados no CBC – Educação Física, em especial dentro das competências de dois eixos-temáticos:

1 – Conhecimento sobre o Corpo, em que se

considera o corpo no seu aspecto físico, social, afetivo, emocional e cognitivo, na tentativa de superar a visão dicotômica entre corpo e mente presente em nossa sociedade. Dessa forma, entende-se o corpo na sua relação com o meio e que dialoga com diferentes contextos socioculturais desenvolvidos historicamente, buscando problematizar a relação do corpo com saúde, trabalho e cultura. Além disso, compreendendo os limites e as possibilidades corporais, respeitando as diferenças de gênero, etnia, classe social e idade (Espírito Santo, 2009c, p.192).

2 – Corpo-linguagem/Corpo-expressão, em que se entende

a expressão corporal como linguagem presente nas diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Por meio da

⁹ Gostaríamos de destacar que a CBEE se utiliza destas três expressões para propor um entendimento que se vincula à Educação Física crítica, porém os mesmos não fazem nenhuma distinção conceitual entre elas, lidando como se elas fossem sinônimas.

linguagem corporal, o sujeito se comunica, interage com o meio, onde expressa sua subjetividade, emoções e, ainda, desenvolve sua capacidade comunicativa ao interpretar, sintetizar, analisar e expressar as ideias, reconhecendo a identidade própria e a do outro, respeitando a diversidade e promovendo a inclusão (Espírito Santo, 2009c, p.192-193).

E nas sentenças: atividade corporal, expressão corporal (como linguagem)¹⁰, práticas corporais, práticas corporais de movimento, movimentos corporais (Espírito Santo, 2009b, 2009c, 2009d), encontradas no CBC no item habilidades que, em conjunto com os tópicos/conteúdos que versam sobre os jogos, danças, esportes, ginásticas, manifestações culturais (folclóricas) e dramatizações, perpassam por todos os volumes da proposta do componente curricular Educação Física, definindo e norteando o que se deve ensinar e quando se deve ensinar em cada etapa do ensino, Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio.

Conclusão

Finalizando, descrevemos que este texto é um movimento de análise de um conjunto de reflexões que vêm sendo empreendidas na tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, intitulada provisoriamente de Políticas Curriculares Estaduais: pensando os saberes da Educação Física escolar em Vitória (ES).

Nesta reflexão, debruçamo-nos sobre as temáticas Educação Física, Currículo e Corpo na proposta curricular prescrita do Estado do Espírito Santo/Brasil. Salientamos que, ao olhar

¹⁰ “Sendo assim, entende-se a expressão corporal como linguagem, como conhecimento universal e patrimônio da humanidade, que precisa ser transmitida e assimilada pelos alunos” (Espírito Santo, 2009c, p. 185).

para o CBEE, em especial para os volumes que versam sobre o componente curricular da Educação Física, o entendemos enquanto um artefato pedagógico/cultural que busca produzir representações sobre as temáticas descritas se vinculando a uma discussão que os autores denominam por cultura corporal, cultura corporal de movimento ou cultura corporal humana. Essa compreensão, que perpassa por toda a estrutura da proposta, possibilita debates críticos que propõem distanciar de questões como: dicotomia corpo X alma, Educação Física enquanto atividade/exercício meramente físicos, mas se aproximar de reflexões que consideram o corpo em diferentes aspectos (físico, social, afetivo, emocional e cognitivo), a Educação Física enquanto elemento da cultura e da linguagem e a organização e sistematização dos conhecimentos a partir das competências, habilidades e conteúdos, mostrando, assim, como essas temáticas são significativas para a área, especialmente considerando a formação de professores e a atuação dos mesmos, na Educação Física escolar.

Referências bibliográficas

- Alvarenga, L. F. C. (2006). “*Flores de plástico não morrem*”? *Educação, Saúde e Envelhecimento na perspectiva de Gênero* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, Brasil. Recuperado de <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/8890>
- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal.
- Brasil (1996). Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nro. 9.394/1996. Brasília: Senado Federal.
- Brasil (1997). Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:

- Educação Física – Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF. Brasil (2000). Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física – Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil (2016). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao_revista.pdf Acesso em: 15 maio, 2017.
- Costa, M. V. (2000). Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. Em V. M. Candau (Ed.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender* (pp. 29-46). Rio de Janeiro: DP&A.
- Darido, S. C. e Rangel, I. C. A. (2008). *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Espírito Santo. (2009a). Secretaria da Educação (Org.). *Currículo Básico Escola Estadual: Guia de Implementação*. Vitória: SEDU, 72p.
- Espírito Santo. (2009b). Secretaria da Educação (Org.). *Currículo Básico Escola Estadual: Ensino Fundamental: Anos Iniciais*. Vitória: SEDU, 202p.
- Espírito Santo. (2009c). Secretaria da Educação (Org.). *Currículo Básico Escola Estadual: Anos Finais: área de Linguagens e Códigos*. Vitória: SEDU, 128p.
- Espírito Santo. (2009d). Secretaria da Educação (Org.). *Currículo Básico Escola Estadual: Ensino Médio: área de Linguagens e Códigos*. Vitória: SEDU, 132p.
- Foucault, M. (1999). *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Loyola.
- Foucault, M.. (2008). *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro:

Forense Universitária.

- Lopes, A. C. (2015). Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, 21(45), 445-466. Recuperado de <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>
- Trindade, I. M. F. (2007). Uma análise cultural de discursos sobre alfabetização e alfabetismo/letramento e suas representações. *Educação*, 32(1), 41-58. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/659/470>
- Silva, B. O. (2014). *Lições do Rio Grande: “a boa pedagogia” nos discursos sobre a produção de um currículo para a Educação Física escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Educação, Rio Grande, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.furg.br/handle/1/5057>

Usos y significantes del pensamiento crítico reflexivo en los diseños curriculares de la asignatura Educación Física de Argentina y Colombia¹

Dalis Molina Bustamante

Contextualización curricular en Argentina y Colombia

Al realizar una primera exploración de los lineamientos y diseños curriculares actuales de la asignatura Educación Física de Colombia y Argentina,² respectivamente, se generan una serie de interrogantes con respecto a los discursos que los componen, las semejanzas y diferencias que los dos presentan en cuanto a los ejes temáticos y los discursos que fundamentan la materia.

¹ El capítulo forma parte de la tesis (en desarrollo) para aspirar al Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. En ella se hace un análisis comparativo entre los documentos curriculares de Educación Física de Argentina y Colombia, basado en escudriñar la dimensión del pensamiento crítico reflexivo en cada uno de los documentos, entender lo que realmente existe como pensamiento crítico reflexivo o qué forma de pensar la educación y la enseñanza supone. Tiene como finalidad potenciar los modos de pensar el sentido de la educación física en cada uno de los países.

² Lineamientos curriculares de Colombia del año 2002 y diseños curriculares de Argentina del año 2006, vigentes a la fecha.

La revisión de los documentos curriculares de carácter nacional, los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP) y algunos provinciales —para Argentina, especialmente los de la provincia de Buenos Aires, y para Colombia, los lineamientos nacionales de 1991—, se llevó acabo en primera instancia bajo un enfoque muy temático: buscar los planteamientos de los conceptos o palabras claves de la investigación. Posteriormente se fue dando un tinte más semántico, que busca definir determinada estructura significativa, y por ende de relaciones, e identificar las ocurrencias asociadas a dicha estructura.

Los lineamientos curriculares para la educación física, recreación y deporte en Colombia son de carácter nacional, y constituyen el documento que avala el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (en adelante MEN), con el cual da cumplimiento al artículo 23 del capítulo II de la ley 115 del 8 de febrero de 1994. Se plantean como orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con la ayuda de la comunidad académica educativa para acompañar el proceso de fundamentación y planeamiento de las áreas obligatorias y fundamentales. Los lineamientos curriculares vigentes fueron creados en el año 2002, con posterioridad a la ley general de educación. Se complementan con las orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la educación física, formuladas en el 2010 y diseñadas como referencia para guiar la actividad pedagógica con calidad en cada área.

Los lineamientos trasuntan diversas concepciones de la educación física, desde la instrucción militar hasta llegar a los nuevos discursos (como la deportivización, por ejemplo) y enmarcan a la educación física como una disciplina pedagógica, una práctica social, una disciplina de conocimiento; por ende, se evidencia su carácter investigativo y de derecho. Las orientaciones pedagógicas para la educación física, recreación y deporte

del MEN³ (2010) —también conocidas como el Documento Nro. 15— determinan a la educación física como un área fundamental de la educación integral y la definen como una disciplina que tiene por objeto de estudio al cuerpo humano en movimiento. Por otra parte, establecen que la educación física debe enseñarse o ser dirigida por competencias básicas y específicas para el trabajo; en el área de educación física, recreación y deporte las competencias específicas son: motriz, expresiva corporal y axiológica corporal.

Argentina cuenta con diseños curriculares de carácter provincial por una serie de acontecimientos políticos que se desarrollaron a principios de la década de 1990 (Díaz y García, 2014). En 1991 se creó la ley Nro. 24.049 por medio de la cual se puso en marcha el proceso de descentralización educativa, la cual implicó una disminución del papel del Estado nacional, puesto que la gestión de los bienes y servicios producidos y ofrecidos por el sector público se trasladó hacia los gobiernos provinciales y locales (Oszlak, 1997). La Ley Federal de Educación Nro. 24.195 de 1993 estableció que a las jurisdicciones provinciales les corresponde la elaboración de sus propios diseños curriculares así como la planificación, organización y administración del sistema educativo en su territorio (Título X, Cap. III, Art. 59); por lo tanto, su currículum no es de carácter nacional.

Teniendo en cuenta esta característica regional, se suma al análisis a la provincia de Buenos Aires, el territorio político más importante (en términos geográficos, económicos y administrativos) de la Argentina. Para la Dirección General de Cultura y Educación de esta provincia, el diseño curricular es una propuesta de trabajo a futuro que prescribe un horizonte de llegada. Los documentos actuales entraron en vigencia a partir del año 2006

³ Las Orientaciones pedagógicas para la educación física, la recreación y el deporte se conocen así porque forman parte de la serie que el MEN formuló para cada área.

y sus discursos se enuncian en diversos diseños curriculares de otras provincias.

Luego se encuentran los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP) de carácter nacional, desarrollados en 2007, que son los contenidos comunes del sistema educativo. Están constituidos por un conjunto de saberes específicos de cada área que todos los estudiantes argentinos deben aprender, sin importar particularidades sociales o territoriales.

En este escrito solo se tendrán en cuenta los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires, en primer lugar, porque es la provincia con mayor cantidad de entidades educativas y de estudiantes de primaria del país (según el Anuario Estadístico educativo del Ministerio de Educación y Deporte de 2014), y en segundo lugar, porque es allí donde se encuentra ubicada la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, institución a la que está asignado el proyecto del cual nace este capítulo.

Díaz y García (2014) hablan de la inserción de la teoría crítica en el ámbito educativo de Argentina y Colombia. En Argentina, las teorías críticas fueron introducidas por algunos profesores con militancia política en el peronismo o en distintos partidos políticos de izquierda, incorporados a la universidad recién a mediados de los años 1970. Esta influencia crítica comienza con fuerza primero en los currículos universitarios, a principios de los noventa. Susana Barco tiene una importante reflexión sobre el currículo desde esta perspectiva, y crea una línea de trabajo sobre los procesos de diseño e innovación curricular universitarios sobre la base de metodologías de corte etnográfico y de investigación-acción (Feeney en Díaz y García, 2014).

En 1993 con la creación de la Ley Federal de Educación, se conforman en Argentina comisiones de expertos dedicados a definir el conocimiento oficial del documento. Teniendo en cuenta

varios de los discursos incorporados en los currículos universitarios, se incluyen nuevos enfoques, propósitos, recomendaciones metodológicas, pautas para la evaluación y no solo lo que se debe enseñar.

Por su parte, en Colombia, y basadas en la Nueva Constitución Política de 1991, se promulgaron la ley 30 de 1992 (de Educación Superior) y la Ley General de Educación de 1994, a partir de las cuales se puede señalar una transformación curricular importante. Se define el nuevo hombre que se debe formar en las instituciones educativas en función de diversos aspectos curriculares señalados en la ley 30/92, como la fundamentación pedagógica, el desarrollo del pensamiento crítico, las competencias y su evaluación desde los aprendizajes.

La ley también señala que el currículo debe cumplir determinadas características, como la formación para la investigación: “el currículo en su enfoque y mediaciones pedagógicas debe promover el pensamiento crítico que facilite la formulación de problemas y de alternativas de solución” (Vergara, Aristizábal, Navas y Agudelo en Díaz y García, 2014, p. 105). Luego, con el decreto 272/1998 se establece que los programas académicos universitarios deben mantener la enseñabilidad de los saberes producidos por la humanidad; la educabilidad del ser humano desde el desarrollo personal, cultural, de formación y profesional; la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía; las realidades y tendencias sociales y educativas nacionales e internacionales y la competencia investigativa de los educadores.

La ley general de educación del año 1994 retoma varios conceptos de la ley de educación superior para la estructuración del currículo escolar de educación física. En el campo curricular colombiano se tuvieron en cuenta autores como Stenhouse, Carr y Kemmis, Eisner, Grundy, Gimeno Sacristán, Jurjo Torres, Magendzo, entre otros, lo cual evidencia las transformaciones teó-

ricas —la transición de una visión técnica instrumental a una perspectiva aparentemente crítica de lo curricular— producidas por el grupo de expertos en el área de la época, principalmente docentes de las universidades más importantes del país en cuanto a la pedagogía.

Tras los primeros indicios de la introducción del pensamiento crítico en el campo curricular de la Argentina y de Colombia, se siguen alimentando los cuestionamientos por el uso, los significantes y el origen de dicho discurso en los documentos curriculares de la educación física de primaria.

Díaz (1993) define el diseño curricular como la estructuración y organización de una serie de elementos orientados a la solución de problemas, teniendo en cuenta el conjunto de fases o etapas que se deben integrar en el proceso tendiente a la conformación de un proyecto o propuesta curricular. Es decir que el diseño curricular permite organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la institución educativa, y por lo tanto armoniza y articula los componentes institucionales, la gestión del currículo, el desarrollo estudiantil, comunitario y administrativo.

Por su parte, Inés Dussel (2010) lo define como un documento público que organiza el espacio escolar, e incluye todo lo que se aprende en las interrelaciones personales entre alumnos, docentes y familiares en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela. Muestra los acuerdos sociales y las decisiones políticas y éticas sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar. Es entonces pertinente ver al currículo como un instrumento de carácter igualitario que funciona como un marco común para todos los actores de la escuela, que contextualiza los conocimientos que se cree deben aprender todos los estudiantes indistintamente del lugar en donde se encuentren; un instrumento que genera toda una gama de usos, de tal suerte que es el elemento imprescindible para comprender lo que solemos llamar práctica pedagógica (Sacristán, 1991).

En concordancia con Dussel (2010), se considera que el currículo debe contener obligatoriamente saberes relevantes e intelectuales, también corporales, que no son los que pide el mercado. La escuela debe tener otros horizontes y su ventaja radica en que no está atada a intereses comerciales, lo cual se debe seguir aprovechando. A partir de esta afirmación surgen las preguntas: ¿qué papel le da el pensamiento crítico reflexivo al saber en los diseños curriculares de educación física?, ¿qué elementos se deben priorizar en la escuela?

Para Grundy (1996, 1998) el currículo como “una construcción cultural” es un modo de organizar una serie de prácticas educativas, surge de las interacciones de los actores de la institución y contribuirá con la educación de los estudiantes a partir del establecimiento de directrices particulares de formación. Lo define como un conjunto de planes a implementar, constituidos mediante un proceso activo que relaciona recíprocamente la planificación, la acción y la evaluación.

Parte integrante de la cultura de la sociedad y señala que, para comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, han de considerarse tanto en cuanto a elementos que surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas, como en calidad de reflejo de un determinado medio ambiente de aprendizaje (Grundy, 1996, p. 76).

Similitudes y diferencias

En una primera lectura de los documentos se observa una serie de conceptos que establecen reglas en el hacer del área y los procesos de enseñanza, los roles de todos los actores y las formas de los procesos de enseñanza. Por lo tanto, es pertinente analizar los documentos curriculares para indagar las características del pensamiento crítico reflexivo en ellos, las maneras de pensar al alumno, al docente y el vínculo con el saber. Analizar, a su vez,

si lo que se menciona en los documentos como pensamiento crítico reflexivo se puede entender como tal, o qué forma de pensar la educación y la enseñanza supone. Se entiende al pensamiento crítico reflexivo desde la concepción de Beyer (1987), quien afirma que este exige a los estudiantes reflexionar acerca de lo enunciado, los obliga a cuestionar su modo de pensar y cómo hemos sido pensados; les permite conformar un pensamiento, construir prácticas. Es decir que el estudiante desarrolla el pensamiento crítico reflexivo utilizando los elementos dados por el maestro a través del saber.

En un primer análisis se percibieron diferencias conceptuales en cuanto a los ejes temáticos y temas desarrollados en los lineamientos y diseños curriculares. Por ejemplo: en el documento colombiano se observa una recurrencia del concepto de recreación y aprovechamiento del tiempo libre, mientras que en los diseños argentinos esto no se menciona como eje fundamental, y sí aparece el concepto de medio ambiente, dirigido hacia la conciencia ecológica y las prácticas en espacios abiertos y naturales.

Se encontraron similitudes en nociones como la acción motriz de Parlebas (2001); la corporeidad —el modo de entender el cuerpo (Trigo, 2007; Sergio, 2004)—, que tiene el mismo sentido en los dos documentos, pero aparentemente con más influencia en uno que en el otro, y también se observa una semejanza en la mención del pensamiento crítico reflexivo. Por ello, resulta conducente explorar cada una de las analogías que existen alrededor del pensamiento crítico reflexivo en los documentos curriculares de Educación Física de primaria de los dos países, ya que se percibe como un elemento básico para pensar las relaciones de enseñanza y la tríada didáctica (saber, maestro, alumno). Poner en tensión el pensamiento crítico, los modos de pensarlo y las similitudes o diferencias que se puedan encontrar en cada uno de los documentos, teniendo en cuenta la base teórica que sustenta este tipo de discurso.

Para Dewey (1989) el pensamiento reflexivo es una manera de pensar que resulta más eficaz y exitosa, lo cual implica una serie de ideas y su ordenación secuencial. La reflexión se inicia cuando el individuo se cuestiona a sí mismo y a su entorno, cuando se pregunta por el valor de una indicación cualquiera; por ello la reflexión implica identificar una evidencia, una prueba, un aval, un garante o un fundamento.

Se encontraron también similitudes fundamentales, de carácter estructural, específicamente en el enfoque de desarrollo por competencias, en el cual se evidencia la influencia del plan de Bolonia en los países latinoamericanos (véase Brunner, 2008) pero en mayor grado en los documentos curriculares de Colombia. En los dos países se destaca la importancia de la adquisición de competencias básicas, las cuales funcionan de manera transversal para todas las demás áreas, aunque en el caso de Colombia se mencionan también las competencias específicas para la educación física, la recreación y el deporte.

El Ministerio de Educación Nacional colombiano define a la competencia como

un saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes que pueden actualizarse en distintos contextos utilizando el conocimiento en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Conlleva la comprensión del sentido de cada actividad y sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas (MEN, 2006).

Por su parte, el Ministerio de Educación argentino las caracteriza como “las habilidades que debe adquirir un estudiante durante la escolarización obligatoria”. El término “competencias prioritarias” no es una mera definición de un concepto, sino que conlleva una completa reformulación de los métodos de ense-

ñanza: del “saber” al “saber hacer”, de “aprender” a “aprender a aprender” (MECCyT, 2003, p. 8).

Cuestionamientos

Ahora bien, frente a los documentos curriculares surgen diferentes interrogantes: ¿la formación por competencias realmente tiene como objetivo desarrollar una educación integral o es una estrategia que forma parte de una sociedad globalizada y capitalista?; ¿los diseños curriculares de Educación Física contienen una base de formación crítica?; ¿qué reglas podemos pensar para formar una conciencia crítica?; ¿cuáles son las similitudes y las diferencias de los dos diseños curriculares desde el concepto de pensamiento crítico reflexivo?; ¿de qué manera la perspectiva del pensamiento crítico atraviesa los diseños curriculares de cada país?; ¿qué lugar le da el pensamiento crítico reflexivo al saber, al maestro y al alumno en cada uno de los documentos?; ¿el pensamiento crítico va de la mano con los discursos de libertad y autonomía que se pueden percibir en los diseños?; ¿la formación por competencias permite un pensamiento crítico?

Como se mencionó, el pensamiento crítico reflexivo exige a los estudiantes pensar acerca de lo que aprenden, los obliga a cuestionar su modo de pensar y a asimilar las ideas nuevas y diferentes por medio de la escucha activa a sus compañeros; también les permite regular y controlar conscientemente su pensamiento, desarrollar procesos de aprendizaje autónomo y saber cómo reaccionar o actuar ante la aparición de un evento o información nueva (Beyer, 1987). Para Perkins (1995), el pensamiento crítico es un mecanismo que el sujeto va desarrollando a lo largo del tiempo a través de la experiencia y que le permite recolectar, interpretar, evaluar y seleccionar información con el fin de tomar de manera “positiva” sus propias decisiones.

Por su parte, Brookfield (1987) argumenta que pensar críticamente es importante para entender las relaciones interpersonales: el pensador crítico intenta identificar los supuestos que subyacen a las creencias, valora acciones e ideas de los demás, posee la capacidad para imaginar y explorar alternativas a las formas de vivir y de pensar, es consciente del contexto y no tiene posturas generalizadoras ni absolutistas. Para Kurland (1995) pensar críticamente está relacionado con la razón, la honestidad intelectual y la amplitud mental en contraposición a lo emocional; involucra seguir el hilo de evidencias teniendo en cuenta todas las posibilidades y cuestionando cada una de ellas, pero a su vez considerando otras explicaciones y puntos de vista. Esto quiere decir que un pensador crítico es aquel que logra interesarse más por la verdad que por tener razón, no rechazar ningún punto de vista y ser consciente de sus sesgos o errores. Según Lipman (1998) este tipo de pensamiento es rico conceptualmente, pero además de ello es coherente, organizado y exploratorio, y se caracteriza porque siempre tiende a alcanzar las metas planteadas. Cuenta con funciones críticas y creativas que se apoyan y refuerzan mutuamente, y es, a su vez, un pensamiento ingenioso y flexible.

Queda claro entonces que la mayoría de los autores asocia pensamiento crítico y racionalidad; un pensamiento que se caracteriza por manejar y dominar las ideas, revisarlas, evaluarlas, analizar qué es lo que se entiende, qué se procesa y qué se comunica a través de los otros tipos de pensamiento (verbal, matemático, lógico, etcétera). Esto quiere decir que aquel capaz de pensar por sí mismo es un pensador crítico. El pensamiento reflexivo que se construye como posterior al saber o a la experiencia, permite la formación de individuos más autónomos, más explicativos, más argumentativos e interpretativos de diversos contextos, para lo cual involucran al razonamiento.

El análisis de los diseños curriculares actuales de Educación Física de la provincia de Buenos Aires (Argentina) y de Colombia nos permitirá comprobar similitudes y diferencias desde la teoría del pensamiento crítico reflexivo; el sentido, las formas de pensarlo, su papel en la educación por competencias, y al mismo tiempo reflexionar si este tipo de educación, como afirma Nussbaum (2012), instrumentaliza o no los conocimientos y refuerza su utilitarismo. Es diferente al desarrollo de las capacidades, que se construyen sobre la base de las “libertades” concretas de los individuos; también, las relaciones significantes para pensar la enseñanza, y principalmente analizar qué efectos de verdad tiene el pensamiento crítico —entendiendo la verdad con Foucault (1985), como un conjunto de reglas existentes bajo las cuales se determina lo verdadero y lo falso y se ligan a lo verdadero efectos políticos de poder—, y qué rol tienen el maestro, el alumno y el saber a partir de este discurso. Asimismo, se busca mostrar cuál es el origen de las diferencias y semejanzas de los discursos, el carácter distintivo (si lo hay) de los diseños en relación con cada país, e identificar si termina siendo el mismo.

La comparación entre los documentos curriculares tiene como finalidad ponderar los modos de pensar el sentido de la educación física en cada uno de los países, determinar cuáles han sido las perspectivas más recurrentes que fundamentan el área y los discursos en los que se sostiene. Dicho proceso se lleva a cabo teniendo siempre como principio entender la dimensión del pensamiento crítico reflexivo en cada uno de los documentos.

Referencias bibliográficas

- Beyer, B. (1987). *Practical Strategies for the Teaching Thinking*. Boston: Ally and Bacon Inc.
- Brookfield, S. (1987). *Desarrollo de pensadores críticos*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Brunner, J. (2008). El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. *Revista de Educación*, número especial “Tiempos de cambio universitario en Europa”, 119-148.
- Decreto 272 del 11 de febrero de 1998, Colombia. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86202_archivo_pdf.pdf
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- DGCyE Provincia de Buenos Aires, Argentina (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria, primer ciclo, Educación Física*. La Plata: DGCyE.
- Díaz, A. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular: hacia una propuesta integral. En *Tecnología y Comunicación Educativas* (pp. 19-39). México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- Díaz, A. y García J. (2014). *Desarrollo del currículum en América latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dussel, I. (2010). El currículum. En *Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo. Programa de Capacitación Multimedial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Feeney, S. (2010). Los estudios del currículum en Argentina: particularidades de una disputa académica. En Díaz y García (Ed.). *Desarrollo del currículum en América latina. Experiencia de diez países* (pp. 24-43). Buenos Aires, Argentina: Mino y Dávila
- Foucault, M. (1985). *Saber y Verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Grundy, S. (1996). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1998). *National Schools Project: overview of schools' research and reform proposals*. Paper prepared for the New South Wales Steering Committee of the National Schools Project.

- Kurland, C. (1995). *Pensamiento crítico*. Barcelona: Eduketa.
- Ley Federal de Educación N.º 24.195. Boletín Oficial de la República Argentina, 05 de mayo de 1993, Nro. 27.632, p. 1. Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/norma.htm>
- Ley Nro. 115 del 8 de febrero de 1994, Colombia. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley Nro. 18.525. Boletín Oficial de la República Argentina, 07 de enero de 1991, Nro. 27.299, p. 5. Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/448/norma.htm>
- Ley Nro. 30 del 28 de diciembre de 1992, Colombia. Recuperada de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2002). *Lineamientos curriculares de Educación Física de Primaria*.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación física, la recreación y el deporte*.
- Ministerio de Educación y Deporte (2014). *Anuario Estadístico Educativo*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/anuarios>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades*. Barcelona: Paidós.
- Oszlak, O. (1997). *La formación del Estado argentino*. Buenos Aires: Planeta.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Madrid: Gedisa.

- Sacristan, G. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sérgio, M. (2004). *Algunas miradas sobre el cuerpo*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Trigo, E., y Montoya, H. (2007). Aportes de la Motricidad Humana a la Educación Física. *Motricidad y Persona*, 1, 9-45.
- Vergara, D. Aristizábal, M., Navas, M. y Agudelo, N. (2010). Los estudios del currículum en Argentina: particularidades de una disputa académica. En Díaz y García (Ed.). *Desarrollo del currículum en América latina. Experiencia de diez países* (pp. 24-43). Buenos Aires, Argentina: Mino y Dávila.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). *Documento N° 3. Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* (pp. 12). Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología (MECCT) (2003). *Las competencias educativas prioritarias. Un compromiso con calidad. Cuaderno N.º 2*. Colección: cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela. Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología.

Interpelando una presencia. Un análisis del enunciado *danzas de encuentro social* en los diseños curriculares de la provincia de Córdoba

María Luján Copparoni

Introducción

El presente trabajo es un avance de la investigación realizada para la tesis de Maestría en Educación Corporal, que pretende problematizar y (re)construir el concepto *danzas de encuentro social* a partir de los diseños curriculares de la provincia de Córdoba, con la expectativa de identificar sus efectos en el saber y por tanto en el sujeto.

En el año 2009, el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Física de la provincia de Córdoba (en adelante DCPEF) menciona a las *danzas sociales* como contenido a enseñar de la unidad curricular Movimiento Expresivo I. A partir del año 2010, observamos en el Diseño Curricular de Educación Secundaria de la provincia de Córdoba (DCES) el enunciado *danzas de encuentro social* y *danzas sociales* en la unidad curricular Educación Artística: Danza.

En este texto describimos y analizamos cómo y dónde se observan las danzas de encuentro social y las danzas sociales en los diseños curriculares, como también qué elementos de estas danzas se propone enseñar en los mismos. Para ello partiremos

del análisis discursivo de las unidades curriculares en donde estos enunciados estén presentes.

El origen de la búsqueda

Desde el año 2009 ofrecemos, junto a un grupo de profesores, cursos de capacitación de danzas en el área de extensión del Profesorado de Educación Física.¹ Estas capacitaciones están destinadas a docentes de diferentes niveles y espacios curriculares, y en ellas planteamos el abordaje de las danzas que están de moda, que están vigentes durante un período de tiempo y luego dejan de practicarse, pierden presencia y son reemplazadas por otras nuevas que responden a nuevos consumos musicales. Danzas que se bailan en las fiestas y que tienen la particularidad de no tener límites en cuanto a edad, condición física o perfeccionamiento técnico para poder practicarlas y cuya función explícita es el encuentro con otros.

Las capacitaciones tienen por objetivo recuperar estas prácticas sociales, observarlas, practicarlas, analizarlas y luego reflexionar sobre las mismas, y de esta manera resignificarlas para el ámbito escolar. Con la expectativa de promover las propuestas de capacitación, nos planteamos definir las prácticas que en ellas desarrollamos. El nombre que circulaba tanto en el profesorado de educación física como en los gimnasios, academias de danzas, centros culturales y centros de actividades recreativas para hacer mención a las prácticas que ofrecíamos en las capacitaciones era el de “ritmos” o “ritmos latinos”. En el intento por precisar aún más el enunciado que definiera las prácticas de nuestras capacitaciones, llegamos a la conclusión de que la palabra “ritmos” solo aludía a una característica de las danzas que abordábamos, aunque también de otras artes, como la música y la poesía. Este apelativo hace referencia a regularidad, orden, movimiento,

¹ Instituto Provincial de Educación Física (IPEF). Facultad de Educación Física, Universidad Provincial de Córdoba. Córdoba, Argentina.

periodicidad, y también se lo relaciona con la percepción temporal, por lo que no resulta específico para definir a las prácticas que problematizábamos.

Siguiendo con nuestra búsqueda y ante la exigencia de la Red Provincial de Formación Docente Continua de la provincia de Córdoba² en cuanto a construir las propuestas de capacitación docente en orden a los diseños curriculares cordobeses, interpretamos que las danzas que ofrecíamos en las capacitaciones serían las que los documentos oficiales reflejaban como danzas sociales o danzas de encuentro social, aunque no encontramos especificaciones que definieran a qué se hacía referencia cuando se observaba este enunciado en dichos documentos. En esta indefinición observábamos otro problema: si cualquier danza podría ser una danza social o de encuentro social, entonces ¿qué determinaría cuál es una danza social y cuál no lo es?

Por lo mencionado, nuestro trabajo parte del análisis de los discursos presentes en el currículum, en tanto nos posibilita problematizar un contenido incluido en él: las danzas sociales o de encuentro social. La noción de currículum sobre la cual delineamos nuestra indagación y reflexión es la que plantea Eloísa Bordoli en su texto “La tríada del saber en lo curricular”, como “estructura de conocimiento y acontecimiento de saber” que anticipa y legitima la enseñanza y que está inscripta en el lenguaje, en el cual saber y sujeto se suponen necesariamente (2007, p. 30).

En este trabajo precisaremos dónde y cómo observamos estas danzas en los diseños curriculares de la provincia de Córdoba, con el fin de comenzar a indagar sobre los efectos que tienen los discursos presentes en el currículum, en los saberes propuestos por el mismo.

² Entidad perteneciente al Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba y que tiene por objetivo “garantizar el acceso, en forma efectiva a todas las agentes del sistema educativo a diversas propuestas de capacitación necesarias para su desempeño profesional” (<http://www.cba.gov.ar/red-provincial/>).

Las danzas sociales o danzas de encuentro social son un contenido a enseñar que advertimos en dos documentos curriculares de la provincia de Córdoba: en el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Física (DCPEF) y en el Diseño Curricular de la Educación Secundaria (DCES).

En el DCPEF (MEC-SE-DGES, 2009) notamos la presencia del enunciado danzas sociales en la unidad curricular Movimiento Expresivo I. En el Marco Orientador de esta unidad se afirma que “el movimiento expresivo en la formación de docentes aporta saberes vinculados a las diversas manifestaciones culturales y estéticas del movimiento, en especial, la expresión corporal, la danza contemporánea, y las danzas sociales de identidad nacional y latinoamericanas” (MEC-SE-DGES, 2009, p. 68).

En este espacio se sugiere el abordaje de la danza como favorecedora del “aprendizaje corporal, sensible y consciente, la comunicación con uno mismo y con otros, la relación tónico-emocional, la creatividad y la estética del movimiento” (MEC-SE-DGES, 2009, p. 68). Se propone abordar saberes que posibiliten la emergencia de prácticas expresivas, sensorceptivas y lúdicas, haciendo hincapié en la necesidad de un saber didáctico del campo expresivo que aporte herramientas para la enseñanza en los diversos ámbitos educativos.

Cuatro ejes agrupan los contenidos sugeridos para esta unidad curricular:

- 1.- Cuerpo-subjetividad-sensopercepción.
- 2.- Expresión corporal.
- 3.- Iniciación a la danza.
- 4.- Construcción didáctica del movimiento expresivo.

En ninguno de ellos volvimos a notar la presencia de las danzas que problematizamos en este trabajo, aunque en el eje “Iniciación a la danza” se proponen “Formas y estilos de danza. Las

danzas contemporáneas” (MEC-SE-DGES, 2009, p. 68) como contenidos en los cuales pueden vislumbrarse —aunque sin ser nombradas— las danzas de encuentro social.

Si bien en el marco orientador de la unidad curricular Movimiento Expresivo I se propone aportar saberes relacionados con las danzas sociales de identidad nacional y latinoamericanas, en los otros apartados que componen esta unidad (propósitos de la formación, ejes de contenidos sugeridos y orientaciones para la enseñanza) estas danzas están ausentes, y no se puede identificar ni precisar a qué se hace referencia cuando se las menciona.

El Diseño Curricular de la Educación Secundaria fue elaborado por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba en el año 2009 y validado en la práctica durante el 2010 con la expectativa de que su implementación se lleve a cabo en todas las escuelas de este nivel de la provincia. En este territorio, la educación secundaria se organiza en espacios curriculares, los cuales delimitan un conjunto de aprendizajes y contenidos educativos provenientes de uno o más campos del saber, que fueron seleccionados para ser enseñados durante un período de tiempo determinado a cargo de un docente con formación específica.

En cada espacio curricular podemos observar componentes³ que presentan, organizan y priorizan los saberes seleccionados. Ellos son:

- a) Presentación.
- b) Objetivos.
- c) Aprendizajes y contenidos.
- d) Orientaciones para la enseñanza y la evaluación.
- e) Bibliografía.

³ Así se denominan los apartados que organizan cada espacio curricular del Diseño Curricular de la Educación Secundaria de la provincia de Córdoba (2011-2015).

En este diseño curricular encontramos a las danzas sociales o danzas de encuentro social dentro del espacio curricular Educación Artística: Danza, y de la siguiente manera:

- En la *presentación*, donde se especifica el enfoque y el sentido formativo del espacio curricular, observamos una clasificación de la danza que la distingue “según su origen en: danzas de origen académico (clásico, moderna, jazz, contemporáneo) y danzas de origen no académico (danzas originarias, folclóricas, afro-americanas, de encuentro social)” (MEC-SE-SPICE, 2012-2015, p. 148).
- En los *objetivos*, el DCES expresa los logros a alcanzar para cada espacio curricular en función de los aprendizajes considerados básicos e imprescindibles. En este apartado se alude a las danzas de encuentro social expresando: “Explorar y relacionar movimientos y ritmos de danzas originarias argentinas, coreografías folclóricas, afro-americanas y de encuentro social” (MEC-SE-SPICE, 2012-2015, p. 149).
- Al apuntar a estas danzas en los *aprendizajes y contenidos*, se manifiesta la utilización del espacio, la exploración y reconocimiento de movimientos y ritmos, y la vivencia de la danza desde su sentido social, pero al no determinar a qué se refiere el DCES al enunciar “danzas de encuentro social”, tampoco podemos precisar qué prácticas las componen.
- En las *orientaciones para la enseñanza y la evaluación*, el DCES expone sugerencias que orientan la tarea docente (estrategias y modos de intervención). En este apartado, en el ítem “formas de danza” se menciona a las danzas sociales en los siguientes términos: aquellas que sean de interés de los estudiantes pueden formar parte del proceso, en el marco de indagaciones sobre sus contenidos y elementos a fin de enriquecer desde un sentido crítico el aprendizaje y

no para convertirse en reproductores estereotipados de esas manifestaciones (ME-SE-SPICE, 2012-2015, p. 153).

- Por último, advertimos en la *bibliografía* un listado con los textos empleados para las definiciones teóricas y metodológicas del espacio curricular, donde solo encontramos, en lo concerniente a las danzas sociales, el texto *La danza en la escuela* desarrollado por Herminia García Ruso (1997).

El análisis de los discursos

En el análisis de los discursos presentes en ambos diseños curriculares podemos comenzar señalando que en ninguno de los casos se detalla el uso de este enunciado para comprender las prácticas a las que el documento se refiere.

En el DCES, las danzas sociales y de encuentro social se observan en todos los componentes del espacio curricular Educación Artística: Danza. En la presentación de dicho espacio curricular pudimos notar la pertenencia de las danzas de encuentro social a la categoría “danzas de origen no académico”. Dentro de esta clasificación verificamos que estas danzas —originarias, folclóricas, afroamericanas, de encuentro social— provienen a su vez de diferentes categorías, y que las únicas que hacen alusión a su función son las danzas de encuentro social.

En la búsqueda de bibliografía que se refiriera a la función de las danzas, nos encontramos con el texto *Itinerarios teóricos de danza*. Su autora, Susana Tambutti (2008), las clasifica según sus funciones determinando categorías de danzas espectaculares, sociales, religiosas y terapéuticas. Siguiendo esta clasificación, tanto las originarias como las folclóricas y las afroamericanas podrían ser también danzas de encuentro social, lo que complica aún más la comprensión sobre el alcance de las danzas que en este trabajo problematizamos y que el diseño curricular referencia.

Si bien en el documento no observamos la conceptualización de ninguna de las danzas, en otras fuentes sí encontramos precisiones acerca del concepto y características constitutivas de las danzas que se incluyen dentro de la categoría “de origen académico” (clásico, moderno, jazz, contemporáneo), como también de las danzas folclóricas y afroamericanas. No sucedió lo mismo en el caso de las danzas originarias y de encuentro social, debido a la poca circulación de información relacionada con estos enunciados.

En la exploración de teorías sobre el concepto que aquí problematizamos, emergió como esclarecedora la clasificación del programa de estudios de Quebec (Canadá), en la bibliografía desarrollada por Herminia García Ruso. La autora define a la danza social de la siguiente manera: “La danza social evoluciona con el tiempo, se encuadra dentro de las danzas de ocio, adaptándose a la música de cada época” (García Ruso, 1997, p. 22).

En el apartado donde se enuncian los objetivos, si bien se propone explorar y relacionar movimientos y ritmos de danzas de origen no académico entre las que están las danzas de encuentro social, al referirse a estas no se especifica a qué danzas se señala, lo que promueve diversas interpretaciones sobre los objetivos planteados y genera un efecto de imprecisión sobre los logros que se pretende alcanzar.

Tampoco se precisa a qué prácticas se hace referencia en los aprendizajes y contenidos al mencionar a las danzas sociales o de encuentro social, aunque pareciera que estas son una herramienta para abordar contenidos como la utilización del espacio, la exploración y reconocimiento de movimientos y ritmos, y la vivencia de la danza desde su sentido social.

Notamos en el documento algunas pistas sobre las características de las danzas que analizamos:

- En las danzas de encuentro social se observan movimientos y ritmos que les son propios.

- La utilización del espacio en ellas es particular.
- La danza tiene un sentido ritual, social y artístico. Es decir, las danzas sociales tienen un sentido que las diferencia del resto.

Las pistas presentes en el diseño curricular nos llevan a considerar un conjunto de indicadores que advertimos en el documento para distinguir a las danzas sociales o danzas de encuentro social y con ello establecer una distinción con respecto a las otras danzas. Ellos son: origen, función, movimientos y ritmos, espacio y sentidos.

Estos indicadores se ajustan a todas las danzas, pero los retomaremos en otra instancia para analizar los elementos que organizan —y por tanto diferencian— a las danzas de encuentro social de las otras formas de danzas.

Si bien advertimos una especificación en el diseño curricular en el eje “en relación con la contextualización del lenguaje de la danza” sobre las danzas de encuentro social —en referencia al *hip hop*, *cuarteto*, *cumbia* y *rock*— consideramos que estas no constituyen la totalidad del campo de dichas danzas, sino que son algunos agentes de este campo.

El discurso presente en el apartado que hace alusión a las orientaciones para la enseñanza y la evaluación responde a un modelo educativo que enfatiza el respeto por los intereses de los estudiantes, que pone a los mismos en una situación en la cual son ellos quienes deben indagar sobre estas prácticas a fin de enriquecerlas a partir de una mirada crítica, y coloca al maestro en el lugar de guía y facilitador de los procesos de aprendizaje. Aquí, las danzas sociales en cuanto objeto de conocimiento se ubican en un lugar secundario, mientras que lo metodológico adquiere centralidad.

Si bien en todos los apartados que componen el espacio curricular Educación Artística: Danza el enunciado danzas de encuentro social o danzas sociales está presente y se refiere a ambos enuncia-

dos como sinónimos, en ningún caso pudimos observar precisiones en cuanto a qué se refería el documento al mencionarlas.

Cabe destacar que en el DCES las danzas sociales o de encuentro social no aparecen en el espacio curricular Educación Física.

A modo de conclusión

Por lo analizado interpretamos que aquellas prácticas que circulan en los ámbitos de la educación del cuerpo y el movimiento como “ritmos” o “ritmos latinos” podrían ser las que aparecen en los diseños curriculares de la provincia de Córdoba como danzas sociales o danzas de encuentro social.

Si bien esta categoría de danza es un contenido a enseñar presente en los documentos oficiales, como objeto de conocimiento constituido por el lenguaje es conceptualmente inconsistente. Es decir que el uso de este concepto en el documento no está referenciado o explicado en ningún apartado que aclare a qué se refieren los diseños curriculares al nombrar danzas sociales o danzas de encuentro social, lo que implica una fragilidad en la determinación del saber y en su representación, en cuanto conocimiento a enseñar en el ámbito escolar.

Estas danzas se manifiestan en los documentos como una práctica que supone saberes socialmente aceptados y que implica discursos y por ende pensamientos. Sin embargo, al analizar los discursos presentes en los diseños, se puede ver más como un instrumento para la enseñanza de los elementos constitutivos de las danzas (cuerpo, movimientos, ritmos, tiempo, utilización del espacio y posibilidades expresivas-comunicativas) que como un contenido a enseñar.

Analizar el enunciado danzas sociales o danzas de encuentro social presente en los diseños curriculares de la provincia de Córdoba implica no solo aclarar a qué se refieren los mismos con estas prácticas, sino comprenderlas como contenido que las políti-

cas educativas pretenden visibilizar al proponerlas en los ámbitos escolares como un contenido significativo y coyuntural, que, al decir de Gumbrecht (citado en Bárcena Orbe, 2012), es tangible a partir de los documentos, y de este modo demanda atención.

Referencias bibliográficas

- Bárcena Orbe, F. (2012). Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 2-2012, 25-57. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/ted.10354>
- Bordoli, E. (2007). La tríada del saber en lo curricular: apuntes desde una teoría de la enseñanza. En E. Bordoli y C. Blezio (Eds.). *El borde de lo (in) enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza* (pp. 27-52). Montevideo: UdelaR.
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (MEC-SE-SPICE) (2012-2015). *Diseño Curricular de la Educación Secundaria-Orientación Arte (Artes Visuales)*. Córdoba: Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, Secretaría de Educación. Dirección General de Educación Superior (MEC-SE-DGES) (2009). *Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Física*. Córdoba: Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.
- García Ruso, H. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde.
- Tambutti, S. (2008). Itinerarios teóricos de danza. *Aisthesis*, 1(43), 11-26. Recuperado de <http://revistaaisthesis.uc.cl/index.php/rait/article/view/431/401>

El nado y la natación: aportes a su distinción, Uruguay (1939-2017)

Lucía Fabra Facal

Este trabajo¹ forma parte de una investigación más amplia sobre técnica, enseñanza y natación, específicamente en la formación de los licenciados en Educación Física en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF, Udelar; Uruguay). En este capítulo se realiza una revisión de la literatura sobre natación utilizada en dicha formación y se rastrean las nociones de natación que aparecen en los textos de base para la enseñanza a los futuros docentes. En esa tarea se procura capturar lo que se ha dicho sobre la natación, asumiendo *a priori* que lo dicho nunca es la cosa misma. El material empírico de esta búsqueda está formado por textos de las recomendaciones bibliográficas utilizados para las clases y fichas de los cursos de Natación y Actividades Acuáticas, y de los de Salvavidas e Instructores de Natación. El período estudiado abarca desde 1939, año en el que se inaugura

¹ El texto forma parte de una investigación en desarrollo denominada “La enseñanza de las técnicas de la natación y la producción de lo corporal. Lógicas de enseñanza en la formación de los profesores de Educación Física en el ISEF (Uruguay)”, tesis de la maestría dirigida por el doctor Emiliano Gambarotta. El estudio que aquí se presenta se realiza en el Instituto Superior de Educación Física, único centro público donde se forman los licenciados en Educación Física en la Universidad de la República, Uruguay.

el ISEF, hasta el 2017, cuando entra en vigencia el plan de estudios actual.

Tomamos los aportes realizados por Huizinga (1933) sobre la cultura para pensar el nado, los estudios de Elias y Dunning (1986) para comprender la natación y las contribuciones de Horkheimer (1969) y Aristóteles (1997) para examinar las nociones de técnica.

El hombre y el agua: el nado como relación

En el vínculo del sujeto con el medio acuático consideramos necesario distinguir dos nociones que se han consolidado tradicionalmente como sinónimos en el campo de la natación, las actividades acuáticas y la educación física toda: el nado y la natación. Ya sea en la práctica cotidiana de la enseñanza como en los textos o artículos relacionados con la natación, no hemos encontrado quien se detenga en una posible diferenciación entre ambas nociones. Sin embargo, entendemos que es necesario construir esta distinción de objetos que son diferentes. Esto implica nociones de técnica también distintas, instauradas bajo dos racionalidades (Horkheimer, 1969), que conviven aunque difieren profundamente. Con la modernidad, que inaugura la razón en el hombre, también se instala el predominio de una sobre otra.

El nado es, a nuestro entender, la expresión del sujeto que, moviéndose en el agua con soltura y fluidez, logra un dominio del medio acuático con movimientos que le permiten trasladarse, sumergirse, girar, zambullirse o flotar de forma segura. Existen las denominadas “habilidades acuáticas básicas” que, según el autor que las clasifique, pueden ser: la flotación, los traslados, los palmoteos, el equilibrio, la inmersión, la ventilación, la adaptación a los órganos faciales, los giros, las entradas al agua. Estas habilidades están íntimamente ligadas a la idea de seguridad; hay algo del orden del cuidado o la preservación de la vida que aparece allí como inaugural.

En su texto *De lo lúdico y lo serio*, Huizinga (1933) trabaja con elementos para pensar la cultura en general, y aunque no se refiere al nado en particular, los términos que propone permiten iluminar su conceptualización y los sentidos que sobre él se constituyen. Así, entendemos que el nado es una práctica que se organiza en dos sentidos: el primero, para el cuidado de sí y de la población, y allí podrían aparecer los fines vinculados a la supervivencia — recorrer ríos, ampliar el conocimiento de territorios, etc.—; en el segundo, nadar puede entenderse como juego y “como tal tiene que ser serio” (Huizinga, 1933, p. 26). El autor analiza la categoría y dice: “el juego se revela como una categoría que se lo devora todo” (Huizinga, 1933, p. 26) y agrega “la categoría *juego* carece de unos límites estables; no se presta a una demarcación clara; apenas se la distingue de la categoría de mito o culto” (Huizinga, 1933, p. 28).

En los textos de natación utilizados para la formación en Natación y Actividades Acuáticas, los capítulos o párrafos que refieren a una posible definición de nado, su origen o su historia, son breves y escasos. Una perspectiva histórica aparece en el texto *Natación y Salvamento* (Benítez, 1996), utilizado para los cursos de Guardavidas e Instructores de Natación. Sobre el surgimiento del nado Benítez expresa:

El agua fue el primero de los elementos dominados por el hombre. La necesidad de proveerse del alimento y de lograr medios de comunicación que no le obligarán a hacer grandes rodeos, le habrán inducido a atravesar caminando cortos trechos de agua poco profunda primero, hasta que, un día, perdiendo pie, trató de afirmarse en su apoyo natural, la planta del pie, que le dio de ese modo, una de las fuerzas propulsoras y de sostén, iniciándose de ese modo en el nado (Benítez, 1996, p. 20).

Al parecer este sería el relato del primer día en que el hombre nadó. Poco importa si así fue; lo que interesa es que, aza-

rosamente, al perder pie de su apoyo “natural”, ese hombre se inició en un nuevo movimiento denominado *nado*. Estamos entonces frente a una posible definición o delimitación conceptual del nado como movimiento que, a partir de fuerzas propulsoras y de sostén aplicadas, en principio, a la planta del pie, permite un nuevo modo de desplazamiento en el agua. El ser humano nada por primera vez motivado por la necesidad de superar obstáculos del territorio en el que habita; la aspiración por sortearlos produce una nueva práctica que se justifica a través del modo en que se realizan los apoyos² en función de las fuerzas propulsoras.

Siguiendo a Huizinga podemos afirmar que el *nado* como producción cultural es *expresión*, es transformar “para generar algo que va más allá de la naturaleza y se diferencia de ella. Cualquier objeto de cultura, ya sea una rueda, un microscopio, un concepto filosófico, un acorde musical, lleva la huella de esa diferencia” (Huizinga, 1933, p. 21). Nos interesa aquí esa apreciación con relación a que todo objeto de cultura, como el nado, lleva una huella que lo diferencia de la naturaleza. Al decir de Benítez, lo “natural” era el apoyo plantar al caminar, apoyo del que se valió para sustentarse, flotar, desplazarse, nadar. El nado se va conformando como algo que se diferencia de lo “natural” pero lleva consigo su rastro, el de la propia producción cultural que lo constituye. Nadar implica hacerlo con la planta de los pies, pues el hombre camina apoyándolas y, en ese sentido, el dominio

² Los textos de natación han hecho un fuerte hincapié en el estudio de los diferentes apoyos, ya sea plantar o de empeine, en las patadas de los estilos de natación. El estilo pecho o braza es el único con apoyo plantar y por ese motivo posee la patada más propulsiva. Será relevante para otro texto la profundización del modo en que se trasladó el movimiento de caminar al movimiento en el agua, produciendo un movimiento con apoyo plantar que quizás es lo que justifica que el estilo braza o pecho sea el primero que se nadó.

acuático aparece haciendo uso de ese mismo gesto reconfigurado por otra necesidad.

En esta línea encontramos el texto de González y Sebastiani (2000). Estos autores hacen un *racconto* histórico y, aunque no se valen de esta distinción entre nado y natación al adoptar esta perspectiva, entendemos que se refieren al nado. Para ellos surge en la prehistoria, ligado a las necesidades humanas del cuidado de sí, de la población y de control del entorno. Los autores expresan que para los egipcios “los miles de canales construidos a partir del flujo del río Nilo constituían un gran riesgo para aquellas personas que tenían que atravesarlos sin haberse familiarizado aún con sus aguas. Nadar, por entonces, era un arte y constituía uno de los aspectos esenciales de la educación pública” (González y Sebastiani, 2000, p. 20). A su vez, los fenicios eran grandes navegantes y comerciantes, y formaban nadadores que liberaban de obstáculos los accesos del puerto, como también entrenaban para rescatar mercancías y pasajeros en casos de naufragio (González y Sebastiani, 2000, p. 21).

Para los fenicios y los egipcios, la natación —para nosotros, el nado— era considerada como una práctica a ser enseñada para la supervivencia y el desarrollo social y económico de la vida en esos lugares. Puesta a disposición de un fin común, ya sea para atravesar canales, aumentar el comercio o cuidar de la población, cobraba sentido en el lazo con los otros y en el espacio constitutivo de lo público.

Si, como dijimos, el nado se va conformando como algo que se diferencia de lo *natural* pero lleva consigo su rastro, lo sustancial para esta distinción se aloja en esa huella y es necesario rastrear en función de qué otras prácticas o sentidos ese gesto distintivo asoma como expresión cultural. Podríamos formular la hipótesis de que la capacidad de orientar las prácticas acordes a los fines comunes, alejadas del bien individual, es lo que hace del nado una práctica sujeta a determinada tradición.

Algo del nado se deportiviza: surge la natación

Con este telón de fondo entendemos que la natación es una nueva práctica —otra, distinta— que se reconfigura durante el proceso de la modernidad como un deporte. Son los cuatro estilos —pecho, crol, espalda, mariposa— los objetos que le dan identidad a esta nueva práctica, y sobre los que la natación va a centrar su joven episteme (si es que existe tal cosa), en cuanto producción de conocimiento. Así, la mayor parte de la producción encontrada en relación con la natación pone el foco, a grandes rasgos, en las explicaciones biomecánicas, lo cual es sintomático de una época.

Para la natación es necesario haber adquirido habilidades acuáticas básicas, como flotar, saltar, etc.; sin embargo, en este caso, a diferencia del nado, estas habilidades aparecen como necesidades previas para el logro de un objetivo posterior. Sobre este objetivo posterior o fin se montará la propia lógica de producción del concepto natación y con ello la de sus textos, sus dispositivos de enseñanza, su formación de profesores, etc. La producción discursiva sobre la natación se erige sobre el vínculo que esta tiene con un fin determinado que la justifica en términos de eficiencia y productividad.

En este sentido entendemos que el nado no es una práctica previa que deviene o se transforma en natación, sino que algo de esta perdura luego de que la modernidad la reconfigura, vía la deportivización, y se constituye como el deporte natación.

La indistinción entre nado y natación es la que aparece en los textos relevados explicando y fundamentando esta práctica, interpretando los procesos históricos, sociológicos, como naturalmente determinados. Esta misma indistinción permite una continuidad discursiva entre las prácticas de la Antigüedad y la natación. Elias y Dunning cuestionan este axioma en su texto *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*:

la tendencia a presentar el movimiento deportivo moderno como el restablecimiento de un movimiento similar en la Antigüedad es una de esas inofensivas leyendas ideológicas inocentemente utilizadas para reforzar la unidad de un movimiento que está lleno de tensiones y de tendencias en choque y para realizar su brillantez y prestigio (Elias y Dunning, 1986, p. 163).

En esta cita aparece una clave para comprender cómo se reconfigura el término natación y cómo estos relatos, aceptados y reproducidos, se tornan “inofensivas leyendas ideológicas”. La continuidad histórica se presenta como inofensiva e inocente, y allí se aloja su funcionalidad. La ideología implica ocupar un lugar en una trama discursiva productora de relatos que, en el sentido en el que Elias y Dunning lo expresan, no podrían ser ni inofensivos, ni inocentes. La continuidad entre el nado y la natación es ideológica e imposible de ser sustentada desde nuestra perspectiva, además de ser falsa.

Según los autores citados, la ruptura sustancial está marcada por las diferencias entre los juegos de la Antigüedad y los deportes. Para estos últimos

las reglas están mucho más detalladas y diferenciadas; no son para empezar, reglas dictadas por la costumbre sino reglas escritas, explícitamente sometidas a la crítica y a la revisión razonadas. El nivel superior de violencia física en los juegos de la Antigüedad no era por sí solo sino un dato aislado, sintomático de algunos rasgos concretos de la sociedad griega, especialmente en la etapa de desarrollo alcanzado por lo que ahora denominamos la organización “estatal” y por el grado de monopolización de la violencia física que ésta implica. La monopolización y el control relativamente sólido, estable e impersonal de los medios de violencia son una de las características estructurales fundamentales de las naciones-Estado contemporáneas (Elias y Dunning, 1986, p. 164).

En este sentido, la constitución de los Estados nación, el advenimiento de la modernidad junto con la conformación de una nueva sensibilidad, coadyuvaron para que esta monopolización de la violencia a la cual se refieren los autores, fuera encauzada por otros dispositivos; uno de ellos, entre otros, fue el deporte. La natación como deporte, tanto en sentido amplio como en sentido estricto, tiene su auge en el siglo XIX (Benítez, 1996, p. 43); el deporte emerge con un sentido distintivo y diferente al de los juegos practicados en la Antigüedad (Elias y Dunning, 1986, p. 161). Específicamente respecto de la natación, en el siglo XIX acontecen hechos relevantes como

la aceptación oficial de la braza (estilo pecho), su descomposición didáctica, las hazañas de Lord Byron, y otros, la aparición de nuevos estilos de aparatos efectivos para la enseñanza, la creación de escuelas de natación, de instituciones de natación deportiva y la organización de las mismas, dan la pauta del auge y la importancia que comenzó a tomar la natación (Benítez, 1996, p. 43).

Algunos de estos hechos tienen su posterior correlato en Uruguay, como la consideración del proyecto de creación de Juegos Atléticos en la presidencia de José Batlle y Ordóñez, en 1909; la creación de la primera piscina cerrada del país construida por la Asociación Cristiana de Jóvenes y el surgimiento del primer maestro de natación, don Amador Franco, en el mismo año. Por primera vez se expresa el interés por la enseñanza, la descomposición didáctica y la aparición de aparatos para reproducir el gesto, conjuntamente con la creación de escuelas de natación.

La deportivización de la práctica supuso la regulación, control y sistematización de los movimientos y, a su vez, necesitó espacios organizacionales como las instituciones deportivas, los clubes, las federaciones, los cuerpos arbitrales, etc. Aparecen los

reglamentos y los modos estandarizados de moverse; surgen los estilos de natación.

Como sostuvimos, el nado como producción cultural es *expresión* más allá de la naturaleza. Esto se produce en dos sentidos: el primero remite a la preservación de la vida; el segundo se constituye en la vida cotidiana como práctica lúdica. Ubicado como práctica lúdica, y particularmente cuando el juego es lucha,³ es captado por el discurso moderno y puesto a funcionar en otra cosmovisión del mundo. En este ínfimo espacio, aparece otra práctica denominada natación.

El elemento que permite profundizar la distinción: una noción de técnica

Si bien hay autores que posibilitan postular una continuidad entre los conceptos de nado y natación, otros permiten una ruptura. Una línea posible aparece utilizando las nociones de técnica implicadas. Es decir, la noción de **técnica** en estas dos prácticas también es sustancialmente distinta.

Para ello, utilizaremos algunas nociones o categorías de la teoría planteada por Horkheimer en el texto *Crítica de la razón instrumental* (1969). El autor problematiza la noción de razón y discute con las evidencias naturalizadas que se le atribuyen a este concepto. Esta razón naturalizada es lo que él llama “razón subjetiva”, instrumental, propia de una racionalidad formalizada, y es el modo de comprender y pensar el mundo imperante en la modernidad. De este modo, “las cosas razonables son las cosas útiles [...] La idea de un objetivo capaz de ser racional por sí mismo [...] sin referirse a ninguna especie de ventaja o ganancia subjetiva, le resulta a la razón subjetiva profundamente ajena” (Horkheimer, 1969, p. 15).

³ Otra característica “Aunque no siempre presente, es quizá todavía más relevante que las anteriores: el juego es lucha. Lo es en los niños y en los animales: medirse, competir, lucirse al máximo” (Huizinga, 1933, p. 25).

De modo antagónico, el autor presenta a la razón objetiva como una perspectiva amplia y abarcadora que no excluye a la razón subjetiva, que es una expresión limitada y parcial de la anterior. La razón objetiva versa no solo sobre la conciencia individual sino que se sustenta en su preocupación por el bien común y su noción de totalidad. Tendrá su esencia en un modo de comprender el mundo a través de las preocupaciones por el *designio humano*, las relaciones entre los hombres y entre ellos y la naturaleza (Horkheimer, 1969, p. 22). Desde una perspectiva histórica ambos aspectos de la razón, tanto el subjetivo como el objetivo, han existido desde un principio; el predominio del primero sobre el segundo fue constituyéndose en el transcurso de un largo proceso.

Estas dos racionalidades y las nociones de técnica que contienen permiten profundizar la distinción conceptual entre nado y natación, como hemos planteado desde el comienzo del texto.

La razón objetiva es propia del pensamiento antiguo. Aparece la noción de *technê* como una de las cinco *disposiciones* por las cuales se puede alcanzar la verdad y, con ella, lo razonable. La *technê* es el *arte o poder práctico*; no tiene que ver con el arte del artista sino que se trata de “una aptitud para producir, una ‘disposición productiva’ acompañada de ‘razón verdadera’” (Aristóteles, 1997, p. 152). En este sentido, podríamos decir que el nado, en cuanto práctica sujeta a cierta tradición cultural, se presenta como *technê*, pues puja por la transformación de la naturaleza con la finalidad del bien de la comunidad, sin dar lugar a la instrumentalización plena del gesto propia de la modernidad.

En la modernidad, la técnica se constituye bajo la lógica del pensamiento sustancialista o de la razón subjetiva. Así, la natación como deporte –con escasa o nula producción de conocimiento en torno a ella– se ha sustentado sobre la técnica, y su fundamentación biomecánica se presenta como la única explicación

con carácter de verdad. Podemos mencionar que, en el ámbito de la física, diversos estudios (por ejemplo, Bove, s/d) han cuestionado la rigurosidad de estas fundamentaciones.

Para ejemplificar estas dos modalidades de la técnica podemos recurrir a lo que De Bernardi describe como “el hombre flotador”. Benítez toma el texto *El hombre flotador, o arte razonado de la natación* (De Bernardi, 1797) para referirse a la natación en el Renacimiento:

De Bernardi presenta de este modo, su teoría; “el cuerpo del hombre vivo, nada en el agua, por sí mismo y sin mínimo auxilio de movimientos, y en posición vertical, la cabeza emerge del agua, de modo que deja libre la respiración”, con un extraño concepto de lo que significa nadar, ya que lo que expone, no es más que la posibilidad de la flotación natural del hombre (Benítez, 1996, p. 43).

Al decir del autor, la posibilidad *natural* de flotación es una extraña forma de definir el nado, que él entiende como insuficiente. Continúa refiriéndose a De Bernardi

Exponía su método de nado, consistente en caminar, pisando el agua y tirando con las manos del agua que se hallaba a su frente; una forma de nado vertical obviamente lenta y de factibilidad sólo para aquellos que tuvieran una buena flotabilidad (Benítez, 1996, p. 43).

Así, en esta crítica presentada por Benítez a De Bernardi vemos el intento por definir un método de nado, un modo de moverse –es decir, una técnica– impregnado de la lógica de la utilidad, puesto que Benítez plantea la lentitud como un modo ineficiente. Cuando “la flotación natural del hombre” deja de tener un sentido por sí misma que le permita justificar un movimiento, pasa a ser un medio para el logro de un fin eficientista. Aparece claramente

una noción de técnica despojada de los propios fundamentos que la produjeron, vaciada de su sentido tradicional de cómo resolver un problema y reificada, con cualidades objetivas y pasibles de ser manipuladas; hecha fetiche.

La posibilidad de flotar de forma vertical y desplazarse lentamente es una modalidad de expresión del nado en sí mismo (es una *technê*). Sin embargo, desde la deportivización del gesto pierde sentido, no hay razón útil que justifique este movimiento; no sirve, por ende, no es natación. Esta lectura del texto del siglo XVIII, a través del pragmatismo y la instrumentalización del pensamiento, es una muestra de que la razón subjetiva aparece y tensiona para constituirse como la única verdad.

Reflexiones finales

En este texto hemos procurado distinguir y resignificar las nociones de nado y natación como producciones culturales que se reproducen con sentidos distintos aunque son nociones naturalizadas, que funcionan como sinónimos en la construcción discursiva de la educación física en general.

Para comprender las similitudes y las diferencias entre ambas, es central considerar las racionalidades en las que se constituyen las nociones de técnica y *technê*.

La mirada sustancialista que se hace de la natación en la educación física, fundamentada por ciertos programas de las ciencias naturales pero también en la versión instrumentalizada de las ciencias humanas, produce un aplanamiento conceptual que permite una generalización con consecuencias teóricas (algunas presentadas de manera sintética en este texto) pero también, y fundamentalmente, prácticas.

Propongo la incorporación de lo que Horkheimer llama “esfuerzo del pensar dialéctico” (1969, p. 23) en un intento por asumir que la instrumentalización es un hecho de nuestro tiempo del

que debemos evidenciar sus consecuencias. Es en este proceso de reflexión que otras prácticas se visibilizan y nombran; para nuestro caso, el nado. Este movimiento teórico lo incluye, entonces, en el campo discursivo, y lo restituye como práctica, con un valor en sí mismo, imposible de ser captado por la razón instrumental. Para nosotros, profesores de educación física y técnicos deportivos, estos son los aportes que nos permiten recuperar la lucha por el valor de lo común.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles (1997). *Ética Nicomáquea*. Madrid: Planeta-De Agostini.
- Benítez, A. (1996). *Natación y salvamento*. Montevideo: s/d.
- Bove, Í. (s/d). *Michael Phelps, el carangiforme humano*. Informe de investigación. CSIC-Udelar, Uruguay (inédito).
- Elias, N. y Dunning, E. (1986). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- González, C. y Sebastiani, E. (2000). *Actividades acuáticas recreativas*. Barcelona: INDE.
- Horkheimer, M. (1969). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur.
- Huizinga, J. (1933). *De lo lúdico y lo serio*. Madrid: Casimiro.

Una mirada a los planes de gimnasia del ISEF-Uruguay entre los años 1948 y 1966¹

Tamara Parada Larre Borges

Introducción

¿La gimnasia como una herramienta de control en la formación docente? Esta es una pregunta que recorre algunos espacios de discusión sobre la gimnasia (o, mejor dicho, *las* gimnasias). La gimnasia es uno de los saberes históricos dentro de las carreras de formación docente en educación física, y en Uruguay esto no fue diferente. Desde la creación del Instituto Superior de Educación Física (ISEF)² en 1939 la gimnasia recorrió los planes de estudio,

¹ El siguiente texto responde a uno de los capítulos de la tesis de maestría de la autora, en la cual se propone analizar los programas de gimnasia del Instituto Superior de Educación Física en Uruguay entre los años 1948 y 1966.

² El ISEF se crea en el año 1939 y es el primer y único instituto estatal dedicado a formar licenciados en Educación Física así como técnicos en deportes. En el año 2006 pasa a formar parte de la órbita universitaria al unirse a la Universidad de la República, previo a lo cual el título otorgado era de profesores y no de licenciados. En la actualidad continúa siendo el único instituto público y universitario para la formación de licenciados en Educación Física que se encuentra en cuatro departamentos de la República Oriental del Uruguay: Montevideo, Maldonado, Paysandú y Rivera. La primera sede que se creó fue la de Montevideo en el año 1939; en 1985 se crean las de Maldonado y Paysandú, y en el año 2015 la de Rivera.

con diferentes formatos y hasta distintos nombres. Es así que, al momento de investigar nuestra formación, la gimnasia es un saber que nos convoca por su peso histórico.

Este capítulo se propone analizar los programas de gimnasia en el Instituto Superior de Educación Física entre los años 1948 y 1966, considerando también los manuales de estudio que se utilizaban en ese período.

La categoría que guía el análisis es el vínculo que se establece en los planes de estudio de gimnasia con la educación, la moral y la disciplina. Nos proponemos enfocar el estudio de la disciplina desde una perspectiva foucaultiana,

En Foucault nos encontramos principalmente con dos usos del término “disciplina”: uno en el orden del saber (forma discursiva de control de la producción de nuevos discursos) y otro en el del poder (el conjunto de técnicas en virtud de las cuales los sistemas de poder tienen por objetivo y resultado la singularización de los individuos) (Castro, 2004, p. 128).

Para nuestro caso tomaremos el segundo uso del término, debido a que nos encontramos recurrentemente en los programas con explicaciones técnicas que, entendemos, tienen la intención de disciplinar los cuerpos de los estudiantes. Consideramos que del análisis de los programas se desprende la idea de técnica como búsqueda de rendimiento del organismo con un sentido de utilidad y eficacia; un “tecnicismo” extremo por el cual los estudiantes debían repetir constantemente diferentes ejercicios y posturas que estaban detalladas al milímetro en los programas. A nuestro entender, esta manera de utilizar la técnica no da lugar al ejecutante para pensar en la técnica como algo “inútil”, como un medio para analizar e inventar nuevos movimientos, como un camino para el conocimiento corporal y el disfrute.

La preocupación moral y disciplinar es fundante del campo de la gimnasia. Su contexto de creación -post revoluciones liberales- instala la necesidad de formar un cuerpo de ciudadanos capaz de obedecer las leyes por voluntad propia, de ser conscientes de sus derechos y obligaciones, en definitiva, de ser socialmente responsables para el logro de una sociedad estable (Langlade y Langlade, 1986; Vigarello, 2003; Soares, 2004, 2005, 2006; Scharagrodsky, 2011; citados por Alonso *et al.*, 2015, p. 5).

Por lo tanto, nos parece fundamental al momento de investigar las gimnasias en la formación docente de los profesores de educación física en Uruguay, indagar en las nociones de disciplinamiento, moral y educación que se desprenden de estos archivos, ya que la gimnasia es la unidad curricular que por propia conformación tiene a estos conceptos dentro de su campo. En este artículo se recorrerán en un primer momento los diferentes programas de las gimnasias prácticas, luego se analizará la gimnasia teórica y por último se presentarán algunas consideraciones finales.

Las gimnasias en los planes del ISEF entre 1948 y 1966

El ISEF cuenta con una rica historia en nuestro país en lo que respecta a la formación docente en educación física. De hecho, es el instituto universitario que más años tiene en el país. Se considera que 1939 es el primer año en que se dicta un curso de profesores y se da por inaugurado el ISEF, si bien antes se impartieron algunos cursos, pero sin un plan de estudios ni programas específicos. En su tesis de maestría, Torrón (2015) realiza una exhaustiva búsqueda de archivos sobre los diferentes planes y programas, y llegando a la conclusión de que existieron planes en los siguientes años: “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” (p. 55). A esta

información le podemos agregar que en 2017 se formuló un nuevo plan de estudios. En todos ellos existieron distintas gimnasias, cada una con diferentes programas. Asimismo, desde el primer momento en que comenzamos a analizar los programas de las gimnasias en el ISEF en los planes de estudio del 48, 56 y 66 nos encontramos con algunas dinámicas que se repiten en todos los años indistintamente, cuestiones que fueron comunes a la mayoría de ellas. Por ejemplo, la importancia que se le da a la postura del estudiante al momento de comenzar la clase. En todas las clases de gimnasia práctica los alumnos deben comenzar de pie, con el cuerpo erguido y firmes.

Una historia de esa educación que logra mantener el cuerpo erguido busca ser, finalmente, investigación de convergencias. Múltiples saberes y finalidades, aparentemente dispersos, muy a menudo confluyeron para que los portes se irguieran y se vigilaran las posiciones. A las exigencias de la moral y la decencia, preocupadas por la simetría corporal y el rigor, parecen hacerles eco las expectativas de una higiene temerosa de que se marchiten las anatomías como consecuencia de actitudes viciosas que se han mantenido durante mucho tiempo (Vigarello, 2005, pp. 12-13).

Si bien el autor hace referencia a los niños y a la educación de sus cuerpos a lo largo de la historia, nos parece más que pertinente pensar en el estudiante de educación física dentro de esta lógica “*de una higiene temerosa*”, pensada para evitar todo intento de subversión en el campo. Una higiene que se presenta con el temor de que los cuerpos se distiendan, descansen en una postura que no sea la adecuada para un profesor de educación física o, en este caso, un gimnasta.

En casi todas las gimnasias prácticas los alumnos deben empezar en “posición fundamental de pie” (Programa de gimnasia

práctica del ISEF plan 1948, escrito por Langlade, A.) o “firme”, para luego descansar y comenzar con la actividad. El adjetivo *firme* nos lleva rápidamente al entrenamiento militar y su disciplina. Los militares deben estar firmes; los estudiantes del ISEF en este caso también. El cuerpo “firme” “de pie” es un cuerpo recto, vertical: “La verticalidad está relacionada también con cuestiones morales: estar en ‘posición vertical’ es estar abierto e íntegro. Además, una línea vertical ‘aspira a lo alto’” (Copeland y Cohen, 1983, p. 11). Es de suponer que un profesor de educación física debería representar esa imagen de rectitud, de higiene; y la gimnasia es el campo por excelencia para transmitir —o, mejor dicho, reproducir— esos valores. Podemos pensar en una moral que es aprendida y aprehendida en estos cuerpos que deben permanecer en cierta rectitud, un gesto corporal que se introduce en la sensibilidad de estos practicantes.

En Gimnasia Práctica del plan del 48, que luego en el 56 pasa a llamarse Educativa y en el 66 vuelve a denominarse Práctica, nos encontramos con uno de los capítulos que se repite en todos los programas y se denomina “Ejercicios cuyo principal objeto es disciplinar, estimular, educar, en el sentido general de la palabra” (Programa de gimnasia práctica del ISEF plan 1948, escrito por Langlade, A.). El término *disciplina* aparece literalmente, y en ningún momento se habla de enseñanza sino de educación, lo cual también nos da a entender cuál era el lugar que tenían los futuros docentes de educación física dentro de su formación; o por lo menos cuál era ese lugar en las clases de gimnasia práctica.

Avanzado este capítulo, nos encontramos con tres tipos distintos de ejercicios: “ejercicios de orden, ejercicios de compostura y ejercicios de marcha”. Ejercicios de orden y compostura responden directamente al intento de disciplinamiento de los cuerpos. Los estudiantes deben tener orden y compostura: entre los ejercicios de orden se detallan “Posición fundamental de

pie; descanso; giros y desplazamientos cortos”, y en ejercicios de compostura “saludar dando la mano” (Programa de gimnasia práctica del ISEF plan 1948, escrito por Langlade, A.). En el caso de las gimnasias femeninas no se exigían los ejercicios de compostura como parte del programa. A partir del análisis de estos contenidos nos preguntamos ¿qué lugar tenían estos ejercicios en una clase de gimnasia?, ¿cuál era la intención que subyacía a estos programas?, ¿dónde está la gimnasia como unidad curricular en el “dar la mano”? Los interrogantes que surgen son muchos, pero el único significado que encontramos para estos ejercicios es el de disciplinar los cuerpos de los estudiantes del ISEF. Sumado a esto, al leer los programas y ver cuáles eran los temarios para los exámenes, en los cuales las bolillas se dividían en diferentes ejercicios que el estudiante debía ejecutar correctamente para poder aprobar, terminamos de entender el rol de *practicante* que se adjudicaba a los estudiantes. Rol que predominó por muchos años en la formación docente del ISEF.

A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las “disciplinas” (Foucault, 2002, p. 141).

Las palabras de Foucault respecto de lo que puede denominarse disciplina dan lugar a considerar que los programas de gimnasia tal como estaban armados —desarrollo fisiológico parte por parte del cuerpo anatómico— son programas que piensan en el disciplinamiento de los cuerpos, o bien no se lo cuestionan.

En las gimnasias prácticas, luego de la Unidad 1 que describimos anteriormente, se desarrollaban varias otras que apuntaban al desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas de los estudiantes. En ningún momento se habla de *enseñanza* de estas capacidades, sino de *desarrollo*. Por la manera en que los

contenidos están descritos en los programas analizados, se entiende que el estudiante únicamente ejecutaba los ejercicios y no se lo exponía a un proceso de enseñanza para el aprendizaje de estos. Por ejemplo, cuando se mencionan las capacidades condicionales, se describen ejercicios que el estudiante debía ejecutar para “entrenarse” y no para “aprender” sobre las diferentes capacidades con la intención de que en un futuro, ya como docente, pueda enseñar este saber.

El capítulo, que encontramos tanto en los programas de gimnástica masculina y femenina del plan de 1948, como en la gimnasia educativa femenina y masculina del plan de 1956 y en la gimnasia masculina del plan de 1966, se titulaba: “Ejercicios cuyo principal objeto es el entrenamiento sistemático de los músculos y de las articulaciones”. Es un título muy sugestivo, que nos invita a pensar en varias cuestiones. Por un lado, como planteábamos, en el lugar que ocupa el entrenamiento de las capacidades en los estudiantes; por otro lado, en que da indicios de una división del cuerpo en articulaciones y músculos pensando en ejercicios que apuntan a desarrollar cada segmento del cuerpo por separado.

Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado [...] no estamos en el caso de tratar el cuerpo, en masa, en líneas generales, como si fuera una unidad indisociable, sino de trabajarlo en sus partes, de ejercer sobre él una coerción débil, de asegurar presas al mismo nivel de la mecánica: movimientos, gestos, actitudes, rapidez; poder infinitesimal sobre el cuerpo activo (Foucault, 2002, p. 140).

Como plantea Foucault, el hecho de dividir el cuerpo en secciones lo deja vulnerable para poder disciplinarlo, para que sea más *dócil*.

Es en función de esta idea de disciplinamiento que nos planteamos analizar esa unidad de entrenamiento. En primer lugar siempre encontramos los “Ejercicios de cabeza y cuello” (Programa de gimnasia práctica del ISEF plan 1948, escrito por Langlade, A.), los cuales no son descritos, por lo que no tenemos pleno conocimiento sobre qué trataban. Sí destacamos que en los planes de gimnasia femenina no aparece esta unidad sobre ejercicios de cuello; esto no debe extrañarnos, ya que el propio Langlade nos aclaraba en su texto sobre gimnástica femenina escrito en 1947, que las mujeres no debían realizar ejercicios de cuello ya que no era *estéticamente* adecuado ver una mujer con el cuello ancho. “La mujer [...] presenta más flexibilidad y por ende más posibilidades, pero no debemos entusiasmarnos por ello, pues no sería nada femenina una mujer con un cuello fuertemente musculado” (Langlade, 1947, p. 14).

Luego se encontraban los “Ejercicios de tronco” (Programa de gimnasia práctica del ISEF plan 1948, escrito por Langlade, A.), que sí se desarrollan en todos los programas. Los mismos se dividen en “Exploradores de flexibilidad y exploradores de fuerza”. Dentro de los primeros, los ejercicios se clasifican según los planos: sagital, transversal y combinado. A su vez, en cada plano se describe exactamente cuáles son los ejercicios que los estudiantes deben realizar, la posición inicial y la posición final para cada uno de ellos.

Por su parte, en los exploradores de fuerza los ejercicios se dividen según zonas del cuerpo: el cuerpo segmentado en su máxima expresión. Se proponen ejercicios para los abdominales, dorsales, brazos y piernas.

Otra gran unidad se denomina “Ejercicios cuyo principal objeto es el desarrollo de la coordinación nerviosa” (Programa de gimnasia práctica del ISEF plan 1948, escrito por Langlade, A.); dentro de esta se ubican los ejercicios de equilibrio. Se descri-

be exactamente la altura que debe tener la barra según el año que esté cursando el estudiante, y también se diferencia por género: las mujeres siempre realizan los ejercicios con la barra más baja que los hombres. Por supuesto, se describe exactamente cuáles son los ejercicios que los estudiantes deben realizar en esta unidad.

Por último encontramos la unidad que se denomina: “Ejercicios que en primer lugar tienden a desarrollar fuerza, resistencia y resolución” (Programa de gimnasia práctica del ISEF plan 1948, escrito por Langlade, A.). Dentro de ella figuran varios subcontenidos: marcha (contenido que también hallamos en la primera unidad del programa), carrera, saltos y ejercicios de agilidad en el suelo, cajón transversal, cajón longitudinal, colchón. En cada subcontenido se detallan los elementos que se deben ejecutar. En este capítulo nuevamente encontramos a la técnica situada en el lugar de la tecnificación de lo corporal, cuando se la utiliza solo en pos del rendimiento del organismo. Los ejercicios que se detallan se realizan únicamente para el desarrollo de las diferentes capacidades condicionales. No encontramos un análisis de estos ejercicios, o por lo menos no se describe en el programa. Nos preguntamos si se les daba a los estudiantes el espacio para reflexionar sobre estas técnicas que practicaban en sus clases, o si solamente debían realizarlas, sin siquiera entender de dónde provenían y qué lugar ocupaban en la gimnasia. Es posible observar cómo en cada uno de los programas se describe exhaustivamente cada ejercicio.

En cuanto a la gimnasia teórica o a la teoría de la gimnasia, es importante destacar que en el plan 1948 encontramos exactamente la teoría de la práctica: con esto nos referimos a que se describen los temas prácticos y se analizan los ejercicios, pero de manera teórica. De las 26 bolillas que presenta el programa, las primeras 12 son descripciones de diferentes ejercicios prácticos; la bolilla 13 trata sobre didáctica de la gimnástica; las bolillas 14

a 17 están dedicadas a enumerar las diferencias entre los hombres y las mujeres, y en función de estas, las distintas propuestas de gimnástica; de la 19 a la 22 están destinadas a describir las diferentes edades y etapas en el desarrollo evolutivo; las bolillas 23, 24 y 25 describen el comando y la música y la última caracteriza la manera de trabajar la gimnasia y la forma de enseñar. Torrón (2015) lo resume de la siguiente manera

Es un programa muy amplio, donde se visualiza en varios de los apartados la fuerte vinculación establecida entre la gimnasia y la anatomía y fisiología, en otros de los puntos la vinculación con la psicología del desarrollo fundamentalmente y finalmente, con la didáctica. (p. 78)

Si bien en determinados relatos de algunos estudiantes de la época entrevistados por la autora se destaca la teoría de la gimnasia como una de las materias más importantes de la carrera debido a que era uno de los ámbitos donde se hablaba de la enseñanza, si lo evaluamos desde un punto de vista porcentual encontramos que el espacio que estaba dedicado a la enseñanza era muy limitado. Pese a ello, los estudiantes igualmente resaltaban ese espacio. Torrón (2015) señala que “En este caso destacamos el papel que va ocupando la teoría de la gimnasia en su vínculo con la enseñanza. Aparentemente era la única asignatura en ese momento que tenía un anclaje explícito en la enseñanza, y era la enseñanza de la gimnasia” (2015, p. 79). Por lo tanto, constatamos la ausencia de la enseñanza en la gimnasia práctica, así como su aparición en la gimnasia teórica. Desconocemos las razones por las cuales en el nivel práctico no se vincula la enseñanza con lo que se realiza, pero destacamos el hecho de que aparezca en la teoría.

A partir de 1956 los planes de gimnasia teórica se modifican y se suma el análisis histórico de la gimnasia, que implica el

desarrollo teórico de las diferentes gimnasias. Así, se suma una bolilla denominada “Panorama global de la evolución y desarrollo de la gimnasia en el mundo. Las grandes etapas o épocas. Las escuelas, métodos o sistemas gimnásticos”. Para el desarrollo de la misma se divide el contenido en años y en cada época se desarrollan diferentes temas. Un primer momento de 1800 a 1900, cuando se despliegan las escuelas alemana (Guts Muths, Jahn y continuadores), gimnasia amorosiana (Amorós, D´Argy, Laisné), sueca (P. E. Ling y continuadores). Un segundo período, de 1900 a 1939, en el que se destaca la gimnasia femenina moderna y se dan diferentes autores (Noverre y Delsarte, Laban y Wigman, I. Duncan y J. Dalcroze); la gimnasia expresiva de Bode; la escuela de movimiento de Medau; la gimnasia finlandesa de Jalkanen; la gimnasia de Idla; la gimnasia natural austríaca de Gaulhofer, Streicher y Slama; el método natural de Hebert; la gimnasia neosueca de Falk y Thulin; el método de trabajo de Bukh y la gimnasia específicamente femenina de Bjorksten.

La última época abarca de 1939 en adelante, y en ella se desarrollan lineamientos generales de la gimnasia internacional tanto europea como latinoamericana. No se destacan autores específicos, y se plantean problemas fundamentales de la gimnasia.

Las siguientes bolillas se dedican al desarrollo y descripción de diferentes ejercicios y movimientos, así como a algunas definiciones sobre la gimnasia, pero ya no se caracterizan otros autores ni referentes. Sobre esto Torrón (2015) nos dice que “Los entrevistados también nos han relatado la preocupación de Langlade por obtener toda la información posible de la evolución de la gimnasia en el mundo y cómo lo volcaba en sus clases (tanto a nivel práctico como teórico)” (p. 80).

Si bien en la teoría se menciona la gimnasia expresiva alemana de Bode, en las gimnasias prácticas hasta el plan 1966 no encontramos vestigios de esta, pero sí claros ejemplos de la

gimnasia sueca. Y rápidamente se nos presenta una pregunta al respecto: ¿cuál sería la funcionalidad, pensando en el disciplinamiento del cuerpo, de la gimnasia expresiva alemana?

Algunas reflexiones finales

Consideramos importante destacar el hecho de que el análisis se realizó únicamente sobre la lectura de los documentos, por lo que somos conscientes de estar “perdiendo” una parte significativa, que serían los relatos de los practicantes y de los docentes que impartían las materias antes mencionadas. Igualmente, cabe señalar que en todas las gimnasias prácticas se destaca la figura del estudiante como ejecutante de técnicas y deportista al cual había que “entrenar” en las diferentes capacidades condicionales; pero en ningún momento visualizamos un estudiante capaz de analizar, cuestionar o incluso proponer diferentes actividades prácticas.

En cuanto a la asignatura Teoría de la gimnasia, la vemos muy alejada de lo que los planes de las gimnasias prácticas detallan, principalmente después del plan de 1957 en el cual se describen y analizan las diferentes corrientes gimnásticas europeas, pero en los planes prácticos se visualiza sobre todo la gimnasia sueca.

Como intentamos describir a lo largo del artículo, vemos en la gimnasia un instrumento de disciplinamiento de los cuerpos, un medio por el cual se impartía cierta “moral” sobre estos cuerpos mediante las diferentes bolillas a desarrollar en las clases.

Esta moralidad encarnada se nos aparece en los relatos surgidos de las entrevistas a los profesores del ISEF básicamente en tres grandes formas: la concepción de una buena gimnasia, la definición del buen profesor de gimnasia y la impronta disciplinar del carácter homogeneizante que las atraviesa (Alonso *et al.*, 2015, p. 5)

La gimnasia como una propuesta “educativa” y no como un saber de enseñanza; la gimnasia como un “estilo” de profesor de educación física.

Referencias bibliográficas

- Alonso, V.; Corvo, L.; González, J.; Mato, L. y Ruggiano, F. (2015). La gimnasia de educar los cuerpos. Un análisis sobre los discursos de la(s) gimnasia(s) en el Instituto Superior de Educación Física del Uruguay. *Revista de Educación Corporal del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación, Sociedad*. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, FaHCE - UNLP (en prensa).
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. Prometeo.
- Copeland, R. y Cohen, M. (1983). *What is dance? Readings In Theory And Criticism*. New York: Oxford University Press.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Langlade, A. (1947). *La gimnástica femenina*. Montevideo: s/ed.
- Langlade, A. y Langlade, N. (1970). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.
- Torrón, A. (2015). *Gimnasia y deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939-1973): su configuración y su enseñanza*. (Tesis de Maestría). Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Recuperada de https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/tesis_a_torron_2017.pdf
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión SAIC.

Discursos sobre la gimnasia en la *Revista de la Educación Física* (Argentina, 1909-1916)¹

Virginia Vercesi

Eduardo Galak

Palabras introductorias

Este capítulo presenta un análisis de la *Revista de la Educación Física*, dirigida por el doctor Enrique Romero Brest, considerado el “padre de la Educación Física argentina”², entre los años 1909 y 1916. Destinada a prescribir prácticas para profe-

¹ El presente escrito forma parte de las primeras aproximaciones de la tesis de Maestría en Educación Corporal de Virginia Vercesi, en la cual se propone analizar las concepciones de gimnasia en la *Revista de la Educación Física* desde su fundación en 1909 hasta 1931.

² Enrique Romero Brest nació en Corrientes el 25 de septiembre de 1873. Se doctoró en Medicina en la Universidad de Buenos Aires en 1900 con una tesis titulada “El ejercicio físico en la escuela”, una de las primeras investigaciones sobre esta temática en Argentina. Fue el fundador del primer Instituto Superior de Educación Física del país, que actualmente lleva su nombre, y lo dirigió desde su creación hasta la década de 1930. Además, fue inventor de una serie de aparatos de medición y evaluación de condiciones físicas y fisiológicas, creador del deporte “pelota al cesto” y autor de una extensa bibliografía. Al respecto pueden verse los trabajos de Jorge Saraví Riviere (1998), Ángela Aisenstein y Pablo Scharagrodsky (2006), la compilación de Rodolfo Rozengardt (2006) y la tesis de doctorado de Eduardo Galak (2012).

sores de la disciplina, fue publicada durante tres períodos: el primero desde 1909 a 1916, en el que editó 38 ejemplares; el segundo entre 1921 y 1931, con 31 números, y un tercero durante 1936 con apenas un par de ediciones, lo cual le otorga una escasa importancia para el campo, al menos para el desarrollo de este capítulo. Este escrito aborda precisamente el período de la segunda década del siglo XX, etapa en la que en los ámbitos educativos y de salubridad pública se conjugan justificaciones de la relevancia de la educación física —apenas legitimada por aquel entonces—, con argumentaciones teóricas acerca de lo que debía transmitirse dentro de este espacio. De la constelación de elementos que entre 1909 y 1916 se ponen en juego, aquí se estudian aquellos artículos que específicamente tematizan cuestiones atinentes a la gimnasia, en aquellos años el principal contenido de la disciplina.

Dividimos este texto en cuatro apartados que versan sobre distintos aspectos de la revista, tanto en lo que se refiere a su constitución como a su contenido. El primero aborda la línea editorial y la materialidad de esta publicación con una descripción detallada de los principales aspectos de la misma en cuanto a su estructura, formato y contenidos. Los siguientes tres apartados se centran específicamente en las categorías de análisis que se construyeron a partir de la lectura de los artículos de la *Revista de la Educación Física*: el segundo interpela las significaciones de la gimnasia como contenido educativo, el tercero como método de salubridad médico-biológico con el objetivo de transmitir lo que es un buen funcionamiento del cuerpo, y el cuarto interpreta cómo la gimnasia es pensada como método para educar la moral y el espíritu.

La revista, su línea editorial y materialidad

Es importante destacar que esta revista fue la primera en tematizar específicamente a la educación física en la Argentina (y

una de las primeras de Latinoamérica), y se mantuvo intermitentemente como el principal medio gráfico de (re)producción de escritos disciplinarios. De allí que, a los fines de la presente indagación, cobran especial dimensión los artículos que aparecen en ella, ya que su publicación allí significaba la legitimación de las prácticas, saberes y discursos: con una circulación mensual que superó los 70 ejemplares, tenía como principal público lector a los profesionales del campo de la educación física. Partiendo de reconocer que en la década de 1910 había pocos profesionales titulados, concentrados casi exclusivamente en el área de distribución de la revista –la ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense–, se sostiene como hipótesis que las ideas publicadas supusieron el principal material teórico mediante el cual estos se informaban y continuaban su formación luego de egresados.

Pueden observarse una serie de elementos comunes en todos los ejemplares, tanto de posicionamientos teóricos como en lo que respecta a la descripción material y editorial de la revista. En cuanto a lo primero, como punto de partida se reconoce que la *Revista de la Educación Física* presentó una clara línea editorial, la cual es el eje sobre el cual se realiza el análisis de este escrito. Pero antes de pasar a ello, es clave dar una serie de explicaciones acerca de la fuente estudiada. El número de páginas por edición oscilaba entre 60 y 80; en la primera hoja, como subtítulo de *Revista de la Educación Física*, figuraba la leyenda “cultura física–higiene escolar–pedagogía general”. En este sentido, puede observarse una cuestión que luego es retomada en el análisis de los contenidos publicados en la misma: una clara línea editorial que, distanciándose de otros modelos disciplinarios (como los de las corporaciones deportivistas y militaristas) se afilia a una perspectiva higiénico-pedagógica en boga en distintos países, influenciada en particular por la línea

francesa.³ De hecho, inmediatamente le sigue una aclaración que la pone en evidencia:

La revista aparecerá todos los meses, publicará trabajos originales de fisiología, psicología y pedagogía de la educación física y materias afines, igualmente planes de clases prácticas y toda clase de indicaciones higiénicas, hará transcripciones y análisis de revistas extranjeras y libros de actualidad de interés para los maestros y alumnos de las escuelas primarias, normales y secundarias. No se responsabiliza de las opiniones científicas de sus colaboradores.⁴

Esta cita reafirma la autopercepción que tenía la propia revista, que se consideraba a sí misma como el medio de difusión en el cual el saber allí publicado era de una confiabilidad y legitimidad absolutas. A continuación aparecía el sumario, dividido en los siguientes apartados: “Redacción”, “Trabajos originales”, “Lecturas y transcripciones”, “Planes de clases y juegos físicos” y por último, “Notas generales”. Cada uno de estos contenía una serie de artículos, algunos firmados por sus respectivos autores, aunque no todos. Luego, en la tercera página, las publicidades: en la mayoría de las ediciones de la primera época se publicaba el anuncio de un negocio de aparatos, instrumentos; gabinetes de antropometría, fisiología, anatomía, bacteriología; bibliotecas científico-médicas, etc., de empresas como Lutz y Schulz

³ Para comprender el contexto en el cual se desarrolló la revista se sugiere la lectura de los trabajos de Ángela Aisenstein y Pablo Scharagrodsky (2006) y Eduardo Galak (2012).

⁴ Hay incluso una segunda llamada de atención, aunque esta vez referida al funcionamiento de la revista: “se previene que el pago de la suscripción debe ser adelantado, y no remitirá ejemplar alguno a quien no se halle en esas condiciones. Será conveniente, por tanto, que los interesados renueven con anticipación necesaria la suscripción, a fin de evitar los retardos a que pudiera dar lugar”.

o editoriales como Donnell y Palmer y Las ciencias. Es posible interpretar que estas publicidades daban cuenta de que el saber estaba sostenido por cierta lectura científicista que procuraba la utilización de aparatología específica. Ya en la quinta página comenzaba el desarrollo propiamente dicho de los contenidos de la revista. La mayor parte correspondía a escritos desarrollados por un solo autor: pedagogos, profesionales de la medicina y algunos de la educación física.⁵

Esta indagación tematiza específicamente los discursos sobre la gimnasia en la *Revista de la Educación Física*, e incluye en su concepción las menciones a la calistenia, los ejercicios gimnásticos, la gimnástica y a lo gímnico. En el período 1909-1916 se seleccionaron aquellos artículos que se refieren a estos conceptos, observando especialmente quiénes fueron sus autores y los posicionamientos teóricos que transmitieron con ellos. En esta línea, interesa interpelar los modos y las técnicas que se divulgaron en la revista, así como los argumentos para su ponderación; asimismo, examinar cómo se configuran los sentidos sobre el cuerpo y cuáles son los saberes en relación con el mismo. Para ello resulta interesante exponer una serie de discursos publicados en los que aparecen puntos de vista sobre la gimnasia, y, a partir de allí, analizar e interpelar las significaciones sobre el cuerpo que argumentan en esas prácticas corporales.

⁵ Esta pluralidad de voces que aparecen en una revista disciplinaria permitió que en los últimos años sea estudiada por diversos investigadores, desde distintas aristas. Un caso representativo es el de Pablo Scharagrodsky (2004), quien desarrolla en “El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generizada (1900-1940)” un análisis de los discursos sobre género publicados; también las indagaciones de Ángela Aisenstein (2006) sobre los sentidos que allí aparecen en referencia a los deportes y a la formación escolar. Por su parte, Silvia Martínez (2013), utiliza la revista para estudiar cómo se reflejaron en sus páginas los primeros intentos de teorizar las prácticas de “ejercicios físicos”.

La gimnasia como método educativo

En este apartado analizaremos aquello que a principios del siglo XX se denominaba “educación física” y qué relaciones tenía con la gimnasia. En la mayoría de los números de la revista se esgrime una fuerte apelación al sentido pedagógico de la educación física, lo cual puede interpretarse como una política editorial constante para argumentar a favor de su incorporación en el sistema educativo argentino, cuestión que las leyes establecían, pero cuya aplicación en la década de 1910 aún estaba lejos.

Ángela Aisenstein sostiene que puede observarse una transformación en las temáticas publicadas en la *Revista de la Educación Física*, inicialmente centradas “en los argumentos legitimadores del valor de la asignatura”, para luego comenzar “a primar los escritos que refieren a los contenidos para la enseñanza y a los modelos a seguir dichas prácticas” (2006, p. 78). La autora identifica que en 1910 se editaron 65 artículos que justifican la importancia de la disciplina, casi el doble de aquellos referidos a contenidos y a prácticas, lo cual reafirma el rol de la revista en el proceso de consolidación de la educación física como asignatura escolar. Cabe recordar que la disciplina apenas estaba viviendo por aquellos años una etapa de legitimación como asignatura dentro del sistema educativo (Saraví Riviere, 1998; Aisenstein y Scharagrodsky, 2006; Galak, 2012). Puede verse en uno de los primeros números que se sostenía el rol de la educación de los cuerpos como parte “científica” de una instrucción integral, que fuera a la vez intelectual, moral y física:⁶

la educación física racional y metódica es agente higiénico eficaz para la conservación y el aumento de la salud y que, por

⁶ La relación de la educación física con la pedagogía integralista fue desarrollada en investigaciones anteriores y muestra cómo la gimnasia significó el recurso científicista para legitimar sus prácticas (Galak, 2013).

consecuencia, es capaz de prolongar la vida media siendo así, en cierta manera, la fuente de una larga juventud (Romero Brest, 1909, p. 222).

Características como la científicidad, la intencionalidad, el método, la racionalidad, la formación de las voluntades y del carácter, la educación de las sensibilidades, la relación de la salud con la juventud –y viceversa–, entre otras cuestiones, constituyen el argumento basal para justificar no solo la introducción de la educación física como asignatura escolar para todos los niños y niñas de la Argentina, sino fundamentalmente el uso de la sistematicidad que proponía la gimnasia como dispositivo pedagógico. Esto es, en los números de la primera época sobresale la recurrencia de artículos dirigidos a argumentar el valor pedagógico de los ejercicios físicos a partir de destacar su potencialidad para el cuidado de la salud, la transmisión de saberes higiénicos y el mantenimiento e incremento de las energías para utilizar en la vida diaria. Con un claro sentido liberal moralista a tono con la época, las gimnasias eran precisamente las responsables de la transmisión de saberes sobre el *buen* uso de esa energía y la correcta ejecución de las actividades para el *buen* funcionamiento del cuerpo.

La gimnasia como método de salubridad médico-biológico

¿Cuáles son los saberes y sustentos teóricos de la educación física en general y de la gimnasia en particular? Esta pregunta, vertebradora de este trabajo, puede ser respondida de manera precisa: para la *Revista de la Educación Física* enseñar un ejercicio físico se justifica por los postulados de saberes científicos biologicistas e higienistas, en especial los provenientes de las ciencias médicas. Si bien esta cuestión no parece original, sino que se corresponde con los sentidos dominantes de la época, es intere-

sante examinar las argumentaciones para hacer de la gimnasia el principal contenido de la disciplina.

En “Análisis de los ejercicios gimnásticos”, Enrique Romero Brest (1910a) explicita que “toda vez que haya una contracción muscular, seguida de un desplazamiento orgánico, se dice que hay un movimiento, pero para que este pueda ser considerado como un movimiento gimnástico, es necesario que satisfaga ciertas condiciones especiales”, entre las que enumera que su objeto, su velocidad, su extensión, su energía y su dirección deben estar perfectamente definidos. Incluso sentencia que “los movimientos que no satisfacen estas condiciones, no son movimientos gimnásticos”, para luego describir en detalle las condiciones que deben reproducir las gimnasia para ser consideradas como educativas. Es posible interpretar en este sentido la presencia de un saber de la gimnasia específicamente dirigido a la técnica del movimiento, en la cual cada gesto no solo debe tener claro el objetivo a cumplir, sino también cómo realizarlo. Eficacia y eficiencia se conjugan entonces como línea editorial para señalar que todo ejercicio físico gimnástico debe ser “metódico”, y con ello reproducir principios cientificistas sustentados en el higienismo y en el saber médico-biológico.

Por su parte, en “Instrucciones generales para las clases de ejercicios físicos”, Romero Brest (1910b) continúa esta prescripción de cómo deben realizarse prácticas corporales para que sean definidas no solo como científicas, sino también como parte de la educación física, especialmente en cuanto asignatura escolar. En efecto, en este artículo se explicita qué ejercicios son recomendados y la cantidad de repeticiones que deben hacerse, todo ello especificado según los criterios establecidos tanto por la fisiología como por la higiene. Allí se describe la aplicación de los ejercicios de un modo racional siguiendo los parámetros de aquellas disciplinas: “la aplicación racional de los ejercicios debe hacerse

obedeciendo en lo posible a un método de graduación riguroso”. En dicho artículo establece que los ejercicios deben seguir una graduación determinada, deben cumplir la cantidad de series y repeticiones que se especifican en una tabla que el maestro debe observar; y cada serie y dosis están detalladas para los momentos de la clase, diferenciadas según sean para varones o mujeres. De esta manera, intencionalidad y sistematicidad se conjugan fundamentadas por principios fisiológicos e higiénicos, y constituyen *el método correcto de la gimnasia sobre la base de un saber científico aplicado* en la educación.

Romero Brest es también autor de “Gradación de los ejercicios” (1910c), artículo en el que describe de manera específica los movimientos que deben ser realizados para ser educativos. Paso a paso señala las posiciones gimnásticas, actitudes, marchas, movimientos y extensiones de los brazos y del tronco, ejercicios de respiración y torácicos, entre otros, y define su graduación específica. De manera análoga, en “Gradación, extensión y flexión de tronco” (1910e) continúa la línea trazada por el anterior texto al mostrar una descripción detallada de ejercicios específicos, en este caso para la columna. De la lectura de este texto se desprende que cada parte del cuerpo debe ser trabajada en su particularidad, con sus graduaciones, repeticiones y movimientos determinados: así, si la gimnasia presenta la especificidad técnica, pudiendo dividir anatómica y fisiológicamente el cuerpo, la educación física le otorga el argumento pedagógico para *integrar* el cuerpo en el individuo.

Como contracara de este proceso, la revista no solo aborda cuestiones sobre los cuerpos sanos, sino que prescribe médicamente ejercicios para combatir enfermedades o patologías. Justamente este es el tema central de “Gimnasia contra la escoliosis”, un escrito del doctor Ruffier en el cual se propone diseminar el tratamiento de la escoliosis basándose en el entrenamiento de

ciertas capacidades combinadas. Con un detalle característico de las prescripciones médicas, universalizando los posibles sujetos enfermos por su enfermedad, explicita que “el único tratamiento lógico de la escoliosis es la gimnástica” (Ruffier, 1910, p. 453), y explica qué zonas musculares deben trabajarse —sea con la flexibilidad, con la fuerza y cuáles con movilidad—, además de destacar la importancia en la progresión de la intensidad de los ejercicios.

De los artículos analizados se desprende que la gimnasia en la década de 1910 sustentaba el carácter cientificista de la educación física, y que sus argumentos se basaban en una prescripción de saberes biologicistas e higienistas. Sus ejercicios debían tener, primero, un objetivo específico y claro; segundo, exigían una cantidad de series y repeticiones concretas; tercero, frente a alguna patología debían hacerse ejercicios específicos y en las zonas indicadas, y cuarto, los movimientos debían ser estrictamente técnicos.

La gimnasia como método para educar la moral y el espíritu

La gimnasia también funcionó como método para orientar la moral y domesticar el espíritu, un discurso dirigido tanto a los estudiantes como a los maestros. Si bien ello no es específicamente tematizado en una gran cantidad de artículos, sí es un tópico recurrente cuando se argumenta para qué transmitir gimnasias y, sobre todo, por qué enseñarlas.

Esta idea de que mediante la pedagogía de los cuerpos se instala un dispositivo moralizante para los alumnos se manifiesta, por ejemplo, en el artículo titulado sugestivamente “Pedagogía de la gimnástica”, cuando se prescribe el modo en el que el maestro debe dirigir la clase, remarcando la importancia de que sepa cómo se ejecuta técnicamente el ejercicio, a la vez que pueda

mostrarlo y realizarlo con sus alumnos. Es posible inferir aquí una interpretación del rol docente como ejemplo, en la doble acepción del término: en cuanto saber efectuar correctamente la acción, pero también en el sentido (moral) de que debe ser copiado. Como lo enuncia la nota, “debe ejercitarse directamente durante la demostración y moralmente durante la ejecución” (Lucas, 1912, p. 19).

Dentro de ese mismo artículo incluso se resaltan las diferencias de hábitos y maneras de ser de los alumnos, y se adjudica al maestro la tarea de corregir esos “estados del espíritu” para que no interfieran en las clases. Este espíritu es, según el autor, el resultado del temperamento y del carácter frente a la educación que se recibe, razón por la cual debe tornarse un contenido a abordar por parte de los profesores. De este modo se prescribe no solo un modo de ser *correcto* de los alumnos sino también del docente, al sostener que debe hacerlo de manera sutil y agradable. De ello se desprende también la disposición de su rol de autoridad para transmitir ejercicios gimnásticos, bajo la consigna de “modos de poner orden”, diferenciados según las edades. Esto representa otro aspecto importante de la formación del carácter, clave en la transmisión de las gimnasias: la imposición de orden no supone únicamente transmitir disciplina, sino también la existencia de un rol de autoridad fijo, principalmente en el docente y de modo secundario, en su saber.

En esta línea se inscribe el posicionamiento que sigue Gerardo Savino en su texto “Influencia de la Educación Física sobre la educación de la voluntad” (1909), en el cual se refiere a que mediante las actividades físicas se puede acceder a cierta educación moral y espiritual. Allí esgrime uno de los conceptos clave de la época: las ejercitaciones sistemáticas y científicas *ejercitan la voluntad*. De hecho, afirma que, en tanto la voluntad no es un don con el que los individuos nacen, “la educación física facilita

la educación de la voluntad”, lo cual “significa un triunfo que solo se consigue perfeccionándola por medio de los cuidados que supone la educación” (Savino, 1909, p. 310). Establece no solo un *deber ser* de quienes aprenden, sino también de los maestros, quienes deben saber lo que van a transmitir así como poseer el espíritu necesario para poder inculcarlo.

El ejercicio físico constituye una verdadera gimnasia de la voluntad, por cuanto esta entra en juego en el trabajo de los músculos combinando y asociando movimientos. Por medio de la educación física combatiremos el miedo en el niño e infundiremos el ánimo, el cual es un verdadero triunfo de voluntad (Savino, 1909, p. 310).

De esta manera, se observa cómo la moral del profesor debía estar presente en todos los momentos de la clase, y cómo debía transmitirla a través de su hacer. Educar las subjetividades mediante los ejercicios gimnásticos suponía transmitir sentidos morales concretos.

Consideraciones finales

Una primera consideración transversal es que el rastreo de fuentes secundarias permite afirmar que, si bien la revista supuso una representatividad disciplinaria relevante entre las décadas de 1910 y 1930, existen pocos estudios sobre sus contenidos, y es especialmente escasa la indagación de los discursos sobre la gimnasia.

En lo que respecta a las fuentes primarias, el análisis del contenido de la *Revista de la Educación Física* muestra que en la primera década del siglo XX el *buen uso* de la técnica gimnástica estaba relacionado con que el cuerpo se moviera de una manera particular, correcta. Ello implicaba no solo la ejecución de movimientos sin errores, sino también la transmisión de una moralidad

vertical concreta (basada en la autoridad del docente y de su saber) amparada en discursos cientificistas. Si bien esto no representa una tesis original, cierto es que estos discursos funcionaban más como retóricas legitimadoras que como argumentaciones pedagógicas. Sin explicitar bien qué significaban ni su procedencia, recurrentemente aparecen en las páginas de la revista postulados biológicos, médicos, tecnicistas y anatómico-fisiológicos que condicionaban los ejercicios a realizar, subordinándolos a que educar los cuerpos entrañaba disciplinarlos. En efecto, incluso cuando el origen de los autores (nacionales o extranjeros) o su posicionamiento teórico era diverso, en todos los casos se utilizó un cientificismo como retórica legitimadora, y el método fue la palabra clave para que los estudiantes a quienes estaban dirigidos estos discursos realizaran simultáneamente las mismas actividades físicas.

Al respecto cobran especial importancia las palabras de Ángela Aisenstein (2006) cuando sostiene que en las páginas de la *Revista de la Educación Física* se publicaron una cantidad de artículos que describen, explican y normalizan el funcionamiento del organismo humano, creando opinión y tipificando usos, hábitos y sentidos estéticos definidos para cuerpos física y moralmente sanos y productivos.

De allí que se observe una preponderancia de los saberes médicos por sobre los pedagógicos, lo cual se torna la clave de lectura de los usos de la gimnasia en la educación física. En otras palabras, la bajada de línea editorial sostenía que los ejercicios gimnásticos eran un *método* para, mediante su práctica, mejorar la calidad de vida y alcanzar la felicidad, sin definir estrictamente qué significaba ello. A su vez, la ejecución de los gestos técnicos gimnásticos estaba prescripta de manera específica: por lo tanto, los errores en cuanto a las correcciones de la ejecución de los movimientos podían deberse tanto a un criterio “físico” como “moral”.

Tanto en los contenidos a transmitir como en los métodos y técnicas que se describen en los artículos citados se sostiene de manera teórica la necesidad de desarrollar una práctica intencional y sistemática que siga un criterio científico, en procura de — tal como lo relatan las fuentes— asegurar el buen funcionamiento del cuerpo mediante la correcta ejecución. Es posible ver, constante en estos artículos que abordan la cuestión de la gimnasia, cómo la sistematicidad (del ejercicio) argumenta la intencionalidad (pedagógica).

Referencias bibliográficas

- Aisenstein, Á. y Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.
- Galak, E. (2012). *Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina. Legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.773/te.773.pdf>
- Galak, E. (2013). Herbert Spencer y la pedagogía integralista. Influencias en los inicios de la Educación Física argentina. En E. Galak y V. Varea (Eds.). *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* (pp. 45-66). Buenos Aires: Biblos.
- Lucas, A. (1912). Pedagogía de la gimnástica. *Revista de la Educación Física*, 1, 19-21.
- Martínez, S. (2013). *Revisión de la primera revista oficial de Educación Física*. Ponencia presentada en el 10 Congreso Argentino y 5 Latinoamericano de Educación Física y

- Ciencias, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Recuperado de http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-l-efyc/actas-10-y-5/Eje_6_Mesa_C_Martinez.pdf/view?searchterm=None
- Romero Brest, E. (1909). Lugar e importancia de la cultura física en la escuela primaria. *Revista de la Educación Física*, 4, 222-239.
- Romero Brest, E. (1910a). Análisis de los ejercicios gimnásticos. *Revista de la Educación Física*, 7, 43-50.
- Romero Brest, E. (1910b). Instrucciones generales para las clases de ejercicios físicos. *Revista de la Educación Física*, 8, 94-95.
- Romero Brest, E. (1910c). Gradación de los ejercicios. *Revista de la Educación Física*, 9, 142-145.
- Romero Brest, E. (1910d). Elemento de la gimnástica fisiológica. *Revista de la Educación Física*, 9, 171.
- Romero Brest, E. (1910e). Gradación de los ejercicios de extensión y flexión de tronco. *Revista de la Educación Física*, 10, 210-212.
- Rozengardt, R. (2006). *Apuntes de historia para profesores de Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ruffier (1910). La gimnasia contra la escoliosis. *Revista de la Educación Física*, 15-16, 253-256.
- Saraví Riviere, J. (1998). *Aportes para una historia de la Educación Física. 1900 a 1945*. Buenos Aires: Impresiones Agencia Periodística Cid.
- Savino, G. (1909). Influencia de la educación física sobre la educación de la voluntad. *Revista de la Educación Física*, 5, 309-310.
- Scharagrodsky, P. (2004). El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generizada (1900-1940). *Perspectiva*, 22, 83-119. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10338/9603>

Cientificação da Educação Física colombiana: a marca do Convênio Colombo-Alemão¹

*Karen Lorena Gil Eusse
Felipe Quintão de Almeida
Valter Bracht*

Introdução

O sistema educativo colombiano tem sido fortemente influenciado pelos diferentes acordos internacionais por parte do governo do país. A Alemanha, por exemplo, tem sido protagonista de um importante capítulo da história do Estado andino. O contato entre os dois países, referente ao setor educacional, é conhecido como as três missões pedagógicas que, segundo Angulo (2007), trabalharam, de forma geral, quatro aspectos fundamentais: a capacitação dos docentes, a implantação de métodos pedagógicos, o trato e a instrução das ciências desde as primeiras séries de ensino e a definição do papel do Estado na educação. De forma particular, a autora (2007) explica que algumas das ações da primei-

¹ Este texto faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento que estuda os movimentos de crítica e renovação da Educação Física na Colômbia. Conta com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Espírito Santo (Fapes).

ra missão pedagógica (1872-1878) foram a obrigatoriedade da educação e da formação profissional dos professores. No período da segunda missão pedagógica (1924-1935) foi criado o Instituto Pedagógico Nacional para mulheres (na Capital do país) e o programa de atenção aos pré-escolares, fundaram-se novos cursos universitários, implementaram-se novas metodologias de ensino (com base nas teorias de Fröbel, Montessori e Decroly, principalmente), entre outras propostas e transformações educacionais. Finalmente, a terceira missão pedagógica (1965-1978) teve como objetivo principal “tecnificar la educación de la enseñanza básica primaria, dotar las instituciones y capacitar al personal docente” (Angulo, 2007, p. 15).

Especificamente para a área de Educação Física nesse contexto, o acordo entre os dois países é conhecido como o Convênio Colombo-Alemão (1974-1984), desenvolvido principalmente nas Universidade de Antioquia e Valle por parte da Colômbia e a Escola Superior de Esportes de Colônia, na Alemanha. Segundo Pinillos (2006, s.p),

Después de realizarse varios ajustes a la propuesta inicial, este ambicioso proyecto con el cual Colombia se beneficiaría de la información de frontera en el campo de la Educación Física o del Deporte según los alemanes, se concreta el 14 de marzo de 1975² con la creación de un ente denominado “Instituto de Ciencias del Deporte”, según convenio celebrado entre los gobiernos de la República Federal de Alemania y el de Colombia, representado por el Instituto Colombiano de la Juventud y el deporte —Coldeportes—,³ la junta administradora de Deportes de Antioquia y

² Não há uma precisão quanto ao início do convênio. Já encontramos, também, que ele teria se iniciado em 1973.

³ O “Departamento Administrativo del Deporte, la Recreación, la Actividad Física y el Aprovechamiento del Tiempo Libre” (Coldeportes) é a entidade regula-

la Universidad de Antioquia [...] Podría decirse entonces que el convenio contemplaba la posibilidad de implementar un proceso de investigación que tendría un campo teórico, el “Instituto de Ciencias de Deporte”, ubicado en la Universidad de Antioquia y un campo aplicado la “Unidad académica de Educación Física y Deportes”, ubicado en la Universidad del Valle. Lo cual garantizaría “la Cientificidad” de este campo de saber.

Este artigo analisa o processo, incentivado por este Convênio, que resulta na cientificação da Educação Física colombiana. Utiliza como fonte uma entrevista realizada com um docente alemão que foi diretor do convênio no início dos anos 1980. Neste caso, ao lidarmos com as “reminiscências” desse ex-diretor, temos clareza que a memória é um terreno movediço, ambíguo, parcial, recortado e que, não necessariamente, diz a “verdade” do que aconteceu. Para operar com essa limitação, fizemos o exercício de comparar “sua” história com aquilo que identificamos em outra fonte utilizada: o periódico “Educación Física y Deporte”, publicação criada (1979) no contexto de implementação da parceria entre alemães e colombianos no âmbito do Instituto Universitário de Educación Física da Universidad de Antioquia. O texto está organizado em um único tópico, seguido das considerações finais.

Educación Física e ciência: a influência dos alemães

O projeto do Convênio Colombo-Alemão visava orientar cientificamente a Educação Física colombiana, por meio, por um lado, de uma cooperação interdisciplinar entre as diferentes ciências (Pedagogia, Psicologia, Medicina, Física, etc.) com o fim de responder a problemas específicos do esporte e, por outro, baseado numa estreita colaboração entre docência e investigação (Instituto, 1979), priorizando, aqui, cinco aspectos:

dora do esporte na Colômbia. Foi fundado em 1968 e atuante ainda hoje.

a. Investigación del Curriculum, la Didáctica y la metodología de la Educación Física, El Deporte y la Recreación.

b. Información y documentación de la Educación Física, el Deporte y la Recreación.

c. Medicina del Deporte.

d. Enseñanza del movimiento y del entrenamiento.

e. Organización del Deporte (Pinillos, 2003, p. 148).

Pinillos (2006) avalia que, em meio à necessidade de outorgar caráter científico à área, aventou-se possibilidade de substituição do termo “Educação Física” pelo conceito de “Ciência(s) do Esporte”. Acrescenta que se tratava de uma tendência internacional na qual os alemães eram referência e, por isso, poderiam contribuir com uma nova organização do campo da Educação Física colombiana. Sem embargo —diferentemente do que aconteceu na Alemanha, país que havia substituído toda e qualquer menção à Educação Física ou às práticas corporais pela denominação “Esporte”—, o conceito de Ciência(s) do Esporte não foi adotado para caracterizar e organizar a área na Colômbia. A adoção dessa denominação entre os latinos precisa ser compreendida em função da necessidade de cientificizar as práticas da Educação Física naquele país. O entrevistado (2018), ex-diretor do Convênio, relata que era fervente a luta para tratar, na Colômbia, os temas da Educação Física como ciência, para, entre outras coisas, “ser aceptados en universidades”. Descreve,

nosotros ya estábamos hablando de Ciencias del Deporte. Una parte muy importante para nosotros era que queríamos hacer de la Educación Física, con la base netamente educativa, una Ciencia del Deporte, con algo, como se puede decir, un fenómeno social y es más de educación, más de pedagogía, es más, por ejemplo, necesitamos de una Ciencia del Deporte como una entidad responsable en la sociedad. [...] hemos hablado

de las Ciencias del Deporte y tratado de levantar un poco el nivel de la Educación Física al nivel universitario, porque la Educación Física era algo del nivel bajo en la universidad, los universitarios no aceptaban la Educación Física como ciencia (Entrevista concedida à pesquisadora, Ludwigsburg/Brasil, 2018).

Acrescenta em seu relato que, a partir dessa necessidade de tratar a área como uma ciência, o debate epistemológico sobre a atividade científica na área foi intenso nos últimos anos do Convênio na Colômbia.

Giebenhain (1980, p. 22), outro professor alemão partícipe do Convênio, discutiu num escrito “O que fez a Ciência do Esporte pela prática esportiva”:

La ciencia del deporte en primer término tiene funciones de servicio. Ella tiene que coleccionar y sistematizar conocimientos, que sirven para la orientación y para la aclaración. [...] (Este conocimiento lo produce mediante diferentes métodos científicos, como la hermenéutica, el empirismo, la teoría dialéctica etc.). Pero tal conocimiento nos lleva directamente a acciones, como las necesita la práctica. Sólo puede fundamentar, orientar, ayudar, pero siempre está influido por las condiciones de la situación pedagógica. En tanto que el conocimiento práctico tan sólo se adquiere por medio de la práctica pedagógica. [...] La ciencia del deporte para el profesor de educación física no debe ser solamente una base de conocimiento empírico, también le debe ubicar en la realidad física, social, síquica y política. [...] campo parcial social-sicológico, organizatorio y político que indica más allá del deporte [...].

Gall chega mesmo a defender que o conceito de Ciência(s) do Esporte

debería enfocarse en la búsqueda de las posibilidades y limitaciones del deporte de la propia cultura física o cultura del movimiento ya existente en este país. En lugar de preocuparse sólo por el deporte internacional y de alto rendimiento se puede recopilar e investigar sobre los juegos originales y del campo, se pueden investigar e interpretar los bailes de las diferentes regiones del país, se puede tratar de conservar algunos de estos elementos, cultivándolos un poco, la historia del deporte puede investigar sobre la cultura física del país, etc. Así la ciencia del deporte no sólo puede contribuir al desarrollo de una identidad cultural propia, sino también puede contribuir a los conocimientos mundiales informando sobre las raíces de la cultura física en este medio ambiente (por ejemplo Colombia) (1982c, p. 82).⁴

Como resultado do processo de cientificação impulsionado pelos alemães ocorre, entre outros, a criação de centros de documentação, a inauguração de projetos de pesquisa, publicações, discussão de conceitos e tendências, circulação de traduções e literatura, intercâmbio de profissionais a diferentes países, capacitações, organização de seminários e, ao mesmo tempo, a criação, em 1979, da revista “Educación Física y Deporte”, do *Instituto Universitario de Educación Física da Universidad de Antioquia*, que já no seu primeiro editorial deixa claro a que o periódico veio: “Ya que hemos realizado hasta ahora la práctica en su mayoría sin fundamentos teóricos, será una de las tareas más importantes, el difundir los conocimientos sobre la teoría, mejor aún la ciencia de la educación física y el deporte” (Editorial, 1979, p. 2). No editorial do ano seguinte, ratificam-se os interesses da revista em contribuir para a cientificação do campo. O editorial expressa, ao

⁴ A necessidade de adequar a(s) Ciência(s) do Esporte às necessidades de uma cultura de movimento própria ao país é tema de outros textos (Gall, 1981; Hass, 1984).

introduzir um dos artigos desse ano, que esse “nos señala las capacidades que se esperan de un profesor de Educación Física hoy en día y que dependen de un elevado conocimiento y preparación científica e interdisciplinaria, al cual queremos contribuir con la publicación de esta Revista” (Editorial, 1980, p. 1).

No transcorrer das publicações da revista, a importância de discutir o caráter científico na Educação Física continua muito evidente, principalmente desde os artigos dos representantes do Convênio. Em textos sobre a avaliação curricular, por exemplo, cujo foco era apontar alguns problemas nos planos de ensino dos cursos de Educação Física colombiana, Gall (1980a, p. 3) destaca que “se debe establecer un plan de estudios con bases científicas” que permita fortalecer este aspecto base da formação. Para este fim, segundo ele, a “discusión científico-educacional sobre evaluación” (Gall, 1980b, p. 5) tem que ser prioridade para os profissionais do campo, cujas referências conceituais devem estar, ao mesmo tempo, fundamentadas cientificamente.

Pelo mesmo caminho, aparecem as denúncias, em Gall e Pareja (1981), sobre a falta do caráter científico na atividade acadêmica do campo. Afirmam que “No existen o casi no existen trabajos reconocidos científicamente sobre la realidad de la educación física en Colombia”. Ao mesmo tempo, ressaltam a importância do desenvolvimento de uma “teoría fundamental (filosofía) de la educación física en Colombia” (Gall e Pareja, 1981, p. 21). Gall (1983) reforça essa opinião anos depois, com um artigo que trata das demandas sociais impostas ao campo desde o desenvolvimento esportivo, escolar, recreativo e de saúde, necessidades que, para o autor, exigem uma densa preparação científica dos profissionais da Educação Física, que deve ser oferecida desde as instituições de formação.

Em outro texto, o autor, reivindicando a perspectiva pedagógica do ensino da disciplina, descreve que “Cuando se trata de

exponer algo sobre conceptos didácticos en educación física, entonces esto también incluye que es necesario tratar científicamente este asunto” (Gall, 1982a, p. 44). No mesmo caminho, trata do domínio de alguma prática esportiva e seu ensino, expressando que “se tiene que comprender que enseñar educación física no es sólo cosa de poder jugar bien al fútbol, sino que la instrucción y educación responsable exige algo más de las personas” (Gall, 1982a, p. 58). Faz, aqui, uma crítica particular à falta de interesse em apropriações teóricas dos profissionais do campo:

Muchos profesores de educación física creen ya ser dueños del balón, cuando pueden jugar bien al fútbol, pueden nadar bien, o son buenos atletas. Tienen poca idea de que existe gran diferencia entre la propia ejecución de rendimiento físico y la mediación didáctica/metódica. Con mucha frecuencia tampoco les interesa mucho esta cuestión. Muchos profesores de educación física no muestran ningún interés por conceptos teóricos, muchos casi nunca leen un libro profesional. Esto se demuestra claramente con un vistazo en las bibliotecas de las universidades y colegios, también en Colombia (Gall, 1982a, p. 48).

O argumento é reforçado pelo autor em outra publicação do mesmo número, em que diz que “no se debe pensar sólo en la ejecución práctica del deporte, sino que se tendrán que poner al día también sobre conocimientos teóricos” (Gall, 1982b, p. 7).

Este autor, ao mesmo tempo em que faz o chamado a tratar o campo cientificamente, expõe, em tom crítico, como é complicado entender a ciência como aquela que “persigue un interés puramente objetivo, es decir, cuando sólo las funciones y los mecanismos corporales de un individuo están en primer plano del interés, sin preguntar por las consecuencias ni los efectos sobre la personalidad del ser humano (‘ciencia libre de valores’)” (Gall, 1982c, p. 77). Sobre este tema, narra nosso entrevistado (2018)

como fez um movimento crítico contra a inclinação da(s) Ciência(s) do Esporte para o alto rendimento e a Medicina Esportiva, que tratava os atletas como objetos ao invés de seres humanos:

escribí un artículo contra la medicina deportiva, por ejemplo, porque en esa época yo vi que usaron más o menos a los deportistas como un material, un objeto de investigación, como personas que pueden investigar [...]. Un artículo específico contra el abuso de la medicina con los deportistas como material de investigación solamente (Entrevista concedida à pesquisadora, Ludwigsburg/Brasil, 2018).

A insistência no “chamado” à cientificidade no campo aparece registrada também na Revista por outros autores alemães. O artigo de Giebenhain destaca o problema da “integración del conocimiento científico a la práctica pedagógica”. O autor discute, particularmente, como “el profesor de educación física debe conocer diferentes conceptos científicos y sus áreas de aplicación y capacidad de explicar”(1980, p. 22). Na mesma direção, Hecker, referindo-se à ajuda que oferece a ciência sobre as variáveis que condicionam a motivação no ensino do esporte, explica que “El científico, a través de resultados de investigaciones, debería estar en capacidad de conocer exactamente estas secuencias condicionantes en todas sus diferentes interrelaciones, con el fin de satisfacer el deseo de los prácticos y ofrecerles ayudas”(1983, p. 32). Além disso, Hass alude a pesquisas alemãs para tratar o tema do ensino e aprendizagem na aula de Educação Física, mote que ele denomina como “científicos sociales” (1984, p. 20).

Outra ação importante do Convênio em favor da cientificação foi a criação das conhecidas “Guias para el maestro”. No âmbito das “assessorias” que profissionais alemães prestaram com vistas a identificar os “problemas” da disciplina e, depois, produzir propostas de intervenção (Pinillos, 2006), destaca-se a criação de

uma série de manuais, formulados pelo professor alemão Heino Ulmer, para serem aplicados pelos professores colombianos nos seus campos de atuação (Pinillos, 2011). Por exemplo, no prólogo da Guia para o 4º e 5º ano (Colombia, 1974, p. 5), evidencia-se a intenção de cientificidade nas propostas dos alemães

Esta guía desarrolla, en forma práctica, una amplia educación del movimiento para los alumnos de 4º y 5º grado de enseñanza primaria, en los campos de la gimnasia, el atletismo, la gimnasia en aparatos, los juegos y la natación. Además incluye, de manera sencilla, fundamentos de la psicología infantil y de la metodología y didáctica de la educación física que orientan, con base científica, la labor del maestro, quien puede introducir las variantes que crea necesarias, según las condiciones de los alumnos y las circunstancias del momento.

Sobre estas ações do Convênio com o fim de cientificar, descreve nosso entrevistado:

hemos empezado con la revista, también como un vehículo, hemos siempre tratado de convencerles, necesitan publicar, ciencia necesita de publicación, entonces que por favor ustedes los educadores físicos también publiquen para tener un tiket de entrada a la ciencia [...] la revista y esos libros que empezamos, tenemos toda la biblioteca y por eso la educación también era parte del convenio e hicimos esa parte de documentación, publicación, libro, revista, esos son señales de una ciencia, esas eran la precondiciones que nosotros creamos en esto, que era necesario para mandar esas señales [...] hicimos todos esos seminarios, esos seminarios que hicimos por parte del convenio, no sólo de la Universidad de Antioquia pero también de Cali, hicimos muchos seminarios en la mayoría de las universidades de Colombia y transportamos más o menos ese mensaje de “por favor piensan

en ciencia” (Entrevista concedida à pesquisadora, Ludwigsburg/Brasil, 2018).

Vargas, por sua vez, avalia que o conceito de Ciências do Esporte, trazido pelos alemães, representou a consolidação de um processo teórico-científico que possibilitou um novo “status” acadêmico ao campo, projetado em “espacios universitarios, congresos interdisciplinarios, publicaciones especializadas, en la creación de instituciones y organizaciones privadas y públicas sobre este campo de acción” (2012, p. 144). Pinillos, comentando o relatório de um ex-diretor do Convênio Colombo-Alemão, afirma que

El mismo Sonnenschein, uno de los directores del convenio, en 1994, 10 años más tarde de haber terminado el Convenio, haciendo una autoevaluación de esta asesoría, resalta como uno de los logros importantes la discusión generada en Colombia frente al discurso de la ciencia Deportiva a saber: “Un aspecto importante es en mi opinión el hecho de que el Convenio fue motivo de una amplia discusión por parte alemana y colombiana sobre las tareas de la ciencia deportiva en un país como Colombia. Ello originó en ambos lados un proceso de aprendizaje que redundó —y seguramente lo seguirá haciendo también en el futuro— en beneficio tanto de la constitución de la ciencia del deporte colombiana como de la futura cooperación de las dos partes dentro de una perspectiva intercultural” (2006, s.p).

O entrevistado argumentou que a preocupação não estava no nome que a disciplina iria ter; a atenção principal era dar um caráter científico ao campo (Entrevista concedida à pesquisadora, Ludwigsburg/Brasil, 2018). Para ele, era importante discutir as amplas possibilidades de estudo da área⁵ e a necessidade de

⁵ É importante esclarecer que o grupo de profissionais alemães que chegou

fazer pesquisa para impactar na sociedade e não deixar a outros a oportunidade de manipulá-la em favor de interesses privados. Acredita, a partir disso, que o Convênio motivou os debates e o crescimento científico da Educação Física na Colômbia.

Considerações finais

Na intenção de caracterizar o Convênio Colombo-Alemão em território colombiano, voltamos nossa atenção a uma entrevista realizada com um ex-diretor do Convênio e utilizamos como fonte a revista *Educación Física y Deporte*, publicação que resulta da parceria instituída entre colombianos e alemães. Além da criação dessa revista, o acordo entre os dois países levou à abertura de grupos e projetos de pesquisa, a organização de eventos acadêmicos, a formação de pessoal no nível superior (muitos colombianos foram estudar na Alemanha), produção de material didático, como as guias para os professores, entre muitas outras ações que, direta ou indiretamente, contribuíram para renovar o discurso da Educação Física naquele país.

A necessidade de cientificar o campo, transformando a prática da Educação Física mais científica, foi uma das principais marcas do Convênio. Isso não significou, pura e simplesmente, a transformação da disciplina em uma ciência, mas sim a necessidade de que sua prática estivesse fundamentada cientificamente. Afinal, não bastava mais “poder jugar bien al fútbol”, mas, sim, “una preparación científica y profunda”. Nesse processo, as fontes indicam que não se tratava apenas de uma aproximação com as disciplinas das chamadas “ciências naturais”, mas também a necessidade de o campo dialogar mais fortemente com as ciên-

à Colômbia era diverso, com diferentes preocupações e pesquisas em pedagogia, didática, cultura corporal, medicina esportiva, esporte de alto rendimento, jogo, recreação, entre outros temas. Mais detalhes sobre a temática podem ser obtidos em Eusse, Almeida y Bracht (2018a) e Eusse, Almeida y Bracht (2018b).

cias sociais e humanas. Isso quer dizer que, embora a medicina esportiva e a organização do esporte estivessem no horizonte das ações esperadas do convênio, havia uma importante preocupação com a pedagogia, a didática, em suma, com o ensino da Educação Física. É nesse contexto, aliás, que devemos situar a relação da disciplina com o esporte e a crítica contra a sua transformação em treino esportivo. O esporte, ou melhor, a(s) Ciência(s) do Esporte, deveriam estar a serviço da Educação Física na Colômbia, um *meio* para o desenvolvimento da cultura de movimento do país em vez de um *fim* em si mesmo.

Referências bibliográficas

- Angulo, A. M. (2007). Conceptos pedagógicos alemanes en la educación colombiana: La Segunda Guerra Mundial y la actualidad. *Matices*, 1, 1-27. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/10683/11369>
- Colombia. (1974). Ministerio de Educación Nacional. Misión Pedagógica Alemana. *Educación Física en la escuela primaria*.
- Editorial. (1979). *Educación Física y Deporte*, 1(1), 1-2. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/11171/10243>
- Editorial. (1980). *Educación Física y Deporte*, 2(3), 4. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/22732/20786139>
- Eusse, K. L. G., Almeida, F. Q. e Bracht, V. (2018a). Convênio Colombo-Alemão (1973-1984): a esportivização da Educação Física colombiana? *Revista Da Alesde*, 9, 106-118. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/61272/35953>
- Eusse, K. L. G., Almeida, F. Q. e Bracht, V. (2018b). “Esportivização” da Educação Física colombiana: a “herança” do convênio

- Colombo - Alemão nas páginas da revista *Educación Física y Deporte. Revista Brasileira de Ciencias do Esporte*. (No prelo). DOI <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.08.002>
- Gall, H. (1980a). Desarrollo y evaluación curricular de la educación física en Colombia. *Educación Física y Deporte*, 2(2), 1-4. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5012086.pdf>
- Gall, H. (1980b). Problemas fundamentales de la evaluación curricular. *Educación Física y Deporte*, 2(3), 5-12. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5012086>
- Gall, H. y Pareja, A. (1981). Investigación sobre currículos para licenciaturas en educación física en Colombia. *Educación Física y Deporte*, 3(1), 18-23. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/22808/20786432>
- Gall, H. (1981). Hacia una ciencia del entrenamiento: reflexiones sobre la perspectiva didáctica y pedagógica. *Educación Física y Deporte*, 3(2), 26-36. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/22837/20786512>
- Gall, H. (1982a). Conceptos didácticos para la Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 4(1), 44-58. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/22917/20786567>
- Gall, H. (1982b). Observaciones didácticas sobre: función, objetivos y contenidos de la educación física en Latinoamérica. *Educación Física y Deporte*, 4(2), 1-7. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/22967/20786594>
- Gall, H. (1982c). Medicina deportiva y ciencia del deporte, ubicación y función en el medio ambiente. *Educación Física*

- y *Deporte*, 4(3), 74-83. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/23031/20786658>
- Gall, H. (1983). Deporte- educación física- recreación- prevención... Problemas de orientación en un fenómeno social. *Educación Física y Deporte*, 5(2), 29-37. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/23053/18993>
- Giebenhain, H. (1980). Respecto al problema de la ciencia del deporte y de la práctica deportiva. *Educación Física y Deporte*, 2(3), 19-22. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/22781/20786354>
- Hass, H. (1984). Enseñanza y aprendizaje social (en la clase de educación física). *Educación Física y Deporte*, 6(1), 20-36. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/23096/19017>
- Hecker, G. (1983). Posibilidades para fomentar la motivación en la enseñanza del deporte Influencia de los factores antropológicos y socio-culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación física. *Educación Física y Deporte*, 5(3), 32-38. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/23079/19007>
- Instituto de ciencias del deporte. (1979). *Educación Física y Deporte*, 1(1), 1.
- Pinillos, J. M. G. (2003). *La Educación Física y el deporte en Colombia. Una oposición de discursos en el periodo comprendido entre 1968 y 1991* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/561/1/AA0260.pdf>

- Pinillos, J. M. G. (2006). La educación física y el deporte en Colombia: una oposición de discursos en el período comprendido entre 1968 e 1991. *EF Deportes*, 10(93). Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd93/colombia.htm>
- Pinillos, J. M. G. (2011). La constitución del campo de la educación física en Colombia en el periodo comprendido entre 1968 y 1991. *Recorde: Revista de História do Esporte*, 4(2), 1-23. Recuperado de <https://revistas.ufrj.br/index.php/Recorde/article/view/714/657>
- Vargas, C. E. O. (2012). Ciencias del Deporte: Evolución de aspectos teórico científicos. *Entramado*, 8(1), 140-165. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v8n1/v8n1a10.pdf>

Entrevista

Entrevista concedida à pesquisadora, Ludwigsburg/Brasil, 2018.

O corpo intensivo e a lógica do excesso

Marcelo Adolfo Duque Gomes da Costa

Nota introdutória

Este texto¹ parte de um contexto de debates que tem ocorrido no campo da Educação Física brasileira no qual procura-se operar com o que o professor Mauro Betti chamou do “limite das propostas culturalistas”. O que Betti quer apontar, com a sua crítica à “perspectiva culturalista”, é que a concepção de corpo operada pela Educação Física brasileira não dá conta de tematizar, de forma satisfatória, o que está aquém da racionalidade discursiva. Para tanto, lançaremos mão da paisagem conceitual dos filósofos José Gil e Gilles Deleuze. Ambos alinham-se a essa perspectiva de corpo que está para além de suas possibilidades representativas, debatendo mais especificamente a lógica do excesso presente na filosofia de ambos os autores.

Este trabalho está organizado em duas partes. Na primeira, apresento de forma breve o dilema, por meio do diálogo de dois autores do campo da Educação Física brasileira que se propuseram a debatê-lo, Mauro Betti e Valter Bracht. Na segunda parte, procuro apresentar e debater a lógica do excesso e como

¹ O presente texto faz parte da pesquisa desenvolvida para minha tese de doutoramento a ser defendida no programa de pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Conta com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Espírito Santo (Fapes).

ela pode ser uma fortuita teoria para se pensar como se pode dar o novo dentro do campo das práticas corporais.

O dilema culturalista por Mauro Betti e Valter Bracht

Se fizermos um resgate histórico, podemos dizer que Ghiraldelli Júnior (1990) foi, talvez, o primeiro a apontar o dilema culturalista ao dizer que existem duas tendências a orientar essas propostas inovadoras da Educação Física. Uma seria a corrente racionalista, que identifica na “prática-corporal” aspectos não desejáveis, necessitando de “algo de fora” (o discurso) que os venha prover de criticidade. A outra corrente seria a antirracionalista, que capta o movimento como algo que pode escapar à razão, pois ele extrapola a verbalização e, dessa forma, aproxima-se da intuição.

Para Betti (2006), a ambiguidade é melhor compreendida quando nos valem da diferenciação entre significação existencial (que se refere aos vividos intuitivos, pré-reflexivos, cujo sentido equivale à existência) e significação conceitual (que agrega outros sentidos, na medida em que é um saber intersubjetivo), uma vez que é a esta última que se refere a abordagem culturalista da Educação Física quando almeja a “apropriação crítica da cultura corporal de movimento” (Betti, 1994). Assim, só se pode falar sobre movimento, segundo Betti (2006), por meio da linguagem das ciências ou da filosofia, o que representaria uma expressão segunda, uma representação intelectual, necessária para que se estabeleçam significações culturais sobre o movimento (ou seja, para constituir um saber intersubjetivo) e “também para constituir e renovar a ‘cultura de movimento’ ou a ‘cultura corporal de movimento’” (Betti, 2006, p. 80). Nesse sentido, a dimensão cognitiva (crítica) que se realiza no plano corporal só é possível por meio da linguagem humana; “por isso a palavra é instrumento importante —embora não único— para o profis-

sional de Educação Física” (Betti, 1994, p. 41). Apesar disso, a Educação Física lida com um saber orgânico que não se esgota em um discurso sobre o corpo/movimento e que só é possível por meio da prática corporal de movimento do indivíduo que faz as leituras dos signos relacionados com ela. Ao desvalorizar essa especificidade, a Educação Física se torna um discurso sobre a cultura corporal de movimento e não uma ação pedagógica com ela. Dessa forma, a aula de Educação Física “torna-se uma aula sobre o movimento e não mais uma aula com o movimento”.

O campo da Educação Física, por volta das décadas 1970 e 1980, passou por um processo de amadurecimento acerca do conceito de cultura. Com isso, o corpo por meio da representação da metáfora do “corpo-máquina” sofre duras críticas devido ao seu caráter pouco “libertador”, uma vez que promovia o adestramento e a docilização dos corpos. A crítica produzida pelo campo da Educação Física mais atrelada às ciências sociais que ao campo “das biológicas” acaba por evidenciar uma divisão no campo entre essas duas áreas do conhecimento. E o corpo, em ambas abordagens, acaba por manter seu caráter de “objeto” da produção do conhecimento. Bracht (2015) relata que não faz muito tempo iniciam-se pesquisas que pretendem explorar teoricamente as possibilidades inscritas no próprio corpo para não só resistir ao controle proposto pelas racionalidades social ou técnico-científica, caminhando mais para um processo de “emancipação”, na esteira da pergunta de Spinoza, “o que pode o corpo?”. Dessa forma, podemos dizer que

o corpo “passivo” que é resultado de uma determinada construção sócio-discursiva, pode ser pensado também como origem ativa da resistência? De certa forma, trata-se de um “retorno” ao corpo fenomenológico com potencial de ação que não se submete totalmente a uma determinada construção discursiva, se

quisermos, trata-se de uma certa recuperação da natureza – ou reconciliação com ela, como queria Adorno (Bracht, 2015, p. 3).

Bracht (2015) identificará, assim, três movimentos sobre os estudos acerca do corpo dentro do campo da Educação Física: crítica ao corpo máquina, a denúncia as formas de controle operados por uma determinada construção discursiva do corpo e, por fim, o movimento que procura vislumbrar na corporeidade a possibilidade de resistência a esse controle e que teria a possibilidade, também, de apoiar a transcendência a tais controles, servindo, assim, como base para outros processos de subjetivação.

Tanto Mauro Betti quanto Valter Bracht comungavam da mesma preocupação: não fazer da cultura o único fio orientador das práticas corporais ao explorar uma outra orientação para a educação estética da Educação Física, por isso ambos têm em seu horizonte uma Educação Física menos preocupada com a repetição e reprodução das atividades corporais já cristalizadas pelos códigos e mais interessada na experimentação do corpo por meio do movimento. O intuito, na sequência do texto, é tentar apresentar como a repetição pode estar ligada ao novo por meio da lógica do excesso. A repetição, nesses termos, é uma repetição que se dá no tempo.

A lógica do excesso e a possibilidade do novo

Para que o debate supracitado torne-se possível, é necessário um cenário no qual deixamos de insistir na presença do corpo, pois quanto mais nos apegamos às suas formas, às suas representações, menos nos conectamos às forças do corpo, às nossas intensidades. Do contrário, caminhamos, assim, para viver uma poderosa doxa do corpo a partir da qual nos habituamos a ver nosso corpo habitual, comum, como não intensivo e entrópico através de camadas e camadas de saberes e práticas que moldaram o nosso olhar, de tal maneira que temos a ideia de um corpo “normal”,

um corpo morno, a ser intensificado pelos mais diversos saberes sobre ele, como, por exemplo, práticas corporais. Falamos de um corpo autônomo, localizado em um determinado espaço e demarcado pelos mais diversos saberes, sejam eles científicos ou não. Encerramos o corpo em seus contornos e em suas funções impostas pelo trabalho social. Entramos, assim, no que o filósofo português José Nuno Gil chamará de uma desgraça dos corpos.

Quando o corpo insiste na sua presença e na sua corporeidade ou identidade corporal; quando delas não nos podemos livrar, quer na doença, quer nas mil armadilhas das formas do corpo (da dietética à cosmética e à estética), quer nos emblemas do corpo sexuado: quer dizer, quando estamos na plena posse do nosso corpo identitário, então ficamos condenados a habitá-la e – perversão maior – a amá-la, talvez (Gil, 2008, p. 196).

Para autores como José Gil e Gilles Deleuze, o corpo foi feito para desaparecer. O corpo existe mais quando não existe. E, para operar com esse “apagamento do corpo”, eles procuraram, ao longo de suas obras, desconstruir a forma como lidamos com outros três elementos da nossa vida, a saber, o tempo, o espaço e a consciência.

Os dois filósofos fazem isso lançando mão de diversos conceitos. Para citar dois exemplos poderíamos mencionar o Corpo-sem-órgãos (CsO) e o corpo paradoxal, pois ambos têm em seu cerne a construção do plano da imanência e, por isso, procuram colocar em xeque a noção de corpo empírico por apostar na sua latente potência, que resiste às cotidianas estratificações ao investir noutro entendimento do corpo. Uma compreensão de corpo que não se encerra em seus contornos corporais, de um tempo que não é linear e nem cronológico e uma consciência menos centrada na figura do eu consciente (remetendo a um eu no sentido da filosofia clássica) e mais porosa e impregnada pelos

movimentos do corpo. São corpos intensivos mais ocupados com as forças do que com as formas do corpo. E, para tratar dessa noção de corpo, é preciso assumir algo que está implícito à noção das intensidades: a lógica do excesso. É esse excesso que não é uma “quantidade a mais, uma medida que ultrapassa o que é dado, marcando uma diferença quantitativa” (Gil, 2008, p. 71), que procuraremos explorar a fim de retratar como a repetição por excesso pode ser a possibilidade do novo.

Trataremos aqui do excesso como uma diferença de intensidade que leva o ente intensivo a mudar de natureza e ultrapassar a doxa do corpo. Representa as intensidades ainda livres dentro de um padrão do senso comum, da mediana não intensiva dentro de estado de coisas na “banalidade do cotidiano”. É possível dizer que o excesso ou a intensidade já faz parte do próprio empírico, contudo encontra-se recoberto de um jeito que só há excesso porque o empírico domina as grandes formas da vida. Assim,

a própria noção de intensidade contem a de excesso. Se é preciso exercer a violência para penar, se é preciso pensar as faculdades além do seu exercício empírico, é porque há um excesso de forças no pensamento e nos corpos, excesso que se encontra bloqueado e que se deve liberar. A intensidade é o «desigual em si», com ela compreende, em si, a diferença como excesso (Gil, 2008, p. 70).

Para Gil (2008), há não apenas na obra de Deleuze, mas na filosofia da diferença, uma, por assim dizer, filosofia do excesso. É do excesso que nasce a força para mover o tempo do eterno retorno.² Com isso, Gil faz referência a três sínteses do tempo

² O termo *eterno retorno* é aqui empregado no sentido segundo o qual Yonezawa interpreta o conceito de Nietzsche. Dirá o autor que o eterno retorno trata da ideia de que o mundo é, simultaneamente, eternidade e devir; “‘ao mesmo tempo uno e vários’ [...]. Contudo, precisamente, o mundo é apenas um, um só grande de-

que implicam em três tipos de repetições e são a maneira como Deleuze concebe o presente, o passado e o futuro. A primeira e segunda sínteses estão relacionadas com a maneira com que compreendemos o presente e o passado, em especial como lidamos com a passagem de um para o outro. O presente constitui-se como fundação do tempo, sendo um presente vivo. Presente que “não se sustém como tal se não passa, para que um outro presente venha ocupar o seu lugar – e para que o presente passe é preciso que, de certo modo já tenha (ou seja) passado” (Gil, 2008, p. 68). Dessa forma, é possível dizer que a passagem do presente supõe uma coexistência entre o presente e o passado, pois o segundo não pode constituir-se como a mera passagem sucessiva de presentes. Nesses termos, o presente é presente e passado. A melhor forma de explicar a passagem do presente em passado é pressupor um passado imemorial, ou seja, um passado que não passa, que nunca se constitui como presente, que representa a densa carga daquilo que vivemos, mas não pode (ou não se pode) ser capturado pela representação do passado.

Para Deleuze, as duas sínteses do tempo, desse presente vivo e do passado transcendental, já que nunca foi presente, não são suficientes para explicar todas as dimensões do tempo, bem como também não tem a potência necessária para penetrar no passado imemorial, pois só é representável o passado que já foi presente. Nessa esteira, a passagem do tempo deixa de estar fundada somente em sua noção cronológica. Do contrário, a permanecer atrelado à passagem do tempo de maneira cronológica, o tem-

vir, que faz com que ele seja um grande paradoxo, retornando eternamente por força dos devires, mais do que uma sucessão de mudanças, que fariam do mundo algo de infinito, num desenvolvimento constante e linear” (2013, p. 155). Cabe também destacar que há uma diferença no que tange ao entendimento do eterno retorno entre Nietzsche e Deleuze. Enquanto para o primeiro o retorno é o retorno do mesmo, para o segundo o que retorna é a diferença.

po não penetrará adequadamente em nosso pensamento, pois, no fundo, permaneceremos inevitavelmente estrangeiros ao fundamento da sua passagem. Para Gil, “jamais o tempo entrará no nosso pensamento –o qual, como pensamento do tempo, ficará submetido ao movimento das coisas no tempo (lembranças passadas de um tempo que foi presente)” (2008, p. 69).

Para a terceira síntese do tempo, Deleuze irá recorrer à ideia de eterno retorno de Nietzsche e é por meio dela que será possível introduzir o tempo no pensamento. Isso permitirá a criação de um sem-fundo como espaço da diferença, ou seja, a criação de um espaço interior do corpo no qual é possível a circulação das intensidades movidas por meio da diferença em si (a diferença não atrelada a identidades e analogias). Tal movimento dar-se-á tendo consigo os seguintes questionamentos: como criar o novo sem se desfazer do passado que carrega consigo infinitos elementos que se reencontrarão no ser a inventar, desnaturando o seu ser único, ou, ainda, como afirmar o novo sem admitir uma transformação do homem presente que recua diante da incumbência de executar a sua completa reinvenção?

Essas questões implicam para a criação de um projeto para o futuro, para uma ação que o abre enquanto dimensão temporal do novo. Pensar a singularidade única é pensá-la por meio de um novo tempo. Um tempo que, ao ser introduzido no pensamento, destrói as imagens do passado e modifica o presente, construindo uma realidade do futuro que procura não repetir as sínteses do tempo anteriores. Para tanto, faz-se necessário “pensar —viver, na ação— diferentemente o tempo: é necessário desligá-lo dos fenômenos empíricos que nele se sucedem, para o conceber como *forma vazia*, de forma a poder criá-lo com o surgimento de conteúdos novos” (Gil, 2008, p. 72).

O tempo se esvazia, desligando-se do mundo empírico, deixando de ser pulsado pelos seus conteúdos cronológicos. É um

tempo que deixa de rimar, de se repartir simétrica e, igualmente, em passado e futuro.

É o excesso enquanto possibilidade do novo que explica a força para mover o tempo do eterno retorno que é o tempo da imanência, um tempo não-cronológico movido por uma lentidão ontológica.

Para Gil (2008), a nossa produção do novo não se dá senão pela repetição pelo menos uma vez do passado, outra no presente aberto ao processo de metamorfose, ou seja, o presente voltado para o futuro. O resultado dessas repetições, o absolutamente novo, não é nada mais do que a repetição, a terceira repetição, desta vez por excesso, a do futuro como eterno retorno. Somente o novo que é produzido sob a condição de falta e por intermédio desse processo de metamorfose, do passado e do presente, é afetado pelo eterno retorno. É a repetição por excesso, que nada deixa da falta e do devir igual. A falta evidencia-se no fundamento, impossibilitado de fundar o novo por retirar as suas determinações do fundado, aqui o novo. O devir-igual é o devir igual à ação que se desdobra em uma cesura com a projeção do eu em um eu ideal desmesurado. Com isso,

Excesso de empírico ou excesso que se exerce sobre o empírico: há uma violência de um “fora” do pensamento que “força” a pensar – como se o excesso de sensação, de imaginação, do próprio acontecimento (como a morte) levasse o pensamento a exceder-se e criar os seus sistemas excessivos (Gil, 2008, p. 76).

A repetição por excesso não seria apenas uma reprodução no sentido de refazer várias vezes a prática corporal a partir da abertura do corpo³. Essa repetição é antes uma repetição que se dá no

³ Abrir o corpo é torná-lo hipersensível, despertar nele toda a sua capacidade de hiperpercepção e transformá-lo em máquina de pensar, ou seja, reativá-lo enquanto corpo paradoxal, que é o que os mais diversos regimes de poder sobre o cor-

tempo, na relação que temos com ele. Permitindo a produção do novo por meio da retomada do passado sobre um presente que já o carrega. Uma linha fronteira pode ser traçada a partir do excesso. De um lado poderíamos colocar o empírico e do outro, o campo transcendental⁴. Como o excesso é criação e é por meio dele que o excesso de intensidade do virtual tem por vocação atualizar-se, encarnando-se dentro do sem-fundo da diferença, expressado pelo CsO ou pelo corpo paradoxal, essa compreensão do corpo e sua relação com o tempo dá à Educação Física a possibilidade de pensar suas práticas dentro de outro ritmo. Um em que ela pode lidar com uma lentidão que não é apática e passiva, mas que sabe tratar a densidade do tempo ao encarar o paradoxo da repetição, pois ao mesmo tempo em que a concebemos como algo fadigoso, lugar do mesmo, ela é, também, o lugar da diferença, a possibilidade de presentificar o único, o novo.

Referências bibliográficas

- Betti, M. (1994). O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. *Discorpo*, São Paulo, 3, out., 25-45.
- Betti, M. (2006). *Corpo, motricidade e cultura: a fundação pedagógica da Educação Física sob uma perspectiva fenomenológica e semiótica* (Tese de doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Bracht, V. (2015). Prólogo. En A. Ferreira (Comp.). *Pensando la Educación Física como área de conocimiento:*

po tentam apagar, num esforço de produzir um corpo unitário, sensato, finalizado das práticas e das representações sociais que lhe são necessárias.

⁴ Aqui, vale destacar o que Deleuze, segundo Gil, vai definir como o campo transcendental de uma forma distinta da noção kantiana ao não estabelecer as condições da experiência possível, mas da experiência real. A experiência real é a experimentação. Algo semelhante ao que a arte proporciona por meio das experimentações artísticas.

problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo.
Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Ghiraldelli Júnior, P. (1990) Indicações para o estudo do movimento corporal humano da educação física a partir da dialética materialista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, 197-201.
- Gil, J. N. (2002). O corpo paradoxal. Em D. Lins e S. Gadelha (Ed.). *Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo* (pp. 131-147). Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Gil, J. N. (2008). *O imperceptível devir da imanência: sobre a filosofia de Deleuze*. Lisboa: Relógio d'água.
- Yonezawa, F. H. (2013). *O Bailarino dos afetos: corporeidade dionisíaca e ética trágica em Gilles Deleuze e na companhia de Nietzsche* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Ribeirão Preto, Brasil.

El vínculo con el cuerpo en el deporte de alto rendimiento: el caso de las jugadoras de la selección uruguaya de handball

Macarena Elzaurdia Diaz

Introducción

El siguiente artículo busca problematizar la relación que las deportistas de alto rendimiento establecen con su cuerpo y las condiciones que hacen posible esta relación.¹ Se toma el caso de las integrantes de la selección uruguaya de handball ya que, en su calidad de deportistas de alto rendimiento (en adelante, AR), presentan características particulares en la relación que sostienen con su cuerpo. Estas particularidades nos permiten identificar la acción de la política en los sujetos modernos.

Un ejemplo de esto es el hecho de que las deportistas seleccionadas realizan su práctica en forma honoraria —es decir, sin recibir remuneración alguna— pero bajo las mismas condiciones que las de un trabajo remunerado.

Es de interés para este capítulo ahondar en cómo se define el AR y de qué forma el mismo condiciona la relación que las

¹ El siguiente capítulo es una aproximación teórica al campo de investigación de mi tesis de Maestría en Educación Corporal (FaHCE- UNLP). El recorrido que se desarrolla a continuación es el resultado de un esfuerzo individual pero principalmente colectivo. La integración en diferentes grupos de estudios fue clave para la determinación del objeto de estudio.

deportistas establecen con su cuerpo. En dicha relación, interpelada por el deporte de alto rendimiento, se manifiestan usos que exceden lo laboral.

Teorizar acerca del sujeto moderno, sobre la relación que este sostiene con su cuerpo y las condicionantes políticas que determinan dicha relación, nos brindará herramientas para profundizar en la investigación del colectivo seleccionado.

Este primer análisis forma parte de una aproximación al trabajo de campo de lo que posteriormente buscará ser un trabajo de investigación etnográfico conformado por observaciones y entrevistas semiestructuradas.

El caso del handball *indoor* de alto rendimiento en Uruguay

Estudiar el caso del handball *indoor* de alto rendimiento en Uruguay es interesante para poder abordar la relación que el/la deportista establece con su cuerpo, ya que en este caso la misma está lejos de ser una relación de trabajo remunerado. En la actualidad, las integrantes del plantel femenino no reciben un salario por entrenar o por competir. De hecho, hasta el año 2016 las jugadoras debían financiarse la totalidad de los costos de los viáticos nacionales e internacionales.

Lo que hace que estas deportistas se definan como de AR es, en primer lugar, su participación en competencias reguladas por las principales instituciones involucradas en el área (federaciones, comités olímpicos, entre otros). Por otra parte, un o una deportista también se define dentro del AR cuando en su práctica regulada institucionalmente busca la mayor eficiencia y eficacia en pos del objetivo competitivo. Por lo tanto, no existe necesariamente una relación entre remuneración (profesionalismo) y AR.

Más allá de posicionarnos a favor o en contra de la financiación estatal para el deporte de AR, lo que aquí queda desenmas-

carada es una relación de las deportistas con su cuerpo en cuanto individuos, que trasciende lo laboral. Existe una cierta moral en el colectivo que se pretende estudiar, que determina la subjetividad de las practicantes, alienándolas de la misma forma que lo haría un vínculo laboral remunerado. “El deporte de alto rendimiento es la máxima expresión de la alienación del capitalismo. Es la maximización de la civilización del trabajo que rinde culto a la performance. La administración del tiempo es parte de la administración del organismo” (Rodríguez y Seré, 2018, p. 3 en Mora, 2018, p. 268).

Cuerpo y política

Siguiendo el pensamiento de Michel Foucault (1988), tres son los modos en los que el poder transforma al ser humano en sujeto: los modos de investigación que hablan del humano como un objeto (biología, economía, etc.); las prácticas divisorias en las cuales el hombre habla de sí mismo o de otros objetivándose al mismo tiempo, y un tercer modo, —que el filósofo profundiza al final de su obra— que refiere al ser humano y a su sexualidad, modo en el cual el hombre aprende a reconocerse a sí mismo como sujeto de sexualidad. En este último se puede identificar que: “Es en la vida y a lo largo de su desarrollo donde el poder establece su fuerza; la muerte es su límite, el momento que no puede apresar; se torna el punto más secreto de la existencia, el más ‘privado’” (Foucault, 2005, p. 83).

En esta cita, el filósofo afirma que la muerte es el punto más privado de la existencia, de lo que se puede seguir que en la vida, lo público y lo privado están en continua relación. Al estudiar la relación que un sujeto establece con su cuerpo,² es casi imposible

² La relación con el cuerpo es posible solo en el marco de la modernidad, cuando el físico y la mente se separan, y así se permite entonces una relación del sujeto con el cuerpo.

identificar los límites entre lo público y lo privado, entre lo social y lo íntimo, entre lo político y el cuerpo. Lo que sí podemos hacer es aproximarnos a definir de qué forma lo público y lo privado, lo social y lo íntimo, lo político y el cuerpo confluyen, y los efectos que esto genera en cuanto al cuerpo.

Para el caso que nos convoca, podemos identificar que las deportistas, como sujetos modernos, son resultado de las relaciones de poder. Estas relaciones forman parte tanto del orden público como del orden privado.

Esto significa que en lo íntimo, en lo privado, el poder tiene su efecto. Es en el cuerpo donde podemos ver la acción del poder y donde no se puede visualizar una frontera entre lo público y lo privado.

Con el ascenso de la sociedad, esto es, del “conjunto doméstico” (*oikia*) o de las actividades económicas a la esfera pública, la administración de la casa y de todas las materias que anteriormente pertenecían a la esfera privada familiar, se han convertido en interés “colectivo”. En el Mundo Moderno, las dos esferas fluyen de manera constante una sobre la otra, como olas de la nunca inactiva corriente del propio proceso de la vida (Arendt, 2010, p. 45).

Lo íntimo se opone a la esfera de lo social en tanto lo social no esté vinculado directamente con la política. Si lo político está relacionado con lo social, lo íntimo queda también vinculado con lo político.

De esta forma, cuando lo social está relacionado con lo político, lo privado también queda vinculado con lo político. Existe un momento en que lo íntimo, lo social y lo privado no encuentran límites o distinciones entre ellos. Lo político se cuela, entonces, en el orden de lo privado.

En cuanto a la relación de los deportistas con sus cuerpos, las políticas públicas que involucran al deporte y que persiguen la

reivindicación del alto rendimiento afectan el orden de lo social y, por lo tanto, también el orden de lo privado. Y es en lo privado donde las deportistas toman decisiones sobre sus cuerpos que responden a lo político. Estas afirmaciones, basadas en la interpretación de Foucault y Arendt, nos permiten analizar al deporte como emergente de lo social y entender que este tiene su efecto en lo público y a la vez en lo privado.

Para analizar al sujeto y al cuerpo, es interesante interpretar las condiciones que determinan la relación de las deportistas con su cuerpo. Esta relación se da en el orden de lo privado, pero tiene su vínculo con lo público y lo social, ya que en este caso lo político está relacionado con el deporte.

En Uruguay, un ejemplo de esto se visualiza en los lineamientos del Plan Nacional Integrado de Deporte (SND, 2008, p. 9), con el cual se busca, entre otros objetivos, universalizar el deporte de alto rendimiento. En este documento existen argumentos políticos y económicos que plantean la falta de adaptación del deporte uruguayo a las nuevas demandas deportivas por presentar un “estancamiento” en las prácticas de AR, lo que se debe, junto a otros factores, a la escasez de recursos económicos. Se desprende del plan que es inherente a la sociedad uruguaya el deseo de invertir en el AR como forma de igualar el nivel de competencia internacional.

El plan supone que es necesario generar políticas económicas que abarquen al handball por ser una disciplina adaptada a las condiciones uruguayas (SND, 2008, p. 18), para que la delegación nacional pueda alcanzar mejores logros en los torneos internacionales. Así, el deporte de alto rendimiento involucra los recursos públicos con argumentos político-económicos que tienen su efecto tanto en el área de la salud, como en la de educación.

El PNID tiene como misión

universalizar la práctica del deporte en el país en el ámbito educativo, comunitario y de competencia, desde su iniciación educativa y recreativa hasta el alto rendimiento y para todas las personas; alineando todas las políticas deportivas y recursos del Sistema deportivo en un modelo integrado que contribuya a superar situaciones de inequidad y exclusión (SND, 2008, p. 27).

Se generan, entonces, condiciones para que el deporte de AR llegue a todos y todas, y así superar la exclusión y la inequidad. Se plantean condiciones de igualdad y de inclusión en la práctica deportiva.

Siguiendo la línea propuesta por el plan, podemos preguntarnos ¿cuánto más rendimiento, más igualdad y menos exclusión? Cuanto más alto rendimiento, sujetos más iguales y más inclusivos. Si las políticas deportivas persiguen la universalización involucrando lo educativo, ¿se generará una mercantilización del deporte en el ámbito social y educativo al igual que en la lógica del alto rendimiento? Si el sujeto moderno establece una relación con su cuerpo y a la vez esta relación es afectada por condiciones políticas que persiguen la mercantilización de lo corporal, el alto rendimiento ¿podrá ser la máxima expresión de una relación mercantilizadora del propio cuerpo?

En la Antigüedad lo político se separaba de lo privado; en la fluidez de la modernidad, lo privado es atravesado por lo político y se aleja de lo social. En tanto el cuerpo se hace más explícito — es decir, cuanto más objeto de poder—, es al mismo tiempo más objeto de la política. En el caso del alto rendimiento, el cuerpo se vuelve, cada vez más, un objeto de la política; es la maximización de la objetivación política del cuerpo.

Que el cuerpo sea un objeto importante de la política no quiere decir que necesariamente se tenga que poner en juego el orden de lo público (lo social), sino que la política y el cuerpo se pueden

desprender de lo social y vincularse exclusivamente en el orden de lo privado. Existe hoy una relación de dependencia entre lo político y el cuerpo. Es en el cuerpo donde acciona la política, y a su vez el cuerpo existe porque existe la política.

Cuerpo, deporte y política

De acuerdo con la línea de pensamiento de Hannah Arendt, podemos entender al deporte como una actividad social y por lo tanto política. Así, los y las deportistas se transforman en una mercancía del sistema político-económico (Bourdieu, 1993; Brohm, 1993) que prevalece en la actual sociedad.

El individuo moderno dice “tengo un cuerpo” y realiza, con esta afirmación, tres operaciones. Por un lado, pone al cuerpo como un objeto, del que se apropia como un producto de la mente que piensa. Por otro lado, realiza un desplazamiento metafísico del yo, al situarlo fuera del cuerpo que dice poseer. Finalmente, establece, entre ese yo que habla y el cuerpo que deviene objeto, una relación que es de apropiación (Seré, 2017, p. 4).

Podemos trazar entre la primera afirmación y la cita de la autora, una triangulación entre el cuerpo, el deporte y la política.

Para el caso que nos convoca, las jugadoras entablan con su cuerpo/objeto/mercancía, una relación de apropiación. Esto significa que su cuerpo, en cuanto objeto/mercancía, puede ser usado o gestionado. Un análisis posible de este uso podría realizarse a partir de Agamben (2017), quien constituye a esta relación de uso no dentro de la figura del sujeto moderno, sino como una forma de vida; es decir, “el paradigma de otra actividad humana y de otra relación con el cuerpo viviente” (p. 112).

Dicha relación queda a la orden del sistema político/económico que la estructura y determina. Por lo tanto, la relación de las deportistas con su cuerpo, esta relación que deviene en una

apropiación, responde a los efectos de la política.

Nos encontramos entonces, con una primera hipótesis de investigación. El cuerpo existe porque existe la política; el cuerpo se vuelve una propiedad del individuo en la medida en que el sistema político/económico así lo determine. No existiría la propiedad del cuerpo en la práctica deportiva sin un interés político que determine la relación de propiedad que las deportistas establecen con su cuerpo. El deportista es una mercancía para el sistema político capitalista de la actualidad, pero a la vez este deportista establece una relación de apropiación, de propiedad, con su cuerpo.

¿Se podría decir que los y las deportistas también mercantilizan su cuerpo ajustándose al sistema político-económico que existe en la actual sociedad? El cuerpo es, entonces, el lugar de la acción, el lugar que queda atravesado por discursos y a la vez donde emerge una división del sujeto, que puede establecer una relación de propiedad con su cuerpo.

Volviendo a las formas en que el poder transforma al ser humano en sujeto, según Foucault (1988), el poder objetiviza al ser humano a partir de las ciencias duras o empíricas; el hombre se objetiviza hablando de sí mismo y también reconociéndose como sujeto de sexualidad.

Lo que aquí se propone, entonces, es que el hombre no solo se objetiviza de estas formas como consecuencia de las relaciones de poder, sino que también es capaz de ejercer el poder a partir del uso de su cuerpo como propiedad. El poder sobre la vida, el biopoder³ (Foucault, 1988) asegura que el uso que

³ El concepto de biopolítica es utilizado por distintos autores a lo largo del siglo XXI. Siguiendo a Castro (2011b), podemos encontrar la idea de un Estado como organismo vivo en Rudolf Kjellén (1916), que luego deriva en el concepto de biopolítica. Esta idea de Estado viviente también es retomada en las obras de Foucault. Agamben (1995, en Castro, 2011b) recupera los conceptos que estos autores habían formulado previamente.

el hombre hace de su cuerpo como propiedad, sea productivo y afín al sistema capitalista. “El biopoder ha sido un elemento indispensable para el desarrollo del capitalismo. Ha servido para asegurar la inserción controlada de los cuerpos en el aparato productivo y para ajustar los fenómenos de la población a los procesos económicos” (Castro, 2011a, p. 61).

Deporte y alto rendimiento

Tal como sostienen Rodríguez y Seré “El alto rendimiento deportivo no es otra cosa que la administración del deportista o, en otros términos, de la vida del deportista, que se dividirá en tiempo de entrenamiento y tiempo de descanso”. Por ello, en estos términos: “El deporte de alto rendimiento es la máxima expresión de la alienación del capitalismo” (2018, p. 3).

Existe entonces no solo una mercantilización del cuerpo del deportista, sino también una disputa entre el límite de lo privado y lo público. Conceptualizar al sujeto como un sujeto barrado, dividido, permite entender que el hombre es capaz de decidir acerca de su cuerpo en tanto este se transforme en un objeto, en una mercancía. El hecho de que el hombre pueda decidir sobre su cuerpo emerge de la posibilidad de objetivarlo como efecto de las relaciones de poder.

El estudio de las deportistas de alto rendimiento sugiere como punto de partida la idea de que las mismas realizan una economía de su tiempo. Esta economía afecta directamente al cuerpo y responde, como vimos en el apartado anterior, a la política. El cuerpo como mercancía es efecto de la política y tiene sus consecuencias en el orden de lo privado.

Como se dijo, el poder no solo se hace visible en el orden de lo público, sino que es en la modernidad cuando se pone en juego tanto en lo público como en el orden de lo privado.

El deporte de AR refiere a una práctica corporal en la cual el cuerpo debe rendir al máximo, muchas veces más allá de sus posibilidades. El rendimiento esperable es el de un organismo: no se espera que exista un discurso ni un cuerpo de la acción. El hombre establece con su cuerpo una relación de propiedad y, a su vez, esta propiedad responde a los usos que el poder determina. ¿Se podría decir que un deportista de alto rendimiento no hace uso del cuerpo, sino que lo que existe allí es la omisión de un discurso y la prevalencia de un organismo que aleja al deportista de la posibilidad de emanciparse del orden político dominante?

Al efectuar un uso de su propiedad (el cuerpo), el deportista de alto rendimiento inmerso en un sistema capitalista debe hacer rendir a su propiedad, por lo que durante su vida realiza una administración o una gestión de su cuerpo para cumplir con las exigencias de alto rendimiento (alta productividad) que el deporte moderno le impone.

Conclusiones

El recorrido teórico hasta aquí realizado nos permite analizar el caso que nos convoca, partiendo de la situación que se plantea al comienzo de este artículo.

Las deportistas de la selección uruguaya de handball, en su calidad de sujetos que establecen una relación de propiedad con su cuerpo, manifiestan en esta relación características que se desprenden de las relaciones de poder que las subjetivizan. Esto quiere decir que la relación de propiedad es efecto de lo político y que su cuerpo adquiere importancia porque la política, al igual que las deportistas como individuos, lo toma como objeto.

En este cuerpo/objeto, propiedad de las deportistas y propiedad de la política, queda diluido el límite entre lo público y lo privado, y lo íntimo es lo único que pertenece solamente al orden de lo privado. Esto significa que el uso del cuerpo como propiedad

que hacen las deportistas no es un uso del orden de lo privado, sino que pertenece también al orden de lo público.

El uso que cada deportista como individuo hace de su cuerpo no persigue el fin de extraer un plusvalor del mismo, ya que el tiempo que se destina a la práctica deportiva (entrenamiento, preparación, entrenamiento invisible, competencias) no le genera una remuneración. Es un efecto de la política que las deportistas usen su cuerpo en pos del alto rendimiento con consecuencias en el orden de lo privado.

Este es un análisis teórico que se puede realizar a partir de la situación actual del colectivo que seleccionamos. Se procurará en otra instancia efectuar un análisis empírico que permita contrastar con observaciones y entrevistas lo que las deportistas consideran que orienta y determina el uso que realizan de su cuerpo, de su propiedad.

Hasta entonces, lo que podemos afirmar es que este uso de su cuerpo que hacen las deportistas no persigue una retribución económica, no es un uso mercantilizado de su cuerpo como propiedad. Es un uso que responde al discurso político dominante, que es determinado por el biopoder.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2017). *El uso de los cuerpos. Homo Sacer IV*.

Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Arendt, H. (2010). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

Bourdieu, P. (1993). Deporte y clase social. En J. I. Barbero.

Materiales de sociología del deporte. Madrid: La Piqueta.

Brohm, J. M. (1982). Tesis sobre el cuerpo. En J. I. Barbero.

Materiales de sociología del deporte. Madrid: La piqueta.

Castro, E. (2011a). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Castro, E. *et al.* (2011b). Biopolítica, gubernamentalidad,

- educación, seguridad. En *III Coloquio Latinoamericano de Biopolítica, I Coloquio Internacional de Biopolítica y Educación*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad: la voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mora, B. (2018). *Deporte y sociedad. Encontrando el futuro de los estudios sociales y culturales sobre Deporte*. Montevideo: CALCO.
- Secretaría Nacional de Deportes (SND), Uruguay (2008). Plan Nacional Integrado de Deporte. Recuperado de https://medios.presidencia.gub.uy/jm_portal/2013/noticias/NO_H760/plan.pdf
- Seré, C. (2017). *Propiedad del cuerpo: sujeto, derecho y trabajo*. (Tesis de doctorado). Centro de Filosofía y Ciencias Humanas, Universidad Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185558/PICH0182-T.pdf?sequence=-1>

Educação do corpo, saúde e cidade

A sacralização do corpo nas aulas de *yoga* no Serviço de Orientação ao Exercício (SOE) na cidade de Vitória/ES

Lígia Ribeiro e Silva Gomes

Felipe Quintão de Almeida

Eduardo Galak

Introdução

Apresentamos um recorte de uma pesquisa de doutorado¹ cujo trabalho de campo foi desenvolvido entre os anos de 2016 e 2017, na cidade de Vitória (ES), no Brasil. Investigamos aulas de *hatha-yoga* no Serviço de Orientação ao Exercício (SOE) público e gratuito que funciona como parte integrante das políticas públicas do Sistema Único de Saúde (SUS), serviço de saúde público de acesso universal. O módulo do SOE situa-se no Parque Pedra da Cebola, no bairro Mata da Praia. Esse serviço faz parte das ações primárias da Secretaria Municipal de Saúde, em consonância com a Prefeitura Municipal (SEMUS/PMV), com objetivo de

¹ Esta pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEPE), e seguimos a orientação de atribuir nomes fictícios aos alunos. A pesquisa foi finalizada com a defesa da tese de doutorado intitulada “O *yoga* no Serviço de Orientação ao Exercício (SOE) em Vitória: ambivalências acerca dos significados atribuídos a uma prática corporal oriental”, em 15 de dezembro de 2018, no PPGEF/UFES.

prevenir e/ou tratar doenças crônicas não degenerativas, com vistas ao bem-estar social.

Atualmente, o serviço oferta à população hidroginástica, alongamento, ginástica localizada, *tai chi chuan*, *yoga*, treinamento em corrida e eventos especiais como a caminhada anual de combate ao fumo, além de atividades sociais diversas, como eventos para terceira idade, café da manhã coletivo, festas juninas, réveillon, etc. Há dois professores e duas professoras de Educação Física² que atuam no SOE –servidores públicos contratados pela Secretaria Municipal de Saúde (SEMUS).

Como método, utilizamos a observação participante, com permanência no campo durante um ano e sete meses.³ Os colaboradores da pesquisa são os dois professores (um homem e uma mulher) e os alunos.⁴

A partir do exposto, um dos objetivos dessa pesquisa é analisar o papel do corpo nas aulas de *yoga*. No caso do presente texto, serão apresentadas as análises da turma da manhã, tendo em vista que a religiosidade foi um aspecto importante desse grupo, gerando implicações com relação ao corpo. Assim, refletir sobre a relação entre *yoga*, corpo e religiosidade é o ponto de partida das reflexões subsequentes.

² Os professores de Educação Física tiveram formação específica para trabalhar com *yoga*. Essa prática foi investigada na cidade de Vitória/ES. Sabe-se que existe esse trabalho em outros estados, mas não é possível afirmar que ocorram em todos os municípios do Brasil.

³ Investigamos duas turmas de *yoga*, com duas aulas semanais, uma no período noturno, às terças e quintas-feiras, das 18h00 às 19h30; a outra pela manhã, às segundas e quartas-feiras, das 8h00 às 9h30.

⁴ Em média cada turma tinha trinta alunos. Os professores das aulas tinham formação em Educação Física; À noite, atuava como docente um homem de meia idade e, pela manhã, uma mulher na mesma faixa etária.

O *yoga* e as práticas integrativas e complementares (PIC)

No século XX, o *yoga* chega ao Brasil e passa por um processo de ressignificação conceitual e prática em função de sua tradição esotérica. Sua divulgação passa a ser feita como uma prática corporal com fins terapêuticos, em especial tratando-se do *hatha-yoga*, visto que essa escola imprime atenção ao corpo (matéria densa/biológica), objetivando um trabalho disciplinar entre corpo/mente, com intuito de purificá-lo, com vistas a alcançar autoconhecimento ou a conexão com a consciência cósmica.⁵ A difusão e modernização dessa escola fez surgir no Ocidente doze correntes do *hatha-yoga*, em especial nos EUA e Europa. São eles: “*Iyengar Yoga; Ashtanha Vinyasa Yoga; Bikram Yoga; Viniyoga; Kripalu Yoga; Yoga Integral; Sivananda Yoga; Ananda Yoga; Anusara Yoga; Hidden Language Yoga; Somatic Yoga*” (Feurstein, 2013, p. 116).

Atualmente, no Brasil, há professores de Educação Física que atuam com o *yoga* por meio das Políticas Nacionais de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC), que foram criadas pela portaria GM/MS N.º 971/2006. Destina-se a esse campo o trabalho com as Práticas Integrativas e Complementares (PIC) no âmbito da Federação, em especial com as práticas corporais. As PIC assumem caráter da Medicina Tradicional Chinesa (acupuntura, *tai chi chuan*, *Lian Gong*, *Do-In*, *yoga*, homeopatia, plantas medicinais, fitoterapia, termalismo-cronoterapia e medicina antroposófica) como observatório de práticas. Todas essas ofertas de tratamento ou terapias são regidas por diretrizes assistenciais (Brasil, 2006; Luz, 2014; Barros, 1999).

⁵ A prática do *yoga* objetiva um trabalho disciplinar para o corpo e a mente, na intenção de preparar o homem/mulher para alcançar a transcendência. Isso implica em regime vegetariano, processos meditativos, higiene corporal, regras para uma vida contemplativa, etc.

Segundo Luz (2007), esse “novo” modelo abarca outras formas de racionalidades médicas que pretendem imprimir às políticas públicas uma orientação distinta da biomedicina e utiliza-se muito mais da prevenção no lugar do combate às patologias (doenças). O princípio orientador dessas políticas aposta na restauração ou expansão da vida do ser humano, que é visto como um todo indivisível, considerando-se parte da expressão ao mesmo tempo do meio ambiente natural, social, psíquico, emocional e espiritual. Assim, “a dimensão espiritual é considerada nesse modelo” (Luz, 2007, p. 11). Para a autora,

a institucionalização de medicinas não ortodoxas, por exemplo, a homeopatia, adoção de programas com terapias naturais de comprovada eficiência no atendimento à população, seja a fitoterapia, a acupuntura, ou ainda outras formas de intervenção ditas “naturais”, incluindo práticas auxiliares de terapias, ligadas as outras racionalidades em medicina e saúde, tais como a *ioga*, *tai chi chuan*, *o lian gong*, as massagens, ou mesmos atividades artísticas empregadas como terapia na prevenção ou recuperação de grupos portadores de patologias ou deficiências específicas, dão ao Sistema único de Saúde brasileiro um caráter revolucionário, talvez inédito no mundo (Luz, 2007, p. 14).

O ingresso da Educação Física no campo da saúde coletiva ocorre de forma singular, muito em função do trabalho multidisciplinar que essas políticas objetivam. A formação desses professores/profissionais deve ocorrer de forma integrada aos princípios das Práticas Integrativas Complementares do SUS. Sua terapêutica deve ser preventiva e deve-se fazer uso das diferentes cosmologias para que se possa atender à restauração ou expansão da vida do ser humano (Luz, 2007).

A ambivalência entre o *yoga* e a religiosidade: o corpo como o espaço da ascese humana nas aulas do SOE

Neste tópico, trabalharemos os dados do campo, em especial a descrição das aulas de *yoga* do período matutino, porque nelas eram abordados conteúdos religiosos, tomando o corpo como espaço dessa disseminação. O *yoga* investigado fomenta uma espécie de ascese, um ritual religioso em que o corpo torna-se o *locus* desse processo. As primeiras observações trouxeram inquietações sobre as narrativas dos professores com relação à religiosidade presente no SOE. Seus princípios fundantes eram a introspecção, que ocorria por meio de técnicas mentais, envolvendo concentração (*dharana*), e a repetição de narrativas que orientavam o encontro dos colaboradores da pesquisa com eles mesmos por meio da utilização de inculcações (parecidas com mantras) a partir das quais o próprio indivíduo (eu) buscava autocentrar-se para se re/ligar a Deus ou tornar-se “sagrado”.

Havia a intenção de perceber o corpo como espaço divino, prova da perfeição humana e produto da criação de Deus. Assim, a pele, o rosto, os braços, as pernas, os órgãos e vísceras, tudo fazia da imagem corporal, seja qual fosse a forma, uma benção divina. A estética era importante, mas sem orientar-se por um modelo padrão; tudo que se referisse aos alunos era bênção de Deus. As narrativas da professora ganhavam força porque eram orientações sobre o autocuidado, a autoimagem, o que identificamos como “regras para o bem viver” e “constituição do *eu* sagrado”. Ocorria uma espécie de olhar amoroso sobre si, sobre o outro e sobre a natureza; via-se a tentativa de vincular essas narrativas ao *yoga* antigo, em especial no tange a seu esoterismo. Esses momentos eram, para nós, o ponto alto das reflexões.

Pairava uma espécie de mística, sob o ponto de vista do catolicismo e do holismo, mesmo que este aspecto fosse negado durante

todo o tempo de permanência no campo. Inclusive, ao ser questionada sobre os aspectos religiosos da aula, a professora da manhã declara: “Me preocupa, assim, quando você fala religião, porque na aula, em nenhum momento, eu tenho a intenção de pontuar nenhuma religião” (Professora, agosto 2017). As narrativas da docente eram simbolicamente catequizantes e soavam como mantras, porque eram repetidas em todas as aulas. Segue uma sequência de técnicas de introspecção e inculcação que ocorriam como rituais das aulas:

Estamos agora olhando para dentro, prestando atenção no tempo presente, no aqui e no agora. Se algum pensamento nos invadir que envolvam acontecimentos passados ou projeções futuras, é necessário bani-los e estar presente nessa manhã, na prática de *yoga* (Professora, maio 2016).

Identifiquem a importância do sagrado em nossas vidas, da importância de poder agradecer pela natureza, pelo ar que respiramos, de poder respirar o ar do parque, e poder devolver o mesmo ar para que outras pessoas possam usufruir desse benefício (Professora, maio 2016).

Olhem como é importante compreendermos a nossa função no planeta. Se estiver seco, sem chuva, também estamos secos. Esta compreensão que fazemos parte de um todo integrando e nos coloca em um lugar de cuidar da natureza e do outro ao nosso lado. O meu eu não acaba em mim (Professora, maio 2016).

Olhem para Deus e a nossa relação com o divino. Como é importante entendermos que temos relação direta uns com os outros; somos unidades fazendo parte de um todo interligado. [...] quando alguém está sofrendo, sofreremos também. [...] Alguém precisa de prece e oração? Porque tem alguém que está passando por uma situação de saúde difícil (Professora, maio 2016).

Identificamos que as palavras eram como aforismos que não faziam muito sentido para a maioria dos/as alunos/as. Notava-se

a cristalização de estímulos psicológicos orientados pela interseção holística e cristã que seduzia todos os sujeitos, em especial porque possibilitava o cultivo do autocuidado, autoconhecimento e sentimento comunitário, orientações para o bem-estar físico e mental de si e do coletivo de alunos. Como ocorria em todas as aulas da mesma forma, parecia uma espécie de lembrete que deveria ficar gravado nas subjetividades do grupo. Todos ficavam paralisados com as orientações e aceitavam-nas com alegria. Via-se que os semblantes ficavam calmos e tranquilos depois desses rituais. No final de cada aula, formava-se uma fila para parabenizar a professora pelas orientações. Ouvia-se a todo o momento, antes e depois das aulas: “a professora é iluminada, ela está no lugar certo, na hora certa”. Havia o consenso em relação aos acordos, isso porque existiam pessoas de vários credos religiosos, inclusive ateus, mas todos estavam dispostos a receber as orientações.⁶

As rezas e preces estavam presentes em todas as aulas, em especial o “pai nosso” e a “ave Maria”, mesmo que a professora não assumisse o catolicismo como religião.⁷ Criava-se um campo simbólico que se constituía autônomo, uma vez que sua organização interna confirmava a produção de seus próprios bens, que eram simbólicos (Bourdieu, 2007).

Os conselhos visavam os cuidados de si (eu) e as orientações para uma vida em sintonia com Deus. Situavam-se na elevação da autoestima e autoamor para consigo, com o outro e com a natureza. As identidades afirmavam-se na imagem narcísica de si mesmo, sobretudo porque “Deus” era o grande produtor desses corpos. A intenção era ajustar o encontro entre o corpo e a mente.

⁶ Identificamos a recepção passiva dos preceitos religiosos pelos alunos.

⁷ O movimento que envolvia os *ásanas* (posturas) existia, mas era menos valorizado do que as orientações.

Seguem alguns rituais que aconteciam em todas as aulas da manhã, sob a orientação da professora:

Pela graça de Deus eu estou melhor e melhor em todos os sentidos. Pela graça de Deus eu estou melhor e melhor em todos os sentidos. Por favor, repitam três vezes essa prece mentalmente. Sinta o sopro da vida, o *prana* entrando em nossas narinas. Sinta o *prana*, o sopro divino entrando em nossas narinas (Professora, maio 2016).

Percebam a delicadeza de nossos rostos, agradeça a Deus por isso. [...] percebam as nossas sobrancelhas, nariz, ouvido, olhos, boca, língua, couro cabeludo. Sintam seus braços, suas mãos, dedos, pernas, coxas, barriga, peitoral. Sintam o toque de nossas roupas em nossa pele, enfim, a energia sutil que possuímos. Percebam o espaço entre os ruídos externos e nosso silêncio interno. Acariciem seus corações com as duas mãos. [...] passem a mão no rosto e corpo e percebam o quanto somos perfeitos (Professora, maio 2016).

Os alunos precisavam desses conselhos. Suas feições ficavam tranquilas e serenas, chegando a exibir certo êxtase. A frase que ouvimos da professora em todas as aulas era: “vamos achar o Deus que nos habita”. Identificar Deus dentro do ser é uma característica de algumas religiões orientais. Para a doutrina cristã, somos a semente do pecado original e o corpo é o local desse pecado, assim, não é possível encontrar Deus no interior do ser humano, segundo o catolicismo. No cristianismo, pode-se acionar Deus, mas ele não existe dentro do indivíduo; Deus é uma entidade, uma substância fora do corpo (Weber, 2004). Essa contradição era percebida e comentada entre uma aula e outra e entre os alunos, contudo não havia contestação sobre as divergências religiosas. Havia o consentimento quanto ao conteúdo das orientações proferidas pela professora, mesmo que os alunos divergissem em parte dos conselhos. Essa distinção é notada por uma aluna que declara, em entrevista:

Eu já acho que... Isso aí eu tenho um pouco de dúvida, se ele tá dentro. Eu acho que ele tá diante de nós, você tá (sic) entendendo? Ele não tá dentro, não sei se penso errado. Ele tá (sic) diante de nós, ajudando a nós. Isso aí eu ainda sou meia (sic), não consigo ainda associar que ele tá dentro, porque senão a gente não fazia tanta coisa errada (Maria, setembro 2017).

A percepção do corpo como uma entidade divina era a tônica em todas as aulas. O eclecismo religioso era notório. Mesmo que os alunos não aceitassem as premissas contrárias de suas crenças, existia o limite em ouvir: não era percebido descenso quanto às orientações holísticas, contudo, em momento algum havia contestação. Para o hinduísmo, o homem/mulher são centelhas divinas, átomos ínfimos, porque têm a potência do Si (Deus). O Todo (Si/Deus), incluindo as suas partes, está em tudo. Assim, como nas narrativas da professora entende-se que há a mão divina em tudo, conclui-se que todas as outras coisas do mundo são sagradas, inclusive o homem e a mulher. Segundo Barroso,

O hinduísmo é definido em seu discurso como uma tradição multifacetada, dentro da qual, diversos tipos de religiosidades teriam expressão. Ao invés desta pluralidade ser vista como fraqueza, algo muitas vezes colocado por seus críticos, ela é apresentada como um sinal de flexibilidade (1999, p. 33).

Não existia estranhamento dos discursos ecléticos sobre Deus, uma vez que a ênfase era atribuída aos rituais da Igreja Católica, como as preces e rezas. Havia a assimilação para determinado aprendizado, muito mais em relação ao repertório imagético das representações do *yoga* no Ocidente: o *yogi*⁸ constitui-se em um ser humano contemplativo, calmo e reflexivo.⁹ As questões ine-

⁸ Praticante de *yoga* (Fauerstein, 2007).

⁹ Os alunos achavam bonita a imagem do *yogi*, o que se tratava mais de uma

rentes à filosofia hinduísta do *yoga* eram negadas. Como exemplo disso, segue a narrativa de uma aluna:

Eu tinha preconceito com a *yoga*. Na verdade, eu tinha porque eu sou católica e um dos cursos que eu fiz na igreja eles falaram que a igreja não aceitava a *yoga*, entendeu? Então eu criei aquilo, eu achava que por causa do Budha, tadinho do Bhuda, deixa o Bhuda pra lá. Mas, não sei... Como eu te falei, eu entrei aqui pra ver se eu ia gostar ou não. E, eu vi uma coisa totalmente diferente. [...] eu acho que o meu vínculo é com a minha religião, a católica. Isso é o que acho bonito. Tirou a minha impressão, não tem nada a ver com o que eu achava. É, isso (Maria, agosto 2017).

A ressalva ocorre pela releitura e reinterpretação de seus códigos e linguagens. Alguns poderiam dizer que tais experiências não são autênticas porque parte do referencial do *yoga* indiano é negado, ou seja, as orientações místicas dessa tradição são retiradas no SOE. Contudo, há de se considerar quais são as objetivações que se esperam do *yoga* naquele espaço, visto que a tradição do *yoga* antigo, em grande medida, é arbitrária em relação às premissas religiosas (simbologias) que se constituem no Ocidente. O espaço das aulas fortalecia as convicções religiosas do grupo, isso porque os conteúdos esotéricos de tradição hinduísta eram negados e só assim as crenças dos colaboradores não estariam em “perigo”.

Compreender o sistema de classificação do *yoga* a partir de suas características intrínsecas pressupõe, na visão de Bourdieu (2007), que seu poder simbólico tem existência material, já que elas são interpretadas nas experiências cotidianas das aulas. O peso das representações sociais molda as estruturas sociais, que não se fazem inertes, mas estão em constante movimento, re/produzindo a cultura. Assim, para Bourdieu:

identificação com a forma do que com a filosofia do *yoga*.

os agentes não vivem outra coisa a não ser suas próprias representações de onde derivam a posição e o peso de cada elemento do mundo físico e social. Entretanto, sem chegar a esse extremo, devesse-lhes conceder um grau mínimo de consciência e domínio prático que lhes permita, ao menos, executar atos e rituais cujo sentido completo lhes escapa (Bourdieu, 2011, p. 20).

O arbitrário cultural só se legitima se os mecanismos de reprodução não são decifrados. Isso pode ser interpretado com o grupo da manhã: existia uma leitura mais direta, adaptando-se à cultura ocidental (local), em que se construíram espaços dialógicos, adaptados à linguagem e aos códigos locais, numa espécie de relação amistosa entre a cultura estrangeira e a cultura local.

Por esse caminho, Bauman (1998) enfatiza a ideia do refugio. O refugio, em analogia com esta pesquisa, são os aspectos oriundos das religiosidades orientais inerentes à prática do *yoga*. O refugio (conteúdo do *yoga*) é estranho. Assim, transportá-lo para os seus próprios conteúdos religiosos e adaptá-lo às suas próprias tradições foi o que ocorreu com o *yoga* do SOE. Nesse sentido, surgem as ambiguidades que são as principais características da ambivalência. Estamos diante de uma prática social que carrega em si certa complexidade e podemos dizer que o que gera a desconstrução de determinado fenômeno são as incompatibilidades inerentes a ele. No caso da ambivalência¹⁰ presente no *yoga*, identificar as ambiguidades é o ponto de partida das análises, porque elas representam o reverso da ordem, um incômodo causado pela multiplicidade de símbolos culturais que carrega e desafia as convicções sobre o que é o certo e errado, numa lógica binária entre o bem e o mal. Isso é destacado nesta pesquisa pelas premissas religiosas do grupo.

¹⁰ Aceitar ou não as orientações religiosas do hinduísmo ou outra religião?

Nas aulas, o corpo era a via de acesso para se alcançar Deus. Há de se considerar o descarte dos conteúdos clássicos do *yoga*, visto que os/as alunos/as não pareciam interessados em tais elementos, uma vez que dessa forma entrariam em conflito com suas crenças. Para eles/as, “vivenciar/experimentar” era o tom, só não era necessário decifrar seus códigos e linguagens.

Dado o exposto, ficam os questionamentos: afinal, de que *yoga* se fala quando nos referimos ao *yoga* do SOE? Qual é o lugar do corpo nessa prática? Em que medida o desconhecido pode ser difundido? Segue uma narrativa do descarte do desconhecido, emergindo situações ambivalentes:

Háháhá. Tem umas frases da professora que eu acho ótimo: perceba o silêncio, é... ouça sua perna direita, é... Eu vejo que é buscar o silêncio que a gente não encontra, mas que a gente tá buscando essa paz, essa quietude, né? É... eu acho que a gente tá eternamente em movimento, mas que a gente pode buscar... Eu não entendo assim, como literal, eu entendo como um sentido de estar buscando. Às vezes ela fala, ah, faça um movimento devagar como o crescimento da grama, né, você nunca vai fazer igual, mas tá procurando fazer o mais lento possível. E tá (sic) procurando trazer essa sensação de tá (sic) crescendo. Eu acho que se a gente for muito literal nas coisas, a gente não consegue alcançar a riqueza do que é realmente. São simbologias que são usadas pra você ir alcançando o que se deseja alcançar. Porque cada um vivencia de um jeito também. Não tem uma fórmula exata de vivenciar, cada um vai ter a sua experiência (Carla, setembro 2017).

Não há relação de descaso, no sentido de gerar tensões, mas sim descarte com a tradição do *yoga* indiano. A adaptação é necessária até para que se possam fazer os acordos. O desconforto justifica-se na medida em que os/as alunos/as não decifram os

códigos e linguagens e esses passam sem contestação. A ambiguidade surge nas relações de impotência frente ao desconhecido, as quais geram ameaça e caos às próprias convicções, como quando a aluna assume que não quer ir a fundo na prática porque tem medo do que vai achar. Diante do desconhecido, segue outra narrativa:

Quando comecei a fazer a ioga,¹¹ eu comecei a fazer um pouco dessa meditação em casa, eu parei um pouco porque eu tinha visões que eu não conseguia explicar. Eu via algumas coisas que eu não entendia. Então aquilo foi me dando medo, aí eu parei de fazer um pouco, entendeu? Não sei se é a energia da casa porque aqui é diferente de lá, lá eu estava sozinha. Você se concentra em mais alguma coisa, não sei se isso interferia, eu sei que eu comecei a fazer em casa esse tipo de meditação, essa respiração. Eu não consegui ficar à vontade, me deu um medinho. Eu não vou fazer isso não (RITA, março de 2017).

Para Bauman (1999), as narrativas paroquiais, na medida em que são proferidas pelos “nativos”, em função de uma visão de mundo absoluta e irreduzível, trazem a segurança e a ordem. Por outro lado, a assimilação de conhecimentos gerados de fora do contexto paroquial gera insegurança e incerteza. Para os alunos do SOE, é melhor retirar do *yoga* a sua tradição esotérica porque ela traz contrapontos sobre próprias convicções do grupo. Ocorria a naturalização do *yoga* de forma superficial, construindo, em muitos casos, uma prática híbrida; assim, afastava o risco da ameaça do que um novo conhecimento é capaz de fazer.

¹¹ A palavra “ioga” grafada no feminino e escrita com “i” é tratada como uma prática qualquer de atividade física, em especial no Brasil. O vocábulo “Yoga”, grafado com “y” e no masculino é tratada pelo sânscrito, linguagem sagrada da Índia (Feurstein, 2007).

Reconhecer o *yoga* como o outro estranho ao potencial das práticas corporais pode levar à sua extinção. Por esse motivo que são atribuídos outros contornos para que se possa usufruir de seus benefícios. Identificamos que o *yoga* investigado foi resignificado e adaptado às necessidades latentes do grupo que buscava uma prática espiritualizada, fazendo com que as aulas fossem um momento de ascese religiosa em que o corpo passava a ser o passaporte que dá acesso ao sagrado.¹² Mais que isso, o corpo é o próprio sagrado, a via direta da re/ligação entre Deus e os alunos. Com isso, a busca em curar os anseios, medos e inseguranças que a atual modernidade produz são as objetivações que levam os colaboradores da pesquisa a buscar o *yoga* e a atualizá-lo.

As políticas públicas ofertam o *yoga* como uma prática terapêutica na promoção e prevenção de doenças, na medida em que cumpre com a função de oferecer uma atividade que ultrapasse os limites da racionalidade médica oficial e estabelece uma relação para além do corpo matéria/físico, e visa o trato mais efetivo com o corpo sujeito. No caso das aulas investigadas, o corpo é o vetor que permite o acesso à transcendência e é o espaço do autocohecimento, da introspecção de relações metafísicas entre prática corporal e espiritualidade.

Referências bibliográficas

- Barroso, M. M. (1999). *A construção da pessoa 'oriental' no ocidente: um estudo de caso sobre o Siddha Yoga* (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Rio de Janeiro, Brasil.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidade e ambivalência*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

¹² Essa foi uma das conclusões identificadas no trabalho de Barroso (1999).

- Bourdieu, P. (2007). *A distinção: Crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp.
- Bourdieu, P. (2011). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Brasil. (2006). *Políticas Nacionais de Práticas Integrativas e Complementares*. Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, Brasília, Brasil. Recuperado em <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnpic.pdf> _
- Feurstein, G. (2006). *A introdução do yoga: história, literatura, filosofia e prática*. São Paulo: Pensamento.
- Luz, M. T. (2007). Educação Física e Saúde Coletiva: papel estratégico da área e possibilidades quanto ao ensino de graduação e integração na rede de serviços públicos de saúde. Em A. B. Fraga e F. Wachs (Ed.). *Educação física e saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção* (pp. 9-16). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Sanches, R. L. (2014). *Curar o corpo salvar a alma: as representações do yoga no Brasil*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Grande Dourados, Programa de Pós-graduação em História. Dourados, Brasil.
- Weber, M. (2004). *A ética protestante e o espírito capitalista*. 4ª ed. São Paulo: Companhia das Letras.

As práticas corporais no cuidado em saúde mental em um Caps II na cidade de Serra/ES

Gabriela Linhares Daltio

Leonardo Trápaga Abib

Primeiras aproximações¹

A reforma psiquiátrica brasileira é uma política pública resultante de uma intensa luta travada pelo movimento antimanicomial desde os anos 1970 em torno da defesa de outro olhar e outro cuidado para com as pessoas em sofrimento psíquico. Tal política foi materializada mediante a lei 10.216/2001, produzindo mudanças fundamentais na rede de serviços de saúde mental, propondo novos locais de atendimento e criando, assim, uma rede de serviços de ordem territorial e comunitária, sendo o Centro de Atenção Psicossocial (Caps) o principal dispositivo dessa rede.

Nesse espaço, diferente do modelo manicomial centrado na clausura e no confinamento dos sujeitos, novas formas de cuidado foram sendo ofertadas e oportunizadas pela presença de pro-

¹ O presente texto é fruto da dissertação de mestrado de Gabriela Linhares Daltio, intitulada “As práticas corporais no cuidado em saúde mental em Caps II na cidade de Serra/ES”, defendida, em maio de 2018, no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

fissionais de diversas áreas (para além das tradicionais no campo da saúde mental), como Arte, Terapia Ocupacional, Educação Física, entre outras.

Em consonância com um sistema de atendimento que valoriza as relações sociais e compreende que a saúde também está atrelada às dimensões socioeconômica e cultural, professores de Educação Física vêm propondo, no cotidiano dos Caps, variadas atividades envolvendo práticas corporais – conceito diferenciado que desvincula a discussão e a intervenção centradas na perspectiva da atividade física (Carvalho e Monteiro, 2016). Esse modo de se vivenciar a Educação Física na saúde mental poderia, portanto, possibilitar a vivência de conceitos como os de empoderamento e autonomia, presentes nos textos e nas diretrizes das políticas públicas voltadas à saúde mental desde a aprovação e implementação da lei da Reforma Psiquiátrica.

Considerando a presença crescente de professores de Educação Física nos serviços de saúde mental e o fato de que o desenvolvimento dessa atividade ainda necessita de mais estudos e de relatos de experiência, o objetivo deste capítulo foi analisar a organização, o desenvolvimento e a constituição das práticas corporais como atividades de cuidado em um Caps II² localizado no município da Serra-ES, onde uma das autoras deste texto trabalhou como professora de Educação Física entre os anos de 2014 a 2018. Nos próximos tópicos serão apresentadas as discussões a respeito das políticas de saúde mental no Brasil e a inserção do professor de Educação Física nesse contexto.

² Atualmente existem 6 tipos de Caps previstos pela lei da Reforma Psiquiátrica: Capsi; Caps AD; Caps AD III; Caps I; Caps II; Caps III. O Caps II atende a adultos acima de 18 anos com transtornos mentais graves e persistentes. O serviço possui equipe multiprofissional, funciona das 8h às 18h de segunda a sexta-feira e é disponibilizado para cidades com mais de 200 mil habitantes.

A organização das políticas públicas de saúde mental e a Educação Física

Nesse tópico temos o intuito de contextualizar a formulação das políticas de saúde mental no Brasil, bem como a inserção da Educação Física nesse campo de trabalho. Leonidio et al. (2014) destacam que mudanças na organização e estruturação da rede de atendimento da saúde mental, como a substituição dos leitos em hospitais psiquiátricos por leitos em hospitais gerais e a criação e ampliação dos Centros de Atenção Psicossocial, foram legitimadas a partir da política nacional de saúde mental. Tal política “dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental”. Seguindo o texto da Lei, em seu artigo 4º, parágrafo primeiro, afirma-se também que “o tratamento visará, como finalidade permanente, à reinserção social do paciente em seu meio” (Brasil, 2001). O parágrafo segundo, ao tratar de um regime de tratamento em internação, dispõe que dever-se-á oferecer “assistência integral à pessoa portadora de transtornos mentais, incluindo serviços médicos, de assistência social, psicológicos, ocupacionais, de lazer, e outros” (Brasil, 2001). Como se pode notar a partir da leitura desses trechos, o movimento da Reforma Psiquiátrica brasileira foi importante, segundo Pessoa Júnior et al., para a realização de “mudanças no trajeto das políticas públicas no campo de saúde mental, reforçando-se a desinstitucionalização como importante eixo norteador da gestão em saúde mental” (2016, p. 84).

Relacionada à política nacional de saúde mental, foi instituída a Portaria N.º 336, em fevereiro de 2002, que tem como finalidade estabelecer as modalidades dos Caps. Nesse mesmo artigo, são listadas as atividades que deverão ser realizadas, assim como as categorias de profissionais necessários para compor a equipe de cada modalidade. Algumas das atividades possíveis são o atendi-

mento em atividades comunitárias, com enfoque na integração do doente mental na comunidade e em sua inserção familiar e social.

Diante de tal proposta, emerge a possibilidade de uma maior oferta de ações de cuidado junto aos usuários de saúde mental, tendo no Caps um local potente para cumprir tal trabalho. Nesse sentido, acreditamos que a Educação Física, em conjunto com outras profissões, pode trazer contribuições para esse tipo de intervenção, visando um trabalho pautado pela desinstitucionalização, pelo acolhimento e pela ampliação do acesso à cidade, vide a utilização de espaços públicos para a realização de algumas de suas atividades.

Outra orientação importante acerca do trabalho em saúde mental na atualidade diz respeito aos conceitos de autonomia e empoderamento (também encontrados em outros documentos oficiais de Saúde Pública no Brasil). No campo da saúde mental, Jorge et al (2011, p. 3058) complementam que “a autonomia como dispositivo do cuidado integral é o resgate da cidadania dessas pessoas, buscando a autoestima, o poder contratual e o autocuidado, tendo como pilar o projeto de vida de cada usuário do CAPS”.

No que diz respeito ao conceito de empoderamento, Barreto e De Paula (2014) discutem-no com relação ao seu caráter *emancipatório* e Carvalho (2004), quanto ao *comunitário*. Ambas as perspectivas assemelham-se, visto o fomento e a potencialização do fator coletivo, com o intuito de envolver o sujeito nas questões relativas à saúde para além do elemento individual.

Considerando os conceitos de empoderamento e de autonomia —que, apesar de complexos e polissêmicos, contêm premissas importantes para o cuidado preconizado pela Reforma Psiquiátrica—, podemos ponderar quão importante é verificar e analisar como a Educação Física, dentro de um novo modelo de atenção substitutivo ao manicômio, tem possibilitado a promoção de empoderamento/autonomia dos usuários de um Caps II.

Para realizar tal tarefa, optamos por utilizar algumas pistas do método cartográfico (Passos, Kastrup e Escóssia, 2012) para construir nossa aproximação ao campo de pesquisa e aos sujeitos presentes nele (usuários, trabalhadores, pessoas da comunidade). Assim, com o intuito de conhecer e entender melhor a inserção e o cotidiano das práticas corporais no campo da saúde mental, precisa-se considerar os aspectos subjetivos dos indivíduos e seus territórios e para isso a pesquisa-intervenção de inspiração cartográfica nos foi importante para exercer um modo mais partilhado de interação com o campo, permitindo-nos um olhar mais atento e sensível ao cenário e aos seus sujeitos. Como forma de registro dos acontecimentos, dos encontros e das questões emergidas do campo de pesquisa, foi produzida uma série de diários de campo, que posteriormente foram analisados à luz das teorizações das áreas da saúde coletiva e da saúde mental em diálogo com a Educação Física em sua vertente mais ligada às humanidades.

Construindo uma Educação Física no/do Caps

A ideia de cuidado, apresentada como pano de fundo no decorrer deste capítulo, deu base para a discussão sobre o modo de cuidado em saúde mental, e, ao revisitar os diários de campo, foi construída a categoria de análise *A Interação com a comunidade*. A proposta deste capítulo, portanto, é problematizar as questões referentes às atividades da Educação Física na comunidade em que o Caps II investigado está localizado.

A desinstitucionalização, a autonomia e o empoderamento são conceitos que vêm permeando esta pesquisa, bem como uma forma de se pensar a Educação Física. Nesse sentido, iremos nos debruçar, nesta seção, em confrontar tais conceitos com a realidade pesquisada, de maneira a dar visibilidade aos modos como eles são operacionalizados no cotidiano do serviço de saúde mental, suscitando seus distanciamentos e aproximações.

O desenvolvimento de “atividades que utilizam recurso da comunidade e que envolvem pessoas, instituições ou grupos organizados que atuam na comunidade” (Brasil, 2004, p. 21) é umas principais diretrizes advindas da lei da Reforma Psiquiátrica no Brasil. Tal temática já fora abordada em outros trabalhos no campo da Educação Física, visto que essa é uma questão que também direciona a atuação da área no serviço de saúde mental (Furtado et al, 2017; Ferreira, 2013; Machado, 2011; Wachs, 2008).

As atividades acompanhadas durante a pesquisa demonstraram ser propostas direcionadas à construção de ações de ocupação dos espaços presentes na comunidade, como praças, ginásio e parques, de modo a tentar potencializar os laços entre usuários, serviço e vizinhança, respeitando a singularidade e a pluralidade dos sujeitos. Nesse sentido, as atividades realizadas em nome da Educação Física no Caps estudado pautaram-se por essa relação com o território, tendo em vista as atividades de caminhada, passeio e práticas corporais.

Nesse cenário foi possível perceber diferentes afetos e tensões a partir dos múltiplos encontros (entre usuários, equipe do Caps, comunidade) que foram acompanhados e registrados nos diários de campo, em que pudemos relatar alguns percalços nessas atividades que nos ajudaram a problematizar o lugar da loucura no encontro com a sociedade e o quanto ainda há dificuldades de convívio desta com as pessoas em sofrimento psíquico. Dentro da própria equipe do Caps estudado, também havia alguma tensão quanto à decisão a respeito de fazer ou não grupos e oficinas fora do espaço físico do serviço. Apesar do posicionamento da equipe ter sido majoritariamente favorável à realização das atividades que incluíssem a circulação dos usuários pela cidade, sempre havia uma ou outra divergência a respeito. É válido comentar que antes da realização desta pesquisa, já havia no serviço ações de cunho extra muros da instituição que eram coordenadas pela

arte-educadora e pelo psicólogo da equipe e desde esse período já havia uma grande tensão em relação aos desdobramentos que poderiam surgir com os grupos de passeios com os usuários. Alguns profissionais defendiam que o risco que se tinha de sair com esses indivíduos era muito grande e que era mais prudente mantê-los em oficinas dentro do Caps. Em contraposição, outros já apostavam que os riscos não eram maiores que os benefícios, demonstrando o quanto ainda é preciso defender, dentro do serviço, ações que visem à inclusão e à apropriação da cidade pelos sujeitos em sofrimento psíquico. Entre divergências e consensos possíveis, o Caps manteve as oficinas de circulação com os usuários pelo bairro. Uma dessas oficinas fez parte da rotina do trabalho de campo da pesquisa. A atividade chamava-se “caminhada/passeio” e acontecia duas vezes na semana.

Numa das manhãs em que se acompanhava a oficina, deparamo-nos com uma cena de idosos jogando vôlei em um ginásio que estava localizado ao lado da Associação de Moradores do Bairro, que também fica ao lado do Centro de Convivência para a terceira idade. Desse encontro inusitado e imprevisto pela equipe e pelos usuários surgiu uma situação que destacamos a seguir:

Uma das participantes do vôlei veio nos convidar para um joguinho com eles; prontamente, vários usuários levantaram e jogaram. Percebi que foi muito bom; eles pegaram rapidamente o modo de jogar e percebi que ficaram à vontade e gostaram bastante. Ana Mara [idosa que pratica vôlei no Centro de Convivência] os convidou para jogarem com eles na sexta-feira (Diário de Campo, 4 ago. 2016).

O fato de se escolher uma prática de circulação oportunizou o encontro com pessoas da comunidade e o ensaio para dialogar a respeito da reinserção social do sujeito com transtorno mental, elemento priorizado pela Política Nacional de Saúde Mental

ao dizer que “o tratamento visará, como finalidade permanente, a reinserção social do paciente em seu meio” (Brasil, 2001). À primeira vista, o encontro relatado parece óbvio e vitorioso; dias depois, porém, aconteceu algo diferente:

Passamos no ginásio – a pedido dos usuários – para ver o jogo dos idosos, e dessa vez eles não nos convidaram para jogar. Como não fomos convidados, também não insistimos e ali ficamos assistindo ao jogo (Diário de Campo, 1º set. 2016).

Mesmo não jogando com os idosos, os usuários permaneceram observando, conhecendo e apreciando o jogo. A partir do encontro com uma situação que há anos já acontecia no bairro, e que não era de nosso conhecimento, pudemos observar que isso produziu um momento de discussão e permitiu aos usuários decidirem ir ou não para o ginásio e ver os idosos jogarem. Tal situação parece aproximar os indivíduos da noção de autonomia (Jorge et al, 2011) anteriormente exposta, no sentido de possibilitar ao grupo de usuários momentos de tomada de iniciativa e construção coletiva das ações do serviço. Ademais, com esse exemplo, não devemos levar em consideração apenas o ato de escolha em si, mas sim o contexto em que o ato está inserido. Analisando que conceitos como autonomia e empoderamento podem ser construídos conforme cada caso, pondera-se que, partindo do princípio de que os usuários de saúde mental na maior parte das situações de suas vidas são ou foram muitas vezes silenciados, o fato de serem inseridos nesse tipo de discussão já se torna algo potente para o cuidado.

Em outras ocasiões, foi tentado conversar com os próprios idosos e com eles negociar uma parceria entre o Caps e o Centro de Convivência, contudo, a proposta, como vimos, não foi adiante. Sobre as potencialidades e as dificuldades em se relacionar e estabelecer vínculos comunitários, Furtado et al. comen-

tam que “o território revela-se como espaço de vida das pessoas, com trocas reais e simbólicas de solidariedade, mas também de preconceitos e rejeições que são construídos e sedimentados cotidianamente” (2017, p. 190). Esse dado nos direciona a pensar que estigmas e preconceitos parecem ainda estar presentes na sociedade e precisam ser enfrentados para a construção do cuidado pautado na desinstitucionalização, o que poderia contribuir para se trabalhar o empoderamento e a autonomia dos usuários de saúde mental. Esse trabalho é de grande importância para as formas de relação da sociedade com os indivíduos com transtorno mental (Salles e Barros, 2013), e o é, principalmente quando se fala em trabalhar seu empoderamento e sua autonomia, já que esse público historicamente enfrenta situações de violação de direitos.

Outro elemento que o trabalho de campo nos mostrou foi que a intervenção direta do movimento corporal por meio das práticas corporais não se apresenta necessariamente como o único instrumento da atuação da Educação Física na saúde mental, mais especificamente no Caps. Diante do tema cuidado em saúde mental, e especificamente na relação da Educação Física nesse campo, diferentes trabalhos (Wachs, 2008; Ferreira, 2013; Damico e Bilibio, 2015) corroboram com o argumento de que o cuidado no Caps muitas vezes consegue extrapolar as fronteiras dos núcleos profissionais, enfatizando, assim, um trabalho em equipe no qual não necessariamente o profissional atuará apenas e especificamente com seu núcleo profissional.

Esse posicionamento, mediante a atuação do profissional dessa área na saúde mental, ao reconhecer um dado contexto social, uma determinada condição ou um problema de saúde, pode tornar-se imprescindível para mobilizar encontros que, quando problematizados e pensados, podem ajudar a promover saúde (Mendes e Carvalho, 2016). Chamamos a atenção para a seguinte situação: além das orientações de movimentos corpo-

rais necessárias para se realizar determinada prática, o professor de Educação Física pode precisar mediar outras situações, ou nelas intervir. Percebemos, portanto, que temas como política de saúde, política de saúde mental, conhecimentos básicos das características dos transtornos e aproximação com o referencial da clínica ampliada —que abraça o SUS— podem tornar-se companheiros nessa empreitada, visto que há uma especificidade de demanda para esse público. A Educação Física no Caps II analisado, por acomodar um ponto de livre circulação a usuários e demais atores da sociedade no ginásio do bairro, prova sua capacidade de proporcionar condições de acesso aos direitos da pessoa em sofrimento psíquico. De acordo com Santos e Albuquerque (2014), ao propor atividades que vão além das paredes da instituição, orientadas pelo fomento à interação social, a Educação Física pode contribuir no cuidado, trazendo à cena o seu papel desinstitucionalizador:

Caminhamos até a APA, e chegando lá, fomos recebidos com cadeiras dispostas em círculo. Juliana havia organizado para nós, e ela logo pergunta: “quando posso distribuir o café?” (Diário de Campo, 3 nov. 2016).

A partir da reforma psiquiátrica, em uma perspectiva de cuidado em saúde mental, pressupõe-se assumir vínculos com recursos do território, de outros serviços e de instituições (Furtado et al., 2017). Um dos destinos da caminhada/passeio (Oficina) era a sede da Área de Proteção Ambiental (APA) do município. A simples circulação por esse espaço proporcionou-nos uma receptividade por parte dos funcionários que lá então trabalhavam. O fato, por si só, já produziu espaço de acolhimento e proporcionou uma rede de conversa. De acordo com Wachs (2008), a desconstrução do que chamam de “louco” representa a maior dificuldade na relação que as pessoas com transtornos mentais têm com a socie-

dade. Apesar disso, observamos que nessa determinada situação, com certas pessoas, é possível fazer-se rede com a comunidade. Porém, fica a dúvida: será que podemos deixar que o encontro ao acaso sirva de mediação para tais práticas?

A ação da Educação Física do Caps II pode não ter sido maior provavelmente pelo desconhecimento e afastamento da sociedade com o campo da saúde mental, por isso enfrentar esse distanciamento e construir redes de apoio são alguns dos maiores desafios vivenciados pelos serviços de saúde mental na atualidade. Diante disso, consideramos que, embora difícil, essas ações precisam ser praticadas e construídas cotidianamente, tendo como suporte o apoio institucional e político.

Considerações finais

Ao longo do texto, problematizamos a desinstitucionalização como o ponto fundamental para se pensar o exercício de ser profissional nessa área. Para tanto, almejar a desinstitucionalização perpassa também a transformação da sociedade, das equipes de trabalho e do próprio usuário.

No decorrer da pesquisa e no acompanhar de processo singulares, notamos a existência de variáveis importantes para o desenvolvimento das atividades que pretendiam ser desinstitucionalizadoras, como os dispositivos de lazer oferecidos no bairro onde está localizado o Caps e as peculiaridades do bairro, tais como estrutura física e disposição geográfica.

Outro ponto importante a se considerar tem relação com o entendimento e receptividade da sociedade para o contato com o indivíduo com transtorno mental. Fatores como desconhecimento sobre o que acomete essas pessoas, falta de interesse e até mesmo rejeição e preconceito podem ter sido importantes para o desenvolvimento das atividades da Educação Física fora dos muros da instituição de tratamento.

Diante desses acontecimentos de diversas ordens para o desenvolvimento das atividades, os conceitos de empoderamento e autonomia, que são polissêmicos, mostraram-se necessários e a sua efetivação no mundo do trabalho e no espaço de vida/tratamento desses indivíduos aconteceram e podem ainda acontecer em meio a tensões, disputas, contradições. Num processo de constante transformação entre avanços e retrocessos, a luta antimanicomial vive, respira e resiste.

Referências bibliográficas

- Barreto, R. de O. e Paula, A. P. P. (2014). “Rio da Vida Coletivo”: empoderamento, emancipação e práxis. *Rev. Adm. Pública*, 48(1), 111-130. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122014000100005>
- Brasil (2004). Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial*. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Recuperado de http://www.ccs.saude.gov.br/saude_mental/pdf/sm_sus.pdf
- Brasil. (2001). Decreto-lei Nro. 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil. Recuperado de <https://hpm.org.br/wp-content/uploads/2014/09/lei-no-10.216-de-6-de-abril-de-2001.pdf>
- Carvalho, S. R. (2004). Os múltiplos sentidos da categoria “empowerment” no projeto de Promoção à Saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 20(4), 1088-1095. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2004000400024>
- Carvalho, Y. M. e Monteiro, V. (2016). *Práticas Corporais & Clínica Ampliada*. São Paulo: Editora HUCITEC.

- Damico, J. G. S., Bilibio, L. F. (2015). Experimentação e Encontro intercessor: produzindo pistas para a Educação física na Saúde Mental. Em M. Bagrichevski. e A. Estevão (Eds.). *Saúde coletiva: dialogando sobre interfaces temáticas* (pp. 53-90). Ilhéus: Editora da UESC.
- Ferreira, L. A. S. (2013). *O trabalho da educação física na composição de equipe de saúde mental especializada em álcool e outras drogas*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre, Brasil. Recuperado de <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/99039>
- Furtado, P. R. et al. (2017). Desinstitucionalizar o cuidado e institucionalizar parcerias: desafios dos profissionais de Educação Física dos CAPS de Goiânia em intervenções no território. *Revista Saúde e Sociedade*. 26(1), 183-195. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-12902017169101>
- Jorge et al. (2011). Promoção da Saúde Mental – Tecnologias do Cuidado: vínculo, acolhimento, co-responsabilização e autonomia. *Ciência e Saúde Coletiva*, 16(7), 3051-3060. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232011000800005>
- Leonidio, A. C. R. et al. (2014). O profissional de Educação Física no Centro de Atenção Psicossocial: percepção dos limites e potencialidades no processo de trabalho. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 8(2), 159-165. Recuperado de http://seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/528/503
- Machado, D. (2011). *Movimentos na Educação Física: por uma ética dos corpos* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade, Porto Alegre, Brasil. Recuperada de <http://hdl.handle.net/10183/33671>
- Mendes, V. M. e Carvalho, Y. M. (2016). *Práticas corporais &*

- Clínica ampliada*. São Paulo: Hucitec.
- Passos, E., Kastrup, V. e Escóssia, L. (2012). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.
- Pessoa Junior, *et al.* (2016). A política de saúde mental no contexto do hospital psiquiátrico: Desafios e perspectivas. *Escola Anna Nery*, 20(1), 83-89. DOI: <https://dx.doi.org/10.5935/1414-8145.20160012>
- Salles, M. M e Barros, S. (2013). Inclusão social de pessoas com transtornos mentais: a construção de redes sociais na vida cotidiana. *Ciência e Saúde Coletiva*, 18(7), 2129-2138. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232013000700028>
- Santos, F. T. e Albuquerque, M. P. (2014). O papel desinstitucionalizador da Educação física na saúde mental. *Motrivivência*, 26(42), 281-292. doi: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2014v26n42p281>
- Wachs, F. (2008). *Educação física e saúde mental: uma prática de cuidado emergente em centros de atenção psicossocial*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre, Brasil. Recuperada de <http://hdl.handle.net/10183/14069>

Políticas do corpo na constituição do indivíduo saudável no âmbito da saúde móvel (*mHealth*)

Leonardo Trápaga Abib

Considerações Iniciais¹

A preocupação com os estilos de vida saudáveis tem sido uma temática recorrente em políticas públicas, em artefatos culturais e midiáticos, em projetos educativos, nas narrativas identitárias dos sujeitos contemporâneos, entre outros espaços. Um dos efeitos decorrentes das discussões em torno dos estilos de vida tem sido a profusão de programas de promoção da saúde que, em sua maioria, têm apresentado um enfoque comportamentalista, priorizando ações de incentivo às mudanças de hábitos referentes à alimentação, às práticas de atividades físicas, etc. (Castiel, Moraes e Paula, 2016; Coelho e Verdi, 2015).

Acerca dessas propostas, Nikolas Rose (2011) afirma que entre o final da década de 1980 e o início dos anos 1990 (período marcado pelos governos liberais de Margareth Thatcher, no Rei-

¹ O presente capítulo traz algumas das discussões presentes na pesquisa “Programas de promoção da saúde no Espírito Santo: o caso do Movimento 21 dias por uma vida mais saudável”, desenvolvida por Leonardo Trápaga Abib, aluno de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

no Unido, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos) ocorreria uma ascensão dos discursos focados nas escolhas individuais e no incentivo do autocuidado. Diante desse cenário, o corpo e os modos de vida da população são colocados no campo político e com isso são lançadas diversas estratégias de prevenção e promoção de saúde que tentam produzir nos sujeitos um espírito empreendedor de si mesmos, posicionando-os como os principais responsáveis por gerirem seus estilos de vida.

Sendo assim, na medida em que a vida e o corpo da população entram no campo da política, emergem uma série de técnicas, racionalidades e saberes, que vão ter como objeto as formas de viver das pessoas. Um exemplo disso na atualidade pode ser localizado justamente na proliferação de programas e campanhas de promoção e/ou educação em saúde que, baseados em dados demográficos e indicadores biológicos sobre o corpo, incentivam os indivíduos a investirem em mudanças em seus estilos de vida, sob os argumentos de que a partir da eleição de hábitos tidos como saudáveis, as pessoas obterão maior qualidade de vida e ajudarão o Estado e a iniciativa privada a reduzirem seus custos referentes à saúde da população (Castiel, Moraes e Paula, 2016; Gastaldo, 1997).

Nikolas Rose complementa que parte dessas preocupações com a população estariam ligadas à emergência de novas biopolíticas que se materializam em programas políticos e técnicas que buscam cada vez mais “governar não através da sociedade, mas através das escolhas instruídas e informadas de cidadãos, famílias e comunidades ativos” (2011, p. 36). Seguindo uma trajetória analítica similar à de Rose, Peter Pal Pelbart (2007) afirma que estamos diante de um poder mais molecular, mais produtivo, a ponto de captar os desejos das pessoas. Para o autor, este biopoder, que busca intensificar a vida, também é um poder em que as pessoas são chamadas a se auto gerirem, como se pode observar

no “exemplo das revistas semanais brasileiras e suas recomendações de automonitoramento da saúde física e psíquica, verdadeiros manuais de autoajuda para a vida sexual, alimentar, neuronal, mas também afetiva, econômica e social” (Pelbart, 2007, pp. 15-16).

Logo, se ao longo do século XX, tanto Estado quanto iniciativa privada utilizaram-se de programas e campanhas em larga escala para difundir conselhos sobre estilos de vida saudáveis no intuito de induzir a população a rever suas escolhas de vida (Bauman, 2005), no século XXI, com o advento das novas tecnologias da informação —da expansão do acesso à internet e o aumento do consumo de dispositivos móveis, como celulares e *tablets*—, essas campanhas e programas de promoção da saúde adentram nos campos daquilo que hoje é conhecido por *eHealth* (saúde eletrônica) e *mHealth* (saúde móvel). A saúde móvel consiste no uso de tecnologias de computação e comunicação móveis (como telefones celulares, sensores e outros equipamentos vestíveis) para cuidados pessoais de saúde, para uso de instituições privadas e para programas e ações de saúde pública (Who, 2011).

Os principais exemplos de serviços de saúde móvel são os sites e aplicativos para serem usados em dispositivos móveis, que têm sido utilizados por diferentes sujeitos e instituições para variadas finalidades, como, por exemplo, coletar dados de índices corporais (glicemia, pressão arterial, índice de massa corporal), comportamentais (sono, nível de stress, alimentação saudável e atividade física) e ambientais. Outra finalidade comum entre os dispositivos de saúde móvel é a produção de programas e campanhas de educação em saúde, com foco na mudança dos hábitos de vida das pessoas (Barra et al., 2017). Atualmente, observa-se que a literatura acadêmica referente à utilização de dispositivos de saúde móvel é crescente, contendo estudos de distintos campos profissionais, como Medicina, Enfermagem, Engenharia, Informática, Educação Física, Nutrição, Ciências da Informação, en-

tre outros. Boa parte das produções concentra-se em pesquisar a respeito da comunicação entre profissionais e usuários via dispositivo de saúde móvel, a comunicação entre os próprios trabalhadores da área da saúde, a avaliação de aplicativos, o alcance e a adesão aos aplicativos e a capacidade de coleta de dados e índices corporais de pacientes (White et al, 2016). Por outro lado, também existem produções mais atreladas ao campo das humanidades e da saúde coletiva, onde são tecidas análises sob diferentes perspectivas teóricas acerca dos discursos e enunciados presentes nos dispositivos de saúde móvel e de auto monitoramento (*self-tracking*), demonstrando o quanto eles podem atuar também na produção das subjetividades no contemporâneo (Lupton, 2017, 2012; Castiel, Moraes e Paula, 2016).

Estratégias de pesquisa

Para o presente texto iremos abordar a saúde móvel a partir de um olhar analítico mais próximo desse segundo campo de produções acadêmicas, dando um enfoque maior aos enunciados presentes em um aplicativo de saúde móvel produzido no estado do Espírito Santo, Brasil, chamado “Movimento 21 dias por uma vida mais saudável” (M21), que busca, através de mensagens de texto, e-mails e desafios², ensinar a seus usuários a adquirirem estilos saudáveis de vida por meio da mudança de hábitos cotidianos de vida em três eixos: alimentação, atividade física e convívio familiar.

Portanto, para compreender e interpretar os enunciados presentes no aplicativo investigado, foram analisados os textos, imagens, vídeos e peças gráficas presentes em sua plataforma digital no período compreendido entre outubro de 2015 (período em que o pro-

² Os desafios são atividades/tarefas que o site e o aplicativo propõem para seus usuários tentarem seguir por 21 dias seguidos, de maneira a manter o programa informado a respeito do andamento dessas práticas.

grama foi lançado) e julho de 2018. Os conteúdos e dados suscitados no aplicativo foram registrados em diários de navegação que continham descrições, tipos de informações mais privilegiadas, sobre quem eram os interlocutores das mensagens e notícias presentes no aplicativo, como eram as figuras e símbolos, quais desafios eram mais escolhidos pelos usuários, entre outros elementos³.

Aplicativos de saúde móvel no campo da promoção em saúde: novas biopedagogias

Com a emergência da biopolítica, foram produzidas diferentes técnicas, tecnologias, racionalidades de governo, novos especialistas e aparelhos para administração da vida humana (Foucault, 2008). Embora as biopolíticas atuais estejam mais voltadas para um campo de nível molecular, entrelaçando a biomedicina e as tecnologias do *self*, os programas de prevenção, de promoção e educação em saúde seguem na pauta do biopoder contemporâneo com seu objetivo principal, a saúde da nação (Rose, 2011). No entanto, tais programas atualizaram-se, trazendo, assim, novas justificativas (principalmente economicistas) e formas de comunicação (Rose, 1997).

De modo a complementar o argumento de Rose, Denise Gastaldo (1997), em seu estudo sobre a educação em saúde e sua relação com o biopoder, afirma que “a arte de governar tem sido obrigada a desenvolver estratégias mais refinadas para manter a população sob controle, evitando práticas coercivas” (p. 148). Tais práticas têm demonstrado em sua natureza uma estreita aproximação com a racionalidade liberal, agindo sobre os indivíduos de maneira menos intervencionista, mais à distância, porém sem perder de alcance a disciplina, o controle e a normalização da população,

³ As análises presentes neste capítulo foram complementadas com a realização de nove entrevistas semiestruturadas, que serão trabalhadas de maneira mais aprofundada em outro artigo.

valendo-se dos discursos do risco, da economia, do autocuidado e do empreendedorismo de si mesmo (Han, 2014; Rose, 2011). Nessa seara, podemos encontrar uma série de programas de saúde móvel que emergem como os mais recentes dispositivos biopolíticos contemporâneos (Castiel, Moraes e Paula, 2016; Lupton, 2012).

Tais dispositivos de saúde móvel têm produzido um novo plano de ação sobre o corpo, tanto da população quanto dos indivíduos. De modo massivo eles podem administrar um número muito grande de informações em larga escala, sendo que já existem programas de promoção da saúde que, a partir do uso de dispositivos de monitoração com sensores, buscam gerar dados comunitários com a intenção de que os próprios indivíduos possam ser capacitados e equipados para produzirem dados científicos ou projetos comunitários (Castiel, Moraes e Paula, 2016).

De modo individual, os dispositivos de saúde móvel da área da promoção da saúde, por exemplo, têm utilizado estratégias como o envio de mensagens de conteúdo motivacional e informacional aos seus usuários, com referência ao controle de hábitos de vida, tais como tabagismo, consumo de álcool, exercício físico, dieta e comportamento sexual (Lupton, 2012). É nesse grupo que o “Movimento 21 dias por uma vida mais saudável” está inserido, visto que sua característica principal é a disponibilização de conteúdo, sob a forma de imagens e textos, com dicas sobre como ter um estilo de vida saudável. O aplicativo também propõe uma série de desafios a seus usuários, com ações que devem ser inseridas em suas rotinas por 21 dias seguidos, sob o argumento pretensamente científico de que esse é o tempo ideal para que um comportamento torne-se um hábito.

A respeito da prática de *self-tracking*⁴, o aplicativo do M21

⁴ O *self-tracking* aparece como uma prática central na promoção da saúde e nos cuidados de saúde durante séculos. As pessoas têm prestado atenção aos detalhes de suas funções corporais e sensações, sua dieta, peso corporal, uso de drogas

consegue, minimamente, gerar algumas estatísticas a partir das informações dadas pelos seus próprios usuários, como, por exemplo, quais desafios são mais escolhidos, quais são mais concluídos, quais cidades possuem mais participantes. Na medida em que os sujeitos vão alimentando o aplicativo com essas informações, é atualizado o *ranking* de usuários, onde aparecem seus nomes, fotos e os troféus e medalhas virtuais que cada um ganhou, dando ao programa um formato de jogo, que conta com disputa e competição.

Para comunicar-se diretamente com seus usuários, o M21 envia e-mails notificandoas pessoas para não desistirem dos desafios; mensagens contendo dicas sobre como iniciar e desenvolver o hábito desejado; e alarmes (no caso do aplicativo) para que o sujeito informe se já cumpriu com o(s) seu(s) desafio(s) do dia.

Para disseminar e defender a ideia de que em 21 dias é possível transformar um comportamento em hábito⁵ e de que isso pode ajudar o cidadão a prevenir doenças, viver melhor e ajudar o Estado e as empresas a gastarem menos recursos com a saúde, o M21 lança mão de outras estratégias comunicativas, como as peças gráficas com desafios do programa que estão disponibilizadas para *download*, o que permite que as pessoas colem e distribuam, em seus locais de trabalho e moradia, informações contendo dados epidemiológicos e vídeos.

e hábitos de exercício, como parte da tentativa de alcançar uma boa saúde ou gerenciar doenças e enfermidades (Lupton, 2017).

⁵ As bases científicas mencionadas (em uma das entrevistas semiestruturadas) por um dos idealizadores do programa, são as de trabalhos como os do cirurgião plástico e psicólogo Maxwell Maltz, registrados em seu livro “Liberte Sua Personalidade: Uma Nova Maneira de Dar Mais Vida à Sua Vida”, onde ele afirma que 21 dias é o tempo mínimo para se aprender um novo hábito. Outras referências que buscam sustentar essa teoria –a de que bastam 21 dias para adquirir um hábito– são encontradas em livros como “MindHacking: HowtoChangeYourMind for Good in 21 Days”, de John Hargrave e “O Poder do Hábito”, de Charles Duhhig. Existem também muitas referências do campo da psicologia comportamental e também do campo da autoajuda.

Para difundir todo esse tipo de informação, o programa opta por utilizar dois tipos de interlocutores no aplicativo: i) as instituições científicas –compostas pelas fontes que são referenciadas na seção “*Alguns dados que chamam atenção*”, onde são mobilizados enunciados científicos, mas não para justificar a tese dos 21 dias, e sim para trazer dados que ressaltem que existem comportamentos de risco e que esses podem resultar em danos para saúde da população se ela não mudar seus hábitos e por consequência seus estilos de vida–; e ii) os “sujeitos propaganda” –neste caso uma família composta por pai, mãe e um casal de filhos, além do profissional médico, que aparecem seguidamente nos vídeos e imagens de promoção do aplicativo.

A partir desse material de conselhos, dados e informações disponibilizados nas plataformas digitais do M21, nota-se uma das características apontadas por Peter Pal Pelbart (2007) e Nikolas Rose (1998) a respeito das formas contemporâneas de manifestação do biopoder e da racionalização do Estado na atualidade. Para Rose, cada vez mais os governos têm agido por meio de ações à distância sobre as escolhas individuais, “forjando uma simetria entre as tentativas dos indivíduos para fazer com que a vida valha a pena para eles e os valores políticos de consumo, rentabilidade, eficiência e ordem social” (Rose, 1998, p. 43). Um exemplo disso pode ser visto na fala de um dos gestores do programa M21:

É um programa voltado para o cidadão, ou ele muda ou ele não muda. Não vai ter babá ou médico para dizer o que a pessoa vai fazer, nós vamos fazer uma campanha para falar com o cidadão e isso vai dar lá na frente em melhoria na qualidade de vida das pessoas.⁶

⁶ Entrevista disponível em <<https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2015/10/capixabas-desafiados-a-ter-habitos-saudaveis-1013911999.html>>, acesso em 4 de abril de 2018.

Nesse contexto guiado por uma racionalidade neoliberal (Rose, 1997), para forjar o ideário das mudanças de comportamento, tanto a esfera estatal quanto a privada têm feito o uso de dispositivos de saúde móvel como mais uma ferramenta pedagógica para a educação dos corpos na atualidade, atuando também enquanto uma biopedagogia para constituição do sujeito saudável e autorregulado. Hardwood acrescenta:

A biopedagogia, então, é a arte e a prática do ensino da “vida”, da *bios* neste “modelo de biopoder”. A atenção à vida em termos dos dois polos do biopoder exige uma preocupação pedagógica tanto com o corpo individualizado quanto com a espécie (a população). Biopedagogias são práticas que transmitem o conhecimento em grande escala, ocorrendo em múltiplos níveis através de incontáveis domínios e locais (2009, p. 21).

Enquanto um programa que tem como principal estratégia ensinar as pessoas a seguirem determinados hábitos, o M21 encaixa-se também no bojo das biopedagogias contemporâneas que encontram vasto terreno de atuação nos mais variados locais — internet, televisão, rádio, escola, entre outros—, que se propõem a ensinar e a engajar os seus aprendizes a agirem sobre si mesmos quanto aos cuidados com o corpo e a saúde. Para Deborah Lupton (2012), este sujeito produzido pelo uso das tecnologias de saúde móveis acaba sendo construído tanto como objeto de vigilância e persuasão, quanto como cidadão responsável, disposto e capaz de atuar sobre os imperativos de saúde e de apresentar seu corpo/*self* aberto à medição e avaliação contínuas. Além disso, como afirma Rose, tais dispositivos de comunicação em massa atuam para constituição do indivíduo saudável:

A todas las cosas básicas que constituyen una nación tales como un lenguaje común, la escolarización y los medios de transporte,

nuestro siglo ha añadido los medios de comunicación de masas, con sus pedagogías, que van desde el documental hasta los cu-lebrones televisivos; [...] la regulación de los estilos de vida a través de la publicidad, del *marketing* y del mundo de las mercancías, sin olvidarse de los expertos de la subjetividad(1997, p. 18).

Com seus enunciados sobre estilo de vida saudável, o M21 busca, como diz Rose, governar de um modo liberal, proporcionando aos seus usuários mecanismos indiretos que tornam possível a introdução de objetos das autoridades políticas, sociais e econômicas no interior das escolhas individuais, “situándolos en redes reales o virtuales de identificación a través de las cuales pueden ser gobernados” (Rose, 1997, p. 18).

Considerações finais

A partir da leitura e da análise dos conteúdos expostos no site do M21, entende-se que o aplicativo está inserido nas estratégias associadas à biopolítica na atualidade, ou, mais especificamente, às biopedagogias. Ao mesmo passo em que os enunciados trazem mensagens e tarefas “simples” —segundo seus gestores e criadores— de serem praticadas, eles também possuem uma carga alta de responsabilização dos sujeitos, posicionando-os ora como principais responsáveis pelas suas condições de saúde, ora como potenciais empreendedores de si mesmos na tarefa de adquirirem um estilo de vida saudável.

Sendo assim, como em outras políticas sobre o corpo, o aplicativo analisado acaba por abarcar um dos principais elementos biopolíticos, que é a intervenção consentida e moderada sobre os modos de viver a vida, valendo-se da utilização do discurso (pretensiosamente) científico e das estratégias dos campos do marketing e da publicidade.

Potencializado pelo uso das tecnologias de saúde móvel, como argumenta Deborah Lupton (2012), o novo promotor da

saúde agora é capaz de inserir-se de forma menos custosa e coerciva, porém mais insistente, no mundo particular dos sujeitos, que podem acessá-lo em quaisquer lugares aonde seus dispositivos móveis os acompanharem. Nota-se que tal tipo de intervenção, que instiga os sujeitos a se responsabilizarem cada vez mais com sua saúde, amplia-se em larga escala justamente em um contexto de crise econômica e da aplicação de medidas de austeridade por parte de diferentes governos, tendo como consequência a diminuição dos investimentos em políticas sociais e de combate às iniquidades e desigualdades sociais.

Referências bibliográficas

- Barra, D. C. C. et al. (2017). Métodos para desenvolvimento de aplicativos móveis em saúde: revisão sistemática da literatura. *Texto e Contexto - Enfermagem*,26(4), 1-12. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072017002260017>
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Castiel, L. D., Moraes, D. R. e Paula, I. J. (2016). Terapeuticalização e os dilemas preemptivistas na esfera da saúde pública individualizada. *Saúde e Sociedade*,25(1), 96-107. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902016142788>
- Coelho, C. S. e Verdi, M. I. M.(2015). Políticas e programas de atividade física: uma crítica à luz da promoção da saúde. *Saúde e Transformação Social*, 6(3), 96-108. Recuperado de <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/saudeetransformacao/article/view/3556/4488>
- Foucault, M. (2008). *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gastaldo, D. (1997). É a educação em saúde “saudável”? Repensando a Educação em Saúde através do conceito de biopoder. *Educação e Realidade*, 22(1), 147-168. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71469>

- Han, B. C. (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.
- Hardwood, V. (2009). Theorizing Biopedagogies. Em J. Wright e V. Hardwood (Eds.), *Biopolitics and the “obesity epidemic”: governing bodies* (pp. 15-30). Abingdon: Routledge.
- Lupton, D. (Ed.). (2017). *Self-tracking, health and medicine: Sociological perspectives*. Abingdon: Routledge.
- Lupton, D. (2012). M-health and health promotion: The digital cyborg and surveillance society. *Social theory e health*, 10(3), 229-244. DOI: <https://doi.org/10.1057/sth.2012.6>
- Pelbart, P. P. (2007). Um convite à cultura: nem o império da ordem, nem a inércia do caos. Em A. M. Lobosque (Ed.), *Cadernos de Saúde Mental* (pp. 11-20). Belo Horizonte: ESP/MG.
- Rose, N. (2011). *Inventando nossos Selves: Psicologia, Poder e Subjetividade*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Rose, N. (1998). Governando a alma: a formação do eu privado. Em T. Silva (Ed.), *Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu* (pp. 30-45). Petrópolis: Vozes.
- Rose, N. (1997). El Gobierno en las *democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo*. *Archipiélago: cadernos de crítica de Ia cultura*,1(9), 25-40.
- White, A. et al. (2016). Health Worker mHealth Utilization: A Systematic Review. *ComputInformNurs*, 34(5), 206–213. DOI: <https://doi.org/10.1097/CIN.0000000000000231>
- World Health Organization (WHO) (2011). *mHealth: New horizons for health through mobile technologies: second global survey on eHealth*. Switzerland: WHO. Recuperado de http://www.who.int/goe/publications/goe_mhealth_web.pdf

Las prácticas ludocorporales no institucionalizadas: un referente de la educación de la niñez en Medellín¹

María Isabel Herrera Velásquez

Este texto da cuenta de una investigación en curso que se ocupa de la desnaturalización de las prácticas pedagógicas, en búsqueda de la lectura situada de las posibilidades, orientaciones y valores que se legitiman en las prácticas libres e intervenciones corporales de niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) en comunidades marginadas. Al respecto, Moreno invita a “interrogar la obra pedagógica de las ejercitaciones y prácticas inofensivas y civilizadoras que se ejercen con todo el peso de las fuerzas de lo adulto y de lo social” (2009, p. 160). En línea con este postulado, se trata de dudar de la neutralidad de las intervenciones pedagógicas en los entornos institucionales y no institucionales, entendiendo, con el investigador colombiano, que no existen prácticas ingenuas o sin sentido, que en

¹ Este texto está asociado a la tesis de maestría “Repercusiones de las prácticas ludocorporales no institucionales de niños, niñas y adolescentes en la salud del entramado social de un barrio marginado de la ciudad de Medellín”, del programa Maestría en Motricidad y Desarrollo Humano de la Universidad de Antioquia (cohorte 2018-2019).

la pedagogía hay siempre una idea de *sujetación* (subyugante o emancipadora).

Según Santos (2017), los conocimientos nacidos de las comunidades marginadas casi nunca llegan a las universidades, allí imperan los conocimientos de los victoriosos. A esto llama “pensamiento abismal” e invita a deconstruir críticamente las categorías inamovibles para problematizarlas y significarlas a partir de las prácticas situadas.

Por su parte, Marre (2014) plantea que las convenciones inapelables sobre la infancia se quedan cortas a la hora de comprender a los NNA desde nuestros territorios; y en esta perspectiva, corresponde pensar la infancia no como una categoría inmóvil e inapelable, sino como una construcción que deviene de las prácticas que hacen y que se hacen con los NNA. En este caso, y siguiendo las formulaciones de Santos, se hace necesario buscar los conocimientos a partir de las realidades de las comunidades marginadas (con altos grados de pobreza, conflicto social, densidad urbana, desempleo, etc.) y construir una idea de infancia que dé cuenta de la experiencia vivida de los NNA.

Duschatzky y Sztulwark (2011) invitan a dar un giro que permita pensar y ver más allá de lo obvio para percibir las velocidades, movimientos y enunciados que rompen el esquema de las regularidades esperadas; la posibilidad de documentar lo no documentado, prácticas no explícitas, expresiones de la ciudad invisible, de la ciudad no oficial y escasamente referenciada.

Paradigmas para dimensionar la intervención

Una investigación asociada a una formación de maestría (universidad) e interesada en las prácticas de NNA de contextos marginados (comunidad) debe preguntarse a qué tipo de relación universidad/sociedad, universidad/comunidad, educación/pueblo se va a dirigir. Puesto que se trata de una metodología para en-

carar asuntos que provienen de estas relaciones, es necesaria una delimitación que permita orientar el accionar en la investigación. Aprendizaje-servicio, pedagogía comunitaria y educación popular son conceptos claves para entender las intervenciones y las prácticas ludocorporales² informales. En la siguiente tabla se sintetizan los tres tipos de intervención:

Tabla 1. Tipos de educación comunitaria

	Aprendizaje-servicio	Pedagogía comunitaria	Educación popular
Propósito	Mutuo enriquecimiento entre la universidad y la comunidad. Centrado en una visión unirreferencial, donde la universidad estudia la comunidad y la interviene (estrategia de formación de los profesionales).	Pedagogía social crítica, fuerte y contextualizada, capaz de actuar como soporte teórico-práctico en el logro de una sociedad educadora.	Reconstruir los métodos educativos y transformar las comunidades. Generar procesos de empoderamiento comunitario
Comunidad	Profesionales en formación de la universidad y personas de la comunidad a las que se interviene a través de proyectos.	Profesores en formación de la universidad y comunidad de sector marginal.	Miembros de una comunidad, niños, niñas, jóvenes, adultos, amas de casa, trabajadores, estudiantes, etc.

² En el grupo de investigación PES se viene desarrollando una conceptualización alrededor de las prácticas ludocorporales, entendidas como prácticas que se valen del compromiso corporal mediado por la lúdica, acciones corporales con niveles diferenciados de normativización y curricularización, caracterizadas por un compromiso energético que se deja captar en la enunciación cotidiana de lo corporal (Moreno *et al.*, 2015).

Influencia institucional	Fuerte influencia de la universidad, se presenta como una extensión solidaria.	Fuerte influencia de la universidad, del profesor universitario.	Redes autonómicas de la comunidad, juntas de acción comunal y líderes.
Agentes	Predominancia del agente externo. Papel activo del agente de la universidad y pasivo de la comunidad.	Predominancia del agente externo. Papel activo del agente de la universidad. Propende a una comunidad activa.	Predominancia de la comunidad. Participación activa.
Liderazgo	Se favorece el desarrollo del profesional, la universidad lleva la idea de educación, el proyecto y busca en la comunidad un espacio de desarrollo de habilidades sociales y profesionales.	Se favorece el desarrollo del profesorado. El profesor se dirige a un sector marginal, investiga a la comunidad y promueve proyectos de intervención.	Procesos que nacen en la comunidad, para la comunidad.
Redes	Universidad-comunidad. Redes entre género, generación y clase social.	Universidad-comunidad. Redes entre género, clase social y generación.	Redes de amigos, vecinos; relaciones inter género, generación, etnia y clase social.
Enseñanza y aprendizaje	El universitario enseña y la comunidad aprende.	El universitario enseña y la comunidad aprende.	Se asume la educación como un proceso sistemático de participación, formación e instrumentación de prácticas populares, culturales y sociales.

Profesores	Profesionales en formación	Profesores en formación	Cualquier miembro de la comunidad.
Centrípeta	Energía invertida hacia la universidad.	Energía fluctuante entre universidad y comunidad, con predominancia hacia el profesor en formación.	Energía invertida hacia la comunidad.
Tiempos	Los tiempos de la universidad	Los tiempos de la universidad	Los tiempos de la comunidad
Espacios	Comunidad	Comunidad marginada	Comunidad
Motivación	Aprendizaje escolar, desarrollo profesional, extensión solidaria de la universidad.	Generar procesos de mejora en las comunidades, intervenir pedagógicamente, desarrollo profesional.	Generar procesos de transformación social, empoderamiento comunitario.
Valores	Liderazgo, independencia, autoestima, pensamiento crítico (en el estudiante universitario)	Sentido crítico, capacidad de preguntar, investigar, escribir y sistematizar (en el estudiante universitario) y empoderamiento social (comunidad)	Sentido crítico, capacidad para leer el mundo, emancipación, empoderamiento y liderazgo.
Efectos	Un profesional con capacidad de dirección, liderazgo y productividad. Una comunidad dependiente.	Un profesor con conciencia social y posibilidad de formar una comunidad empoderada.	Puede generar criticidad, capacidad de gestión, auto organización y resiliencia.

Referentes	Puig <i>et al.</i> (2007); Mendía (2012)	Calvo y Cerveró (2016); Carride (en Cieza, 2006)	Freire (1994); Brito (2008)
-------------------	---	--	--------------------------------

Fuente: elaboración propia.

Esta investigación como ejercicio formativo desde la universidad, delimita un accionar en comunidad que sobrepasa el interés de usufructo que en ocasiones plantea la academia. Henao Mejía (2006) entiende como una posibilidad el compromiso del investigador con el asunto que quiere investigar; menciona que en la investigación tradicionalmente se establece una polémica relación entre el sujeto investigador y el objeto investigado, en la cual, obsesionado por distanciarse del asunto estudiado, el investigador puede convertir a una comunidad en su objeto.

Emergentes del juego de NNA en las comunidades marginadas: prácticas ludocorporales y cronos violento

Dos casos representativos de investigaciones previas realizadas por el Grupo de Investigación PES muestran algunas orientaciones de las prácticas ludocorporales con NNA del área metropolitana de Medellín. El primero lo registran Moreno, Pulido, Gaviria, Herrera, Hincapié y Mejía (2015) en un barrio marginado de la comuna 16: los *muchachos*³ (agentes lúdicos) llevan a los NNA del barrio una movida con payasos, magos, helado, música y juegos, mientras lanzan sus consignas de gobierno paraestatal.⁴

³ Forma de nombrar a las pandillas juveniles que se mueven en la ciudad de Medellín.

⁴ En algunos barrios de la ciudad de Medellín opera una gobernanza de grupos que, por fuera de lo oficial, mantienen un orden social establecido.

El segundo es analizado por Herrera, Hincapié y Moreno (2018) en un barrio marginado del municipio de Bello, donde la policía cívica⁵ y su grupo de practicantes juveniles, en un acto no registrado oficialmente y al ritmo de canciones infantiles pegajosas, disciplinan a los NNA de una comunidad marginada.

En ambos casos se constituye sutilmente un dispositivo de disciplinamiento y contención social. Son prácticas inspiradas en una experiencia bélica, que dejan ver las irregularidades, matices y paradojas de una ciudad que se dice oficialmente de los niños y niñas, pero que en el drama cotidiano se practica bajo el *cronos violento* (Herrera, Hincapié y Moreno, 2018).

Lo que hace la policía en Bello y los *muchachos* en la comuna 16 son ejercicios de pedagogía comunitaria. Las instituciones van a la comunidad y la intervienen; así, favorecen y buscan la producción de un tipo de educación y un tipo de sujeto deseado (Moreno, 2009); en el caso de la policía funciona además una práctica de aprendizaje-servicio, pues se interviene (disciplina) una comunidad mientras se inicia al grupo juvenil de la fuerza policial, en una muestra de una práctica profesional, de un aprendizaje (el de los jóvenes soldaditos) y servicio (el que recibe la comunidad). En los dos casos se toma la lúdica como pretexto para intervenir intencionadamente a los NNA de dos comunidades marginadas. Ambos grupos favorecen un *cronos violento* —tiempo del conflicto, de las armas, del disciplinamiento corporal, tiempo de la contención—; en sus acciones y palabras prevalecen orientaciones de conflicto y guerra urbana.

⁵ La Policía Nacional de Colombia implementa el programa Cívica Infantil y Juvenil como estrategia orientada a la prevención de situaciones de vulnerabilidad y riesgo.

Las prácticas ludocorporales como emprendimientos de una ciudad *otra*

A continuación se presenta un caso que forma parte del trabajo de campo de esta investigación. Una situación observada desde el tránsito por la ciudad marginada que permite pensar que a través de las prácticas ludocorporales no solo se mantienen las condiciones violentas de la ciudad, sino que desde allí también se generan procesos de resistencia a las condiciones adversas de NNA (Blair, 2010).

La manga (espacio verde) observada en el siguiente fotograma es parte del proyecto del puente de la Madre Laura.⁶ Este espacio verde rompe el espectro gris que tiene este tipo de construcciones urbanísticas; presenta una ciudad nueva, un barrio marginado nuevo.

Imagen 1. El “torneo” de los niños en la manga.

Fotografía							
	Transeúnte	Grafiti	Manga	Viviendas	Sendero planeado		Picao
Descripción	Barrio popular	Balón de fútbol	Tránsito de vehículos	Niños de 6 -12 años	Encuentro comunitario	Sendero apropiado	Edificios
		Imagen religiosa	Deporte popular	Apropiación del espacio			
	Práctica autorregulada	Auto organización/heteroorganización			Masculinización	Cronos lento	
	Práctica recreativa	Relaciones intergeneracionales			Proxemia	Alta intensidad	
	Espíritu agonista	Espacio de bocacalle, el parque					
	Tiempo abierto	Reducto lúdico				Empoderamiento territorial	
	Espíritu juvenil	Aprendizaje entre			Identidad deportiva		
Estrato socioeconómico	1 y 2	Apropiación lúdica			Relaciones horizontales		

Fuente: elaboración propia.

⁶ Puente de 850 metros de longitud que conecta el noreste y noroeste y que, de paso, produce un acercamiento espacial y social entre dos comunas, Castilla y Aranjuez.

Se observa una práctica socialmente acordada. En tiempo de vacaciones, la explanada del proyecto de movilidad “Puente de la Madre Laura” se convierte en el estadio de fútbol del barrio; madres, padres y vecinos miran por los balcones de sus casas. Los niños de este sector marginado aprovechan un espacio verde y le dan vida a un proyecto de cemento. Es un torneo autorregulado, en el cual uno de los niños hace de árbitro y los demás arman sus equipos. Juegan hasta el cansancio, el anochecer, la hora de la comida o hasta que una mamá llama por el balcón de su casa.

Acá venimos todos los días... ahora que estamos en vacaciones jugamos todo el día... hacemos torneo con los del barrio, algunos grupitos se organizan... no, nosotros mismos nos juntamos y alguien pita... todos vivimos por ese callejón [señalando el sendero construido por la propia comunidad] (Pablo, 12 años).

López, Toro y Moreno (2012) describen el *picao*⁷ como práctica callejera informal, espontánea y autorregulada, con alto nivel de incertidumbre en el tiempo y el espacio; “es un juego de ciudad tradicional que se sigue jugando en contravía, a costa de una ciudad que se llena de concreto, de edificios, de plástico, de señales, líneas, cámaras y prohibiciones” (p. 743). El enunciado corporal es también un testimonio de empoderamiento y participación ciudadana de NNA que escapan al ojo adulto y gestionan su tiempo. Es un espacio educativo, popular y libre.

Hay formas comunitarias, populares, que demandan este tipo de manifestaciones culturales para no sucumbir en una ciudad que no se hace de cara a las necesidades de la mayoría

⁷ Expresión coloquial que designa un juego lúdico deportivo emparentado con el fútbol, práctica abierta que se desarrolla en espacios improvisados (terrones, callejones, lotes, calles), informal y espontánea.

[...] Por esa toma de decisión en libertad y sin más limitante que la autorregulación que el mismo picaísta se impone, convierte una práctica aparentemente insignificante en una práctica de alto contenido educativo para un ciudadano auto designado (deber ser) que ejercería una ciudadanía voluntariamente y en ejercicio de conciencia (López, Toro y Moreno, 2012, p. 743).

Se podrían identificar, en lo que respecta a la educación popular, varios elementos:

- 1) la implicación de los sujetos en el juego y en el encuentro comunitario (cinética);
- 2) la orientación de la infancia de este barrio marginado hacia prácticas autónomas y de encuentro con los amigos; a pesar de la proliferación de las canchas plastificadas y programas de deporte oficiales, estos NNA deciden apropiarse de una manga (aledaña a una vía con afluencia vehicular) para la práctica de un juego iniciado, reglamentado y controlado por ellos mismos (pulso entre la ciudad planeada y la ciudad apropiada);
- 3) una energía invertida hacia la comunidad (centrípeta);
- 4) una práctica organizada, programada, desarrollada y finalizada desde un interés propio de los jugadores (frecuencia);
- 5) un espacio para fortalecer las relaciones vecinales (proximidad corta);
- 6) un lenguaje popular, de calle (léxica);
- 7) un espacio público apropiado para las prácticas ludocorporales de NNA (escenario);
- 8) la autogestión del aprendizaje; estos niños se reúnen y entre ellos construyen el saber sobre una práctica, ninguno se autode-signa como enseñante, entre todos aprenden a jugar, deciden las reglas, el espacio, el tiempo (no requieren que llegue el docente titulado a enseñarles cómo se juega el fútbol).

Programas gubernamentales como *Deporte y Convivencia*⁸ tienen presencia en la ciudad de Medellín, en una apuesta por la construcción de ciudadanos convivientes (Moreno, Gómez, Vásquez, Gaviria, Correa, 2015) a través del deporte autorregulado, analizado, reflexionado y vivido en ambientes controlados. El caso descrito es una experiencia en la que no se apalabran estos valores: se viven. Esta práctica, como señalan los aportes de Moreno (2018), suma en la formación de estos niños como sujetos autónomos y activos. Gajardo (1972) afirma que la libertad deviene de la capacidad de practicar actos libres, que a su vez son liberadores y se transforman en poder de liberar. Conscientes o no, en esta práctica autogestionada los NNA hacen uso de su libertad y participan en la construcción de su propia realidad; no se conforman con las acciones heterodesignadas.

Estos niños rompen con una dinámica social competitiva e individualista y apuestan al juego, en este caso al *picao*, como una posibilidad de encuentro vecinal. El juego es “en sí mismo, por sí y por otros, una práctica de poder, un poder en práctica, un poder que se realiza practicando, jugando, danzando, orando, amando, consintiendo o resistiendo” (Moreno, 2018). En la práctica se avizoran ejercicios de poder, poder en práctica: los niños se apropian la ciudad y la juegan. Sería ligero pensar que es una práctica sin sentido o *inocente*; hay un ejercicio, un poder, una construcción, pistas que sugieren opciones para el cultivo de sí mismos y con los otros. Se puede ver en la acción popular, en el deporte popular, sin interés *culto*, cómo los NNA rompen con su participación encapsumamiento y la representación *inocentista*, y cómo, desde el juego, asumen lúdicamente las condiciones en que existen.

El espacio (manga) es cuestionado y apropiado socialmente. A través de la práctica el espacio se convierte en lugar educativo,

⁸ Estrategia del Instituto de Deporte y Recreación (INDER Medellín, Colombia).

pues, como afirman Moreno, Pulido, Gaviria, Herrera, Hincapié y Mejía (2015) el lugar es un espacio significado por medio de una práctica socialmente situada, “entonces es factible que la práctica sea lugar social y simbólicamente construido” (p. 85). De acuerdo con este planteamiento, se puede decir que este espacio (puente de la madre Laura) es construido como lugar por los NNA que lo habitan (y selo apropian lúdicamente); sin la práctica no hay lugar, de ahí que la manga antes del enunciado corporal sea paisaje. En un paso posterior, lo que fue aquella tarde es una imagen borrosa.

Consideraciones finales para una problematización investigativa

Podemos concluir provisoriamente, en medio de un proceso investigativo no acabado, que:

- En los barrios marginados se pueden observar prácticas de *sujetación* subyugadora y también prácticas de carácter emancipador, situaciones de empoderamiento social.
- La infancia como categoría de pensamiento debe ser interrogada a partir de la experiencia cotidiana: no es una categoría universal ni acabada, es una construcción social.
- El ámbito del libre juego esconde dimensiones clave, pero subvaloradas, para entender las condiciones de vida y el proceso de constitución de los NNA como sujetos sociales en situaciones de marginación.
- Existen experiencias de empoderamiento de NNA, en las cuales la ciudad pensada, apalabrada y construida es interrogada por las necesidades de la comunidad y convertida en ciudad apropiada, padecida y vivida.
- Para pensar lo no institucional es necesario un itinerario fluctuante y un tránsito a la deriva (ruta metodológica que se proyecta para este estudio) que permita encontrarse con lo “no esperado”.

Referencias bibliográficas

- Blair, E. (2010). La política punitiva del cuerpo: “economía del castigo” o mecánica del sufrimiento en Colombia. *Estudios Políticos*, (36), 39-66. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/espo/n36/n36a3.pdf>
- Brito, L. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En M. Godotti; J. Gómez; J. Mafra y A. Fernandes (Eds.). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp. 29 - 45). Buenos Aires: Clacso.
- Calvo, C. y Cerveró, M. (2016). Diseñando sinergias educativas con la comunidad. Conversaciones con Carlos Calvo. *Kultur*, 3(5), 297-308. Recuperado de <http://pedagogias.userena.cl/wp-content/uploads/2018/12/004.pdf>
- Cieza, J. (2006). Educación comunitaria. *Revista de Educación*, 339, 765-799. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bddb83eb-66ae-444a-9125-8480274726ce/re33933-pdf.pdf>
- Duschatzky, S., y Sztulwark, D. (2011). *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gajardo, M. (1972). Introducción. En P. Freire. *Sobre la acción cultural* (7-17). Chile: Icira.
- Henao Mejía, O. (2008). Polémica relación entre el sujeto investigador y el objeto investigado. *Educación Física y Deporte*, 25(1), 11-20. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/203/20783021>
- Herrera, M.; Hincapié, D. y Moreno, W. (2018). Entre la estética y la política del tratamiento corporal de la infancia en Medellín: análisis de tres casos. En M. Mendoza y A. Moreno (Eds.). *Infancia, juego y corporeidad: una mirada al aprendizaje desde el sur global* (pp. 141-167). Valparaíso: Ediciones JUNJI.

- López, J.; Toro, C. y Moreno, W. (2012). Picao, drama emblemático de una práctica ludo deportiva que refleja los procesos de redefinición de la ciudad y de las culturas de los jóvenes que la habitan. *Educación Física y Deporte*, 31(1), 729-744. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/download/12657/11413>
- Marre, D. (2014). Prólogo. De infancias, niños y niñas. En V. Llobet (ed.), *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión* (pp. 9-25). Buenos Aires: Clacso.
- Mendía, R. (2012). El aprendizaje-servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/222/216>
- Moreno, W. (2009). El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujeción. *Currículo sem Fronteiras*, 9(1), 159-179. Recuperado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/8-moreno.pdf>
- Moreno, W. (2018). El ejercicio: condición de sujeción corporal en la ciudad padecida/gozada del futuro. *Tándem*, 61, 37-44.
- Moreno, W.; Gómez, M.; Vásquez, A.; Gaviria, N. y Correa, C. (2015). *Comprensión y proyección del deporte orientado hacia el acercamiento social en Medellín*. Medellín: INDER Alcaldía de Medellín.
- Moreno, W.; Pulido, S.; Gaviria, N.; Herrera, M.; Hincapié, D. y Mejía, Á. (2015). *Las prácticas de deporte, recreación y actividad física en la construcción de la trama social en la ciudad de Medellín 2013-2014*. Medellín: INDER Medellín.
- Puig, J.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

Santos, B. S. (2017). Polifonías del Sur: desplazamientos y desafíos de las Ciencias Sociales para el abordaje las infancias y las juventudes. *Curso internacional: Infancias y juventudes: Desigualdades Sociales, Desafíos a la Democracia, Memorias y Re-Existencias*. Argentina: Clacso.

Que poder há em seus cabelos? Estratégias de empoderamento feminino negro do Coletivo “Das Pretas” na cidade de Vitória/ES¹

Gustavo Marchetti Corrêa Carneiro

Marchas, blogs e marketing

Cada vez mais, jovens negras e negros têm assumido seus cacheados e crespos cabelos, reorganizado seus armários, investido em cosméticos e produtos que afirmem sua identidade afro. Festas e marchas públicas, moda e música, artistas e influenciadores digitais, empresas e movimentos sociais têm buscado estabelecer um novo tom nas relações sociais.

Souza et all. (2018) destacam o potencial de reversão de estereótipos sociais direcionados a determinados grupos, como os negros, por meio do uso da publicidade. Os autores ressaltam a aproximação entre os interesses da chamada *Geração Tombamento*² e a publicidade contraintuitiva, na qual está imbricada a

¹ Esse texto faz parte da dissertação “Corporeidade, consumo e identidades políticas: estratégias de empoderamento feminino negro realizadas pelo Coletivo das Pretas na cidade de Vitória/ES”, defendida em 31 de maio de 2017 no PPGEF/UFES.

² Movimento cultural de juventude, que envolve moda e música, inspirados

relação entre a propaganda e as mudanças sociais. Essa relação implica num agendamento que ocorre tanto das mudanças sociais para a publicidade e propaganda, quanto do contrário. Na corrida por consumidores, as empresas que não acompanham tais mudanças perdem um grande público.³

As mídias sociais (*Instagram, Facebook, YouTube*) têm possibilitado o aparecimento dos chamados *digital influencers*, que atuam sobre estilos de vida, sobre o ser e sua relação com o mundo (Souza, Leite y Batista, 2018, p. 45). Com ênfase numa estética *tombadora*,⁴ o debate público em torno das estruturas do racismo na sociedade brasileira é aquecido. Desse modo, cresce o número de jovens identificando o poder de seus traços negroides e descobrindo novas formas de exercerem poder na sociedade.

Mulheres negras têm marchado nas ruas do país contra estereótipos pejorativos e padronização estética branca, afirmando seus traços e identidade, conforme Chaveiro e Minella:

as marchas de empoderamento e orgulho crespo colocam em xeque a noção de mestiçagem no Brasil e trazem para o centro da discussão a constituição da identidade negra no país. [...] as marchas estético-políticas de empoderamento e orgulho crespo tornaram-se imprescindíveis para a reconstrução de uma nova narrativa de pessoas negras a partir da resignificação de seus corpos (2017, p. 5).

em festivais como *Afropunk* (Estados Unidos da América), os *Sapeurs* (subcultura Dandys da República do Congo) e os *Fashion Rebels* (na África do Sul), com a finalidade de promover a valorização da cultura de negras e negros e fazer tombar estigmas e estereótipos negativos.

³ Números fornecidos pelo Instituto Locomotiva de Ricardo Meirelles apontam que é falso o argumento de que os negros não consomem mercadorias (Nascimento, 10 de outubro de 2017).

⁴ Como forma de expressão e orgulho da estética negra, jovens visam a tombar ea fazer cair o preconceito étnico-racial, resignificando padrões estéticos de maior visibilidade na sociedade.

É possível notar a presença desse movimento no Coletivo de mulheres negras “Instituto Das Pretas” (IDP), que se organiza na cidade de Vitória (Espírito Santo), do qual me aproximei em minha pesquisa de mestrado, com a finalidade de interpretar os modos de subjetivação e formação desenvolvidos no interior do citado coletivo e suas estratégias políticas, enfocando as relações entre corpo, consumo e identidade política. Dentre suas estratégias, encontra-se um enfoque significativo no consumo como forma de desenvolver a solidariedade entre as mulheres negras e no empoderamento estético como forma de afirmação identitária. Analisar o discurso do IDP no que concerne ao empoderamento estético-político-econômico de mulheres negras é o objetivo deste texto. Antes de ir a este ponto, todavia, ressaltarei algumas notas referentes ao trabalho metodológico da pesquisa.

Algumas notas metodológicas antes de seguir

No texto “Empoderamento: Instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual”, Baquero (2012) defende que o termo “empoderamento” deve ser avaliado levando-se em consideração duas dimensões essenciais: a educativa e a política, dado o fato de que visões de mundo e propósitos sociais orientam as distintas concepções e ações de empoderamento. Em sua revisão bibliográfica, afirma o consenso entre autores no que diz respeito ao fato de que o empoderamento pode ocorrer em diferentes níveis, a saber: o individual, o organizacional e o comunitário. O empoderamento individual “se refere ao nível psicológico de análise [...] à habilidade das pessoas de ganharem conhecimento e controle sobre forças pessoais, para agir na direção de melhoria de sua situação de vida” (Baquero, 2012, p. 176). Este é influenciado por fatores psicológicos, mas também é relacional, resultando-se das interações dos sujeitos com ambientes e pessoas. Essa noção desenvolve-se na sociedade norte-americana, dada

sua cultura individualista, enfatizando o poder de autoafirmação, autoestima e autoconfiança do indivíduo, de modo que se enfatizam estratégias para o autoaperfeiçoamento e para a autoajuda nesse tipo de empoderamento.

O empoderamento gerado “na e pela organização” é o modo pelo qual se define o empoderamento organizacional, que se trata de um tipo de empoderamento sobre a organização em questão. Como no âmbito empresarial, que, compreendendo uma maior participação dos empregados nas decisões estratégicas da empresa, visa melhorar seu desempenho em termos de produtividade. Por empoderamento comunitário, a autora compreende um processo em que os sujeitos, por meio de processos participativos, desenvolvem seus objetivos e ações para atingi-los.

Baquero (2012) destaca o aspecto polissêmico do termo “*empowerment*” (ou empoderamento). Analisando seus usos, conclui que a categoria “se constitui mais do que um construto de natureza psicológica, estando intimamente implicada nas relações de poder na sociedade” (Baquero, 2012, p. 183). Destaco a diferenciação que Baquero faz entre o empoderamento como verbo transitivo (empoderar), direcionando-se de um sujeito que empodera para um objeto empoderado, e como verbo intransitivo, onde se preconiza o empoderamento coletivo, pautado numa racionalidade da práxis. Assim, oferece-nos elementos para distinguir e identificar diferentes discursos e o modo como atravessam a lógica de emancipação e libertação de camadas sociais oprimidas. Contribui para o quê se expõe neste texto, à medida que nos oferece subsídios para a discussão teórica sobre empoderamento, elemento central na constituição do Instituto Das Pretas em seu discurso e ação.

O tema empoderamento aparece entre as mulheres negras, tomando como referência o trato com o próprio corpo e a aceitação de suas feições. É característica do Movimento Negro nos últimos

anos a ênfase na identidade como forma de restabelecimento da autoestima e fortalecimento político. Nilma Lino Gomes aponta o desenvolvimento de uma preocupação política com a estética negra no Movimento Negro brasileiro, afirmando que:

a partir do ano 2000 há uma politização da estética negra, via afirmação da corporeidade, diferente da que realizada no final dos anos 70 e início dos 80 do século XX. O corpo negro e sua corporeidade se destacam na cena pública em meio a um processo tenso e ambíguo. Assistimos a uma maior presença de negros na mídia, porém, ainda acompanhada da denúncia feita pelo movimento negro referente ao persistente lugar de subalteridade. Surgem propagandas e peças publicitárias que adotam o negro como personagem central, porém, ainda com estereótipos. Há uma visualização e maior uso de penteados no estilo “black-power estilizado”, do uso de dreads por jovens brancos da classe média, maior adesão ao uso das tranças pelas mulheres negras e brancas jovens e uma maior exposição do corpo negro nos eventos culturais. São processos de mudanças e de visibilidade da corporeidade negra em meio às tensões regulação-emancipação do corpo (Gomes, 2011, p. 48).

Mattos (2015) afirma que a autoestima presente nessa postura de empoderamento estético-político implica uma tomada de fôlego para enfrentar o olhar do outro em busca de uma postura crítica e afirmativa.

somos conscientes que o que nos leva a insurgir esteticamente está no confronto do olhar do outro sobre nós; olhar impregnado de um juízo de valor estético pautado no padrão branco. A partir do momento que decidimos não mais abaixar o volume dos nossos cabelos estamos assumindo um novo comportamento —uma postura crítica e efetivamente uma estética afirmativa (Mattos, 2015, p. 52).

Gomes (2011) compreende a corporeidade negra no interior das tensões entre regulação e emancipação nas quais se constitui o mundo moderno ocidental. Ela afirma que a “expressão estética negra é inseparável do plano político, do econômico, da urbanização da cidade, dos processos de afirmação étnica e da percepção da diversidade” (Gomes, 2011, p. 10). O projeto de progresso brasileiro ignorou o negro em sua potencialidade, criando sua ausência, seu não lugar. Esse corpo negro, ignorado e repudiado em sua estética, encontra, no Movimento Negro, guardadas marcas de sua resistência e significação.

Cuidar do cabelo pode significar, nesse cenário, uma “superação da visão negativa introjetada pelas mulheres negras”, ao mesmo tempo em que supõe um “sentimento de autonomia” na escolha e experimentação das diversas formas e estilos, de modo a “representar um processo de reconhecimento das raízes africanas assim como de reação, resistência e denúncia contra o racismo”, ou ainda “expressar um estilo de vida” (Gomes, 2011, p. 8). Gomes propõe que o corpo e o cabelo das mulheres negras devem ser compreendidos considerando-se o modo pelo qual o corpo negro é submetido a conflitos numa sociedade marcada por um racismo velado e sustentada ideologicamente pelo mito da democracia racial.⁵

⁵ Visto como um mito fundador da nacionalidade brasileira (encontrando em Gilberto Freyre seu principal expoente), o conceito de democracia racial sofreu duros ataques de ativistas negros, sendo analisado como instrumento ideológico dominante. Guimarães sugere uma mudança analítica sobre o termo, operando um deslocamento em busca do aparecimento da expressão em vez da origem histórica das reconhecidas idéias que lhe compunham. Sua pesquisa o conduziu a separar “analiticamente, o que era chamado pelos historiadores de ‘paraíso racial’, um conjunto de crenças na ausência de preconceitos de raça no Brasil, que pode ser retrazado ao Império, do mesmo conjunto de crenças que reivindicava para o Brasil não a imagem de paraíso, mas de democracia”. Sua argumentação o leva a concluir que “a expressão surge disseminadamente entre os intelectuais brasileiros na conjuntura de 1937-1944, ou seja, durante o Estado Novo, diante do enorme desafio de inserir o Brasil no mundo livre e democrático, por oposição ao racismo e ao totalitarismo

Utilizarei aqui dados retirados da pesquisa no mestrado, que fora de cunho qualitativo, de observação participante (Lakatos e Marconi, 1985, p. 194), para que eu pudesse me aproximar das atividades realizadas pelo grupo. A inspiração para essa aproximação adveio do campo da etnografia, pois essa é:

uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente (Magnani, 2009, p. 135).

A observação no campo por meio da participação dos espaços promovidos pelo Instituto Das Pretas permitiu-me conhecer a cidade pela ótica dessas mulheres, gerando-me empatia para com muitas de suas pautas. Meu objetivo neste texto é o de analisar o discurso do Instituto Das Pretas no que concerne ao empoderamento estético-político-econômico de mulheres negras. Assim, lançarei quatro questões norteadoras: Como a categoria do empoderamento tem sido abordada no IDP? De onde advêm suas principais referências? Qual lógica preside sua perspectiva? De que modo o corpo é reivindicado nessa perspectiva?

O *black é power*

O empoderamento no IDP se apresenta como um processo coletivo, que denomino *autorreconhecimento* e que se inicia com

nazifascistas, que acabaram vencidos na Segunda Grande Guerra”. Desse modo, a democracia racial foi “mais que uma ideologia, ela foi um modo tacitamente pactuado de integração dos negros à sociedade de classes do Brasil pós-guerra [...] tanto em termos de simbologia nacional, como em termos da sua política econômica e social” (Guimarães, 2006, p. 270).

a aceitação das feições negroicas, realizado por meio de apoio mútuo e reconhecimento da história de opressão e apagamento das culturas dos negros, passando a uma solidariedade econômica e a uma presença ativa em distintos espaços de poder da sociedade, que assimilo nas categorias *visibilidade* e *afroconsumo*.

Por “autorreconhecimento” compreendo o processo pelo qual as mulheres vão tomando consciência de sua natureza⁶ e *reconciliando-se* com seus traços fenotípicos. Nele, o apoio mútuo, os testemunhos de dores vividas, o fortalecimento econômico e a presença afirmativa de negros em espaços de visibilidade e poder na sociedade funcionam como formas de reconstrução de uma estética negra. Essa identificação opera como uma nova forma de interpretação de sua corporeidade, situando a história do povo negro como mediadora da relação com o corpo, uma mudança na forma de se narrar e interpretar a própria imagem. Isso evidencia-se no modo como fora descrito um dos eventos realizados pelo IDP e que consta em meu diário de campo, no qual a presidente da organização declara que “a beleza era o fio condutor da conversa, mas sem a ancestralidade não teríamos consistência para subsidiar esse empoderamento do qual falamos e buscamos”.⁷

⁶ Embora utilize o termo “natureza” aqui, refiro-me às características socio-culturais que perpassam o ser ou o tornar-se negro no Brasil. Optei por manter “natureza”, visto que há um uso ambíguo do termo em nossa sociedade, nem sempre indicando o que desenvolvo mais à frente. Uma reconhecida empresa que trabalha com o público negro, por exemplo, chama-se “Beleza Natural”, embora tenha sido criada para tornar os cachos mais soltos e com mais movimento, demonstrando que os negros “também” podem ter cabelos desembaraçados. Nesse ponto, o natural é visto sem qualquer crítica. Outras recorrem ao termo natural como forma de afirmar a beleza de ser negra.

⁷ O trecho citado fora retirado do site oficial da presidente do IDP. O mesmo se encontra atualmente indisponível, mas está registrado em minha dissertação de mestrado.

Identifico aqui o que fora descrito anteriormente como as dimensões individual e organizacional de empoderamento, dada a ênfase no processo psicológico vivido e sua articulação coletiva em torno das ações do IDP, particularmente as ações como a *feira Das Pretas* e a *loja colaborativa*.⁸

De onde advêm suas principais referências? Seguindo a trilha da *Geração Tombamento*,⁹ o IDP relaciona corporeidade negra, desenvolvimento econômico e fortalecimento identitário. O uso do termo “empoderamento” é crescente entre movimentos de minorias identitárias. Movimentos como *afropunk* e *fashion rebels* possibilitam reimaginar a moda e resgatar a autoestima de jovens negras e negros. Como característica particular do IDP, pautada numa noção de empreendedorismo social, articulando os empreendimentos dos negros com solidariedade étnico-racial, esse visa a tensionar a ocultação da cultura e corpos negros, dando visibilidade a estes em locais de influência na sociedade. Seu discurso coaduna-se com o que encontramos em estudiosos das questões étnico-raciais no Brasil, como Neusa Souza Santos, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga e Djamila Ribeiro.

Retomemos agora nossa terceira questão norteadora: Qual lógica preside a perspectiva de empoderamento do IDP? É preciso notar que a lógica a permear o discurso do IDP enfatiza as ações e projetos como modos de empoderar negras e negros, algo que se leva aos indivíduos, influenciando-lhes uma consciência nova. Enfatiza-se a liberdade individual do consumidor e aposta mais na mudança ocorrida na publicidade e produtos de grandes empresas, grandes mídias e re-

⁸ Tratam-se de projetos organizados pelo Instituto. Para uma visão mais completa dos espaços e ações do IDP, ver Carneiro, 2017.

⁹ Souza et al (2018) apresentam como marcas dessa geração a estética das cores, as formas dos cabelos, o consumo consciente de produtos e estilo afro e o empoderamento, atraindo a atenção pública, por meio de seu estilo diferenciado, para questões concernentes à população negra.

des sociais como forma de inversão do trato social para com o negro. Há constantemente uma postura de distanciamento das tomadas de decisões políticas, sempre se remetendo à virtude de ser uma organização “apartidária”. O IDP incentiva a participação de indivíduos em espaços decisórios da vida na cidade, sem, todavia, dispor-se a ser presença efetiva nos mesmos. Age como órgão conscientizador, por assim dizer. De todo modo, os espaços formativos, onde há discussão coletiva sobre as questões que perpassam o cotidiano dessas mulheres, apresenta-se como possuidor de grande potencial de reflexão e discussão, articulando diferentes agentes, militantes e empreendedores sociais da cidade de Vitória.

Por fim, de que modo o corpo aparece na perspectiva de empoderamento do IDP? O corpo é reivindicado como porta de entrada para o processo contínuo da tomada de consciência anteriormente descrita, e, nesse processo, constantemente remetido como eixo de análise das estruturas racistas de nossa sociedade. Seus recortes de análise vão desde gênero e sexualidade à presença/ausência de corpos negros nos lugares de poder.

Sua compreensão pressupõe uma relação que toma o corpo, tendo como referência suas características fenotípicas, sob as quais constantemente aferram-se as manifestações racistas no Brasil (cf. Nogueira, 2006). A aceitação de seus fenótipos dá-se por meio do reconhecimento do que esses contam sobre a luta de negras e negros ao longo da história.

A *reconciliação* fenotípica carrega consigo, conforme o discurso do IDP, o reconhecimento de sua origem profunda e antiga (não me remeto aqui ao aspecto biológico da raça, mas ao conhecimento, tradições, lutas, seus heróis e heroínas, símbolos de resistência). Aqui devo salientar que há certa ideia de essência da raça, havendo em alguns encontros menções ao *sangue* e *instintos* negros, todavia, com a finalidade de ressaltar as características positivas da raça, como um espírito guerreiro e sedutor. De

igual modo, nas conversas em grupos e palestras, criticava-se a estereotipação sexualizada e animalizada do negro.

Considerações finais

O Instituto Das Pretas propõe-se a construir espaços onde a cultura e os fenótipos negros são exaltados, de modo a afirmar a beleza negra, promover a sociabilidade e o acolhimento como forma de potencializar o processo de afirmação da identidade negra. Ressalto o lugar central dado ao corpo, seja pelas questões discutidas no interior do coletivo, ou ainda pela ênfase dada à sexualidade feminina. Posso afirmar que o IDP relaciona a elevação da autoestima, o engajamento político e o empreendedorismo como forma de empoderamento, resultante deste autorreconhecimento. Os espaços que educam nessa direção pressupõem acolhimento, empatia e reflexão sobre os males do racismo.

Percebi que o IDP articula em suas ações uma reflexão que se centra no indivíduo e em suas questões, visando respondê-las por meio do diálogo entre mulheres negras, relacionando suas histórias pessoais ao ocultamento cultural vivido pelos negros ao longo de anos. Isso implica em um processo de empoderamento crescente que relaciona indivíduo e coletividade, e que possibilita uma tomada de consciência de sua etnia e um novo trato para com o próprio corpo e com questões étnico-raciais em nossa sociedade. A ênfase no indivíduo e no empreendedorismo, todavia, tende a privatizar a luta social, fortalecendo a ideia de que os indivíduos podem empoderar-se a si mesmos, por meio de uma conscientização e labor sobre si, como consumidores de identidades, por meio da utilização de produtos.

Referências bibliográficas

Baquero, R. V. A. (2012). Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. *Revista Debates*, 6(1), 173-187.

- Carneiro, G. M. C. (2017). *Corporeidade, consumo e identidades políticas: estratégias de empoderamento feminino negro realizadas pelo coletivo Das Pretas na cidade de Vitória/ES*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. Vitória, Brasil.
- Chaveiro, M. M. R. de S. e Minella, L. S. (2017). Receita “eu tô na rua é pra lutar, pelo direito do cabelo encrespar”: marchas do orgulho/empoderamento crespo no Brasil como movimentos estético-políticos de resistência negra. *13º Mundos de Mulheres e fazendo gêneros*, 11. Recuperado de http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1500660818_ARQUIVO_Eutonaruaepralutar.pdf
- Gomes, N. L. (2011). Movimento Negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, (2), 37-60.
- Guimarães, A. S. A. (2006). Depois da democracia racial. *Tempo Social: revista de sociologia da USP*, 18(2), 269-287. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a14v18n2.pdf>
- Lakatos, E. M. e Marconi, M. A. (1985). *Fundamentos da Metodologia Científica*. 5ª edição. São Paulo: Editora Atlas.
- Magnani, J. G. C. (2009). Etnografia como prática e experiência. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, 15(32), 129-156. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ha/v15n32/v15n32a06.pdf>
- Mattos, I. G. de. (2015). Estética Afro-diaspórica e o empoderamento crespo. *Pontos de Interrogação*, 5(2), 37-53. DOI: <http://dx.doi.org/10.30620/p.i.v5i2.2164>
- Nascimento, S. (10 de outubro de 2017). Black Money: Em 2017 negros movimentarão mais de R\$ 1 trilhão, diz pesquisa. *Mundo Negro*. Recuperado de <https://mundonegro.inf.br/black-money-em-2017-negros-brasileiros-movimentarao-mais-de-r-1-trilhao-diz-pesquisa/>

- Nogueira, O. (2006). Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social: revista de sociologia da USP*, 19(1), 287-308. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf>
- Souza, A. M., Leite, F. e Batista, L. L. (2018). Publicidade tombamento: expressões da “geração tombamento” em anúncios contraintuitivos para o empoderamento de negras e negros brasileiros. *Tríade*, 6(11), 37-60. DOI: <https://doi.org/10.22484/2318-5694.2018v6n11p37-60>

Entendimentos de corpo e saúde de um grupo de frequentadores de práticas corporais na praia de Camburi em Vitória-ES¹

Rodrigo Gutiérrez Herrera

As sociedades da alta modernidade possuem uma diferente gama de entendimentos próprios das políticas modernas de governamentalidade, bem descritas por Foucault em seus diferentes escritos e aulas (Foucault, 1999; 2007; 2008). Hoje as perspectivas são múltiplas em relação a um mercado cada vez mais protagonista, que outorga uma variedade de produtos de caráter material ou imaterial. Às luzes desse panorama, os sujeitos se veem atingidos por uma grande quantidade de mensagens que vão em diferentes direções, por vezes contraditórias ou ambivalentes.

As diferentes mensagens estão envolvidas em relações disciplinares e não disciplinares de saber-poder, algumas sujeitas a instituições, sejam de caráter estatal ou privado. Estes saberes têm produzido o corpo moderno enquanto estratégia biopolítica (Pelbart, 2003).

¹ O seguinte texto é produto da elaboração da dissertação de mestrado do autor no programa de pós-graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Corpo, esse, que não foi simplesmente criado pelos saberes, mas também atravessado pelas diferentes estratégias de saúde e de outras, hoje, relacionadas com a estética e o mercado.

Assim, diante deste panorama e algumas ferramentas conceituais trabalhadas por Foucault como poder, biopolítica ou disciplina, temos procurado entender os diferenciados posicionamentos, justificativas e narrativas que as pessoas utilizam para entender o corpo, tanto como objeto quanto como categoria de pensamento, bem como entendê-lo enquanto uma entidade em si mesmo, assim como outros entendimentos que o atravessam, desenvolvidos na modernidade como técnicas, disciplinas ou como estratégias biopolíticas, sejam de caráter populacional ou individualizantes.

Desta maneira, foi analisado como estes diferentes entendimentos em relação ao corpo e a saúde podem manifestar-se nos discursos de sujeitos que realizam práticas corporais no ambiente da praia de Camburi, localizada no município de Vitória/ES, e utilizada cotidianamente por diversos grupos de pessoas com diferentes finalidades.

No presente capítulo, interessa-nos de que tipo os diferentes entendimentos e saberes entram ao momento de gerar algumas narrativas em relação ao corpo e como vão se concretizando nas condutas e discursos para, assim, esclarecer como se apresenta a educação do corpo num contexto como o da praia de Camburi.

Assim, são muitos os elementos trazidos pelos sujeitos que frequentam a referida praia para realizarem suas diferentes práticas —como é o uso dos espaços urbanos abertos ou fechados—, tendo a saúde como uma motivação, assim como as suas relações com médicos, professores de Educação Física, nutricionistas, bem como os padrões corporais estéticos, as mensagens das mídias e as relações pessoais de sociabilidade. Essa diversidade de questões enlaçadas e trazidas pelos fre-

quentadores da praia surgem desde o corpo, produzindo subjetividades, desejos e vontades.

Montando a pesquisa

Os dados trabalhados nesta publicação foram produzidos numa pesquisa de caráter etnográfica na praia de Camburi, no município de Vitória/ES, na região Sudeste do Brasil. Assim, realizou-se um trabalho de campo principalmente no segundo período do ano de 2017, durante os meses de setembro a dezembro, e nos primeiros meses de 2018.

Durante o processo de imersão no campo foram levantadas diferentes questões próprias das técnicas antropológicas para com o objeto em questão. Além disso, utilizaram-se diferentes estratégias de afastamento e reinserção para refrescar o olhar antropológico e gerar, assim, a tão procurada estranheza do campo. Dessa forma, a pesquisa foi realizada principalmente em dois momentos de interação.

O primeiro momento foi em relação ao reconhecimento do campo, os horários com que as pessoas frequentavam a orla, o reconhecimento dos diferentes grupos e indivíduos atuantes (os frequentadores) na orla e as práticas corporais que esses desenvolvem, das quais se podem destacar ciclismo, corrida, futevôlei, calistenia, natação, *slack line*, patins, *longboard*, surfe e treinamento funcional.

O segundo momento foi de interação com os sujeitos, em que foram realizadas dez (10) entrevistas semiestruturadas com a participação de diferentes frequentadores da praia de Camburi que realizavam distintas práticas corporais. Esses frequentadores pertencem a diferentes grupos etários, sociais, com diferentes níveis educacionais e diferentes ocupações. Quanto à moradia, uma parte dos entrevistados reside em bairros adjacentes à praia, enquanto outra parte vive em outros municípios da região metropolitana

de Vitória. As perguntas foram elaboradas em relação a questões básicas dos frequentadores, bem como mais específicas em relação às suas práticas. Aqui é necessário mencionar que embora tenha sido criado um roteiro, no decorrer das entrevistas foram sendo elaboradas outras perguntas, resultantes das respostas que os sujeitos davam, possibilitando o surgimento de temas diferentes e que ajudaram a entender de forma mais apurada os seus posicionamentos.

Dessas dez (10) entrevistas, foram levantados os diferentes tópicos e categorias de análise que serviram para o desenvolvimento da investigação antropológica. Os tópicos foram criados em relação às temáticas repetidas e desenvolvidas pelos frequentadores: as atividades; a praia; saúde; academia *versus* praia; sociabilidade; estética; resistências ou ambivalências.

Foram analisadas, assim, principalmente questões em relação a entendimentos de saúde, estética e corpo, sob uma perspectiva antropológica e foucaultiana, valendo-se de conceitos como biopolítica e disciplina, mantendo diálogo com as produções do campo acadêmico da Educação Física vinculadas às áreas socio-cultural e pedagógica.

O campo, falas do corpo e da saúde

No presente texto trabalharemos com diferentes entendimentos em relação à ação de realizar uma prática corporal no contexto da praia. Como pudemos ver pelo trabalho de campo, muitos motivos atravessam a escolha do porquê de se fazer práticas corporais e por que realizar práticas no contexto da praia. Tentando responder de forma geral, vamos desvelando diferentes questões – espaço, saúde e corpo –, todas em relação à ação concreta de realizar uma prática corporal nesse contexto específico.

O espaço da praia de Camburi pode ser entendido como um lugar aberto e democrático dentro do contexto urbano da zona da grande Vitória, região metropolitana da capital do estado do Espí-

rito Santo. O local é utilizado e frequentado por uma diversidade de pessoas, não só dos bairros adjacentes, mas também de outros municípios. Esse lugar foi pensado por mim como um ambiente próprio das sociedades de controle descritas por Deleuze (1992), uma vez que é um espaço aberto onde não há distinções tão marcadas quanto nos espaços confinados, próprios das sociedades disciplinares tratadas por Foucault, como é o caso das instituições modernas (Foucault, 1987). Isso pode se apreciar principalmente porque os entrevistados marcaram explicitamente a diferença entre espaços abertos e fechados, assim como a diferença entre lugares próximos à natureza e lugares urbanos.

A praia, embora faça parte do espaço urbano,² é entendido pelos entrevistados como um espaço sanitário de cura, orgânico e atribuído a características da natureza que se opõem aos espaços da cidade³, que são vinculados à produtividade, ao lucro ou à ganância desmedida (Gonçalves, 2007).

Assim, muitos dos entrevistados indicaram ter frequentado espaços fechados —como a academia—, nos quais não se sentiam tão confortáveis quanto se sentem no espaço aberto da praia. Desse modo, os frequentadores entendem a praia como um lugar de oposição à academia, uma vez que este é um lugar fechado, confinado, um local de rotina, estritamente pago, de horários às vezes limitados, enclausurado, tedioso, etc.

A Praia de Camburi, em específico, destaca-se por questões como segurança, infraestrutura, pela maior frequência de pessoas, pelo seu bom clima, e por ser um ambiente em que as pessoas não se reúnem só para fazer esportes ou realizar práticas corporais, senão como um lugar de sociabilidade, onde se pode sentir

² O bairro fica ao lado de bairros Jardim da Penha, Mata da Praia e Jardim Camburi.

³ Esta oposição fez reflexionar acerca do binarismo típico da antropologia natureza/cultura como se fossem objetos dados.

a natureza e o ar livre; o que faz com que a praia seja entendida como um lugar onde se pode “escapar do dia a dia da cidade”.

Assim, os entrevistados apresentam diferentes argumentos para indicar sua preferência por esse espaço, além de ter um caráter protagonista na hora da realização de práticas corporais com diferentes motivações, principalmente baseadas numa saúde específica.

A saúde entendida pelos frequentadores, e em concordância com Da Costa (2016), é caracterizada como um valor que se perde e se recupera em base a diferentes tarefas/ações, ou seja, a saúde aqui se caracteriza por não ser fixa. Isso reflete nas entrevistas dos frequentadores, que indicam querer melhorar ou manterem a saúde através da realização de práticas corporais, o que estaria em concordância com a pesquisa de Carvalho (1993) e a relação causal que se estabelece entre a atividade física e a saúde.

Tanto melhoramento como a manutenção mesma da saúde, é essencial [...] vamos supor, se você fica parado em casa, acaba virando um sedentário, atrofiando, faz mal, essa é a manutenção para se manter saudável né? [...] procurar o que gosta aí e fazer, alguma atividade (Entrevistado 1).

Eu fiquei, por exemplo, duas semanas fora, duas não, três, no interior do estado e não fiz exercício, quando voltei de lá, foi complicado, já tava bem complicado, tava sentindo muita dor nas pernas, já sentia falta de ar, aí tive que começar aos poucos, mas agora já tô normal (Entrevistado 5).

Os frequentadores também indicam perder saúde quando não realizam esse tipo de práticas, o que acaba sendo prejudicial para eles, visto que se expressa em dores, incapacidades, músculos atrofiados, etc.

Assim, os entrevistados distinguem ações boas e más para a saúde indicadas por especialistas como médicos ou nutricao-

nistas. A relação entre os especialistas e os indivíduos mostra-se de uma forma muito explícita e direta, na qual os frequentadores são puxados ou instados pelos especialistas para a realização de práticas, o que termina expressando-se em melhoras em diferentes taxas e outros caracteres mensuráveis. Por outro lado, os entrevistados distinguem também outros tipos de ações que atuam em detrimento da saúde, como o uso de hormônios anabolizantes —as chamadas “bombas”—, a alimentação inadequada, a não realização de práticas corporais, etc.

Aqui é importante destacar primeiramente a relação entre os médicos e os indivíduos, que indicam que os médicos “mandaram”, “exigiram” ou “obrigaram” que eles realizassem atividades físicas, o que explicitaria as relações baseadas no poder-saber disciplinar dos médicos, exigências por parte dos especialistas sobre as condutas dos frequentadores, remontando à ideia do poder pastoral.⁴

Em segunda instância, acha-se importante ressaltar que as práticas realizadas pelos sujeitos não só provocaram bons resultados enquanto a taxas quantificáveis, como também indicaram melhoras de ânimo, estado emocional, relaxamento mental, saúde ou “higiene” mental. Esta última questão é destacável graças ao fato de que, embora as melhoras quantificáveis de saúde possam ser conseguidas nas academias, os entrevistados atribuem o relaxamento mental ou a “desligada da rotina” aos espaços como a praia, característica essencial no momento da realização de alguma prática corporal.

Este tipo de motivação foi justificado por uma sensação de bem-estar que os indivíduos procuram nos espaços abertos

⁴ O poder pastoral trabalhado por Foucault refere-se às técnicas ou racionalidades de caráter individualizante ou comunitário exercidas pelos especialistas baseados em saberes disciplinares que, no contexto do Estado moderno, correspondem a médicos, nutricionistas, professores, etc.

como a praia. Esse local tem tais características que, para os entrevistados, não melhoram simplesmente as taxas e caracteres mensuráveis, senão que outorgam aspectos positivos no nível de sensação, no nível de relaxamento, a um nível pessoal de percepção:

Eu venho pra pedalar, pra dar uma caminhada, para ver o visual, dar uma nadada, pô, caminhar na areia é bom demais, e esse clima de praia é gostoso, te energiza, te dá força pra você trabalhar, pra você enfrentar o seu dia a dia, as crises familiares, o desemprego [...] o exercício, essa qualidade de vida, melhora, ela te dá maneiras variáveis de você viver bem a vida, entendeu? Lidar com tudo (Entrevistado 6).

Sim, com certeza, tanto emocional né? Quanto físico mesmo, pra manter a forma senão vem a obesidade né? Vem a depressão, se você fica só em casa e automaticamente você se vá sentir só e começa a depressão, ansiedade né? Caminhada é tudo de bom, esquece tudo (Entrevistada 4).

Embora a saúde seja uma das principais motivações, o estado de bem-estar que outorga o espaço aberto e “natural” da praia resulta em um caráter diferenciador entre a escolha de certas práticas na academia por práticas corporais no espaço da orla.

A escolha da prática a realizar entra também na lógica do estado de bem-estar, na qual cada frequentador decide que prática quer realizar e de que jeito. Assim, alguns realizam práticas coletivas ou individuais, que podem ser pagas, como é o caso dos circuitos funcionais ou escolinhas de futevôlei, ou gratuitas, como andar de bicicleta, correr ou caminhar. Para realizar tais escolhas, os praticantes levam em consideração aspectos subjetivos e pessoais ligados à preferência de cada indivíduo por práticas que oferecem benefícios além da saúde quantificável, práticas que podem oferecer sociabilidade, relaxamento, liberdade, etc.

O último tópico importante que foi abordado na pesquisa original foram as noções que os frequentadores apresentam na hora de entender o corpo. O corpo, desde uma das perspectivas foucaultianas, é construído como uma estratégia biopolítica e entendido como alvo do poder, sendo atravessado pelos diferentes poderes. Há outra perspectiva de que se pode apreciar também um poder desde o corpo, o que também estaria em concordância com as diferentes estratégias biopolíticas, saberes, técnicas e racionalidades sobre os corpos, as condutas e a vida.

No campo da pesquisa, o corpo foi entendido dentro de diferentes produções corporais; os mesmos frequentadores indicam a existência de padrões corporais, que servem de padrões de beleza, imperativos do que seria um “corpo perfeito”, etc. Entretanto, acho importante visibilizar o fato de que a noção de corpo não é uma fixa, não é estrita. Os mesmos frequentadores associam a noção de corpo a diferentes elementos, disciplinas, religiões, ciência ou entendimentos do senso comum.

O corpo assim mostra-se como uma multiplicidade, bem como um corpo voltado para noções anatomofisiológicas; um corpo voltado para o biológico como o “natural”; o corpo tal qual um objeto dado, como um objeto em si.

Os frequentadores entendem, assim, em certa perspectiva, o corpo como o objeto que as pessoas têm, não negando sua existência como um objeto em si, mas também falam da existência de uma mente, da alma, do espírito, de algum espaço além que, segundo Santos e Manske (2015), seria a separação do corpo como concha organicista externa de um eu psicológico interno. Este tipo de entendimento não tem uma origem na dualidade cartesiana nem na perspectiva cristã, senão que na dualidade grega soma-mente, a primeira noção de “cultivar a mente e o corpo”, e encontra-se presente nas falas dos entrevistados. Quase todos os indivíduos ouvidos trazem a dualidade corpo-mente, corpo-alma,

corpo-espírito; no primeiro caso, como se a mente, alma ou consciência não fosse parte do corpo, senão como um espaço “além” ou “metafísico”:

Acho que as pessoas têm um corpo, eu não sou meu corpo, eu utilizo meu corpo para poder desenvolver as minhas atividades, né? Meu corpo é uma ferramenta minha, certo? De trabalho, de socialização, enfim, do que for necessário (Entrevistada 9).

O corpo não tem consciência, né? Quem comanda o corpo é sua consciência, sua consciência não é corporal, né? Sua consciência é metafísica, né? A sua metafísica quem manda a sua física (Entrevistado 10).

Surge, assim, um corpo objeto, um corpo instrumento, um corpo ferramenta, um corpo parte da mente, um corpo como parte da cabeça, mas também um corpo como presente de Deus, ou seja, não há um consenso claro para pensar definitivamente nessa questão. Os frequentadores indicam, assim, uma separação entre pessoas que priorizam corpo sobre mente e as que priorizam mente sobre corpo, como direções opostas, como uma maneira de pensar certa e outra errada, o que dá para pensar o corpo como um espaço onde é posto em questão uma moralidade. Isso se reflete nos posicionamentos dos frequentadores com as pessoas que se “importam mais pelo corpo que pela mente”, “têm valorizado muito o físico”. Os frequentadores da praia associam as pessoas que comparecem à academia com essas ideias, relacionando os indivíduos que realizam atividades de repetição com o objetivo de obter um “corpo sarado”, considerando-as pessoas vaidosas ou pessoas que procuram uma estética específica com base em padrões de beleza; pessoas que se interessam pelo corpo para o Carnaval ou que têm maior interesse na estética que na saúde. Esses são alguns dos argumentos outorgados pelos frequentadores da praia para se diferenciar dos “outros”, o que poderia resumir-se

numa oposição “prática pela saúde *versus* prática pela estética”. As práticas e o corpo resultam em espaços definitivos na hora de mostrar as próprias motivações e crenças, assim como rejeições. Dessa forma, pode-se concluir que são lugares de conflitos.

Considerações finais

Estes são alguns dos posicionamentos gerais por parte dos entrevistados da pesquisa e suas justificativas para a realização de práticas corporais, que passam por suas noções de saúde e corpo. São nessas mesmas justificações, assim como em outras ações e atividades cotidianas, em que podem se apreciar as diferentes mensagens dos especialistas da saúde, das narrativas relacionadas à dualidade corpo-alma, à saúde como responsabilidade das pessoas. Aqui não é demasiado lembrar que as estratégias de poder sobre o corpo não se encontram de uma forma estritamente repressiva como na etapa genealógica da obra de Foucault, e que hoje os indivíduos são os principais gerenciadores, bem como os responsáveis por suas escolhas. Há muitos entendimentos, sejam de caráter moderno (disciplinares e institucionais) ou outros contemporâneos relacionados com o consumo e as individualidades que estão ali, nos discursos, nas falas, nas justificações das ações que os indivíduos, na hora de fazer e de se relacionar com o corpo, utilizam.

O uso dos entendimentos e as noções nas falas mostram uma pequena fotografia de um panorama geral em relação a usos específicos dos corpos e ao desenvolvimento de entendimentos de corpo, e como esses relacionam-se com outras narrativas independentes da sua origem.

Assim, embora os sujeitos encontrem-se frente a uma série de narrativas, ordens, sugestões, dicas, mensagens e entendimentos vários, são eles os gerenciadores, os filtros, os que têm a última palavra. Aqui, são eles os que decidem que sugestões vão seguir e de que maneira as seguirão, impulsionados pelos gostos pessoais,

suas próprias subjetividades e próprias noções, pelo que outorgue para eles não simplesmente saúde, senão também um estado de bem-estar. Dessa forma, os frequentadores jogam e constroem suas próprias relações de corpo/prática corporal, que dão conta de uma resistência aos mandatos e às técnicas individualizantes exercidas sobre eles, como indivíduos, e aos seus corpos, como se esses só fossem objetos desde onde não pode ser exercido outro poder.

Referências bibliográficas

- Alves, F. e Carvalho, Y. (2010). Práticas corporais e grande saúde: um encontro possível. *Revista Movimento*, 16, 229-244. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/13280/10853>
- Carvalho, Y. (1993). *O mito da atividade física e saúde*. São Paulo: Hucitec. Recuperado de http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/274844/1/Carvalho_YaraMariade_M.pdf
- Da Costa, R. (2016). Políticas da vida e pedagogia do corpo. Em Y. M. Carvalho, I. M. Gomes e A. B. Fraga (Ed.). *As práticas corporais no campo da saúde: pesquisa interinstitucional e formação e rede* (pp. 23-41). São Paulo: Hucitec.
- Deleuze, G. (1992). *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34.
- Foucault, M. (1999). *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo. Martin Fontes.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M.. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica: Curso en el Collège de France: 1978-1979*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *Segurança, Território, População: Curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martin Fontes.

- Gonçalves, C. (2007). *Entre o mar e a montanha: esporte, aventura e natureza no Rio de Janeiro*. Niterói: EdUFF. Recuperado de <http://www.vitormarinho.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/705/Entre%20o%20Mar%20e%20a%20Montanha%20%20Esporte%2C%20Aventura%20e%20Natureza%20no%20RJ%20-%202007.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pelbart, P. (2003). *Vida Capital: Ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras.
- Santos, L. H. S. e Manske, G. S. (2015). Política da própria vida, cultura somática e os imperativos contemporâneos de saúde. Em I. M. Gomes, A. B. Fraga e Y. M. Carvalho (Ed.), *Práticas corporais no campo da saúde: uma política em formação* (pp. 93-133). Porto Alegre: Rede Unida.

Desplazamientos comprensivos entre la movilidad urbana y la motricidad humana¹

Bayron Alexander Restrepo Rivera

La bicicleta es algo más que un instrumento mecánico de transporte ocasional: es una opción ludomotriz de alcance social. La complejidad de la motricidad humana en la ciudad contemporánea demanda un tratamiento vincular. El propósito de este texto es visibilizar el reconocimiento tecnocientífico que va logrando en la comunidad académica la relación educación, ciudad, movilidad y bicicleta.

La problemática de la movilidad viene siendo estudiada desde diversos ámbitos—el derecho, la arquitectura, la ingeniería civil y ambiental, la estadística, la educación, el deporte y la política—, con distintos tratamientos epistemológicos. A su vez, se evidencian en algunos entes gubernamentales y universidades, procesos de educación no formal y formal, investigación, extensión y posgrados que abordan el asunto desde enfoques ecológicos, urbanistas, ludodeportivos, ambientales e ingenieriles. Estos tratamientos buscan soluciones a la coyuntura actual de la movilidad,

¹ Texto asociado a la investigación “Significados del uso de la bicicleta para la movilidad en Medellín según los estudiantes de licenciatura en educación física”, para la Maestría Motricidad y Desarrollo Humano de la Universidad de Antioquia.

y encuentran una posibilidad en el uso masivo de la bicicleta. La existencia de estas múltiples vertientes permite el aprovechamiento situado de la información disponible sobre la cuestión.

La bicicleta y su uso en conexión con las demandas de desplazamiento y la posible educación sobre la movilidad muestran variados beneficios para las ciudades y principalmente para quienes las habitan. Las investigaciones consultadas permiten ver múltiples condiciones que hacen de la bicicleta y sus usos una opción potente en el currículo y también para el transporte urbano en tiempos de crisis ambiental, ya que es amigable para el ambiente al no arrojar contaminantes al aire, y asimismo muy importante en esta época del *sedentarismo galopante*, puesto que puede ayudar a las personas que en ella se movilizan a tener una mejor salud y condición física. Además, contribuye de manera significativa, en períodos de “crisis económica”, para que quienes se moviligen en ella mejoren la relación costo-transporte en sus desplazamientos.

Para entender la cuestión, San Martín (2013) advierte: “No se trata de una apología de la bicicleta. Sin desconocer el potencial impacto que la masificación de su uso podría tener en términos de calidad del medio ambiente urbano o en la salud de las personas” (p. 2). Estos y otros aspectos hacen de la bicicleta un tema atractivo para la investigación y sobre todo para la consideración de medios y tecnologías que den escenarios reales de ciudad, a fin de generar condiciones materiales al buen vivir en las urbes en las que se padece el hacinamiento.

El uso del transporte público y de la bicicleta no avanza al mismo ritmo de la cuestionada motorización de la movilidad urbana, calificada como acción desmedida “sin rostro humano”, en la cual prima el uso del carro particular en desmedro de la posibilidad de *medios amables* no motorizados. San Martín (2013) plantea: “El aumento desmedido del uso privado del automóvil,

tiende a desplazar el TNM (transporte no motorizado) y a reducir la variedad de transporte público disponible para los pobres” (p. 30). Asuntos macroestratégicos como el desarrollo urbanístico y su problemática asociada demuestran una insensibilidad en los constructores, en los planificadores y en los reguladores gubernamentales de la ciudad, que no se inquietan de manera significativa por la calidad de vida. Asistimos en este campo a un deterioro acelerado del medio ambiente y la salud humana. De allí que debamos pensar que desde la academia y sus sujetos de derechos y de deberes, es necesario impulsar la práctica y la investigación interdisciplinaria e intersectorial de la bicicleta como un asunto de movilidad responsable.

La producción de tesis y, en general, de literatura académica y periodística, es amplia y diversa; incluso se experimenta algo novedoso: el estudio del fenómeno ha dejado de ser un asunto exótico venido de otro mundo a la manera de una moda citadina academicista. El tema de la bicicleta y su valor para la movilidad en las ciudades intermedias —y aún más en las grandes y superpobladas urbes latinoamericanas— es un campo real que convoca a los gobiernos y a la sociedad civil, marcando nuevos retos a las autoridades educativas, a las universidades y al profesorado; este último como eslabón fundamental del asunto, en cuanto responsable de llevar al currículo real la cuestión, bien sea en el marco escolar o en el contexto más amplio de ciudad que educa.

En la información obtenida en la revisión de literatura para nuestro estudio, se observa para el contexto local y regional, una preocupación por el uso responsable de la bicicleta, por el desarrollo efectivo de procesos de masificación, aprestamiento de la infraestructura, regulación y curricularización escolarizada y desescolarizada (formal e informal). En Colombia y en la región latinoamericana se detecta el establecimiento de una cultura educativa de la bicicleta.

Metodología

La investigación parte de un rastreo orientado por el concepto de movilidad, y se decanta hacia cuestiones más específicas que se aproximan al objeto de estudio. Luego se usan diversas bases de datos (Google académico, Lilacs, entre otras) de gran utilidad para reunir información sobre el fenómeno en cuestión y se emplean palabras clave para la búsqueda de información: movilidad, movilidad urbana, alternativa y sostenible, educación vial, ciudad, bicicleta, etc. Se consultan artículos de investigación y periodísticos, capítulos de libros, informes de investigación, documentos de oficinas gubernamentales y de colectivos ciudadanos interesados en el asunto, tesis doctorales y de maestría, estas dos últimas, las más usadas como apoyo de la investigación y el análisis junto con los artículos. Como fuente primaria se toman las voces de los entrevistados y de los estudiantes que participaron del grupo de discusión (E1, E2, EG1, EG2): sus discursos se analizaron y cruzaron con las fuentes secundarias y el conocimiento del investigador. En este tipo de estudios cualitativos la metodología se va construyendo durante el transcurso de la investigación y se hace más concreta cuando se ingresa en la etapa final de análisis e interpretación de los datos obtenidos en las entrevistas y el grupo de discusión.

El rizoma bibliográfico de la *movilidad bici* en clave pedagógica

La búsqueda de la base documental de la *movilidad bici* fue adquiriendo un horizonte de “raíces del gran árbol”; de allí que surjan haces (subcampos) múltiples que permiten visualizar agrupamientos temáticos. A continuación se presentan algunos de los grupos temáticos que resultaron de las categorías emergidas del modelo teórico construido para entender y explicar las diferentes relaciones.



Fuente: Modelo teórico tomado de Restrepo Rivera (2013-2015).

Se procedió a la organización inductiva de la información por temas específicos; así surgieron una serie de categorías que permiten configurar agrupamientos secundarios de las fuentes en función del objeto (ciudad, movilidad y bicicleta). En el proceso de organización se visualizan clasificadores tales como educación, ecología, salud, que al cruzarse con nuestro objeto, posibilitan la configuración de subcampos que permiten depositar de manera organizada la información rastreada. La mayor parte de la literatura que recoge este artículo está escrita en español; solo algunas fuentes encontradas están redactadas en inglés y portugués.

Educación, normatividad, movilidad y bicicleta

En Colombia, de acuerdo a la Ley General de Educación Nro. 115 de 1994: “Se entiende por educación formal aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos”. En el artículo

14 se establece que los proyectos pedagógicos de las instituciones educativas formales deben tratar temas como la educación vial. Otras normas (Ley Nro. 1811 de 2016, Nro. 1083 de 2006, Nro. 1503 de 2011, por ejemplo) buscan favorecer y promover, en el ámbito educativo, la formación en movilidad, en educación vial y el uso de la bicicleta. Todo parece indicar que el asunto aún se encuentra en el nivel de una retórica formal. La escuela todavía no está alcanzada por la cultura de la movilidad. Por desconocimiento o por la prevalencia de otros intereses académicos y curriculares, la escuela hace oídos sordos. Ibarguen (2012) encuentra que no se han desarrollado cátedras en los institutos de educación formal y no formal sobre la movilidad sostenible; una pedagogía que muestre las diferentes opciones de transporte para niños y jóvenes en la ciudad (transporte público masivo, bicicleta, caminar, etc.), que sensibilice respecto de las normas de tránsito para peatones, ciclistas y conductores, y de las habilidades o destrezas necesarias para ir por la ciudad en bici.

La información rastreada muestra que algunas universidades han intentado estudiar el fenómeno de la bicicleta en cuanto componente de un sistema de transporte responsable, sostenible y alternativo. Hay en Medellín universidades que se han enfocado en el asunto desde el ángulo de las demandas espaciales (desplazamiento, parqueo).

En el año 2011 en ciudad universitaria de la Universidad de Antioquia (287.467 m²) se realizó un diagnóstico vial en cuanto a accesibilidad (con diferentes modos de transporte) y se estudió el nivel de congestión en los parqueaderos. Diagnóstico que finalmente sirvió de referente para el diseño de una propuesta de solución dirigida a la búsqueda de la descongestión y el mejoramiento de las condiciones de accesibilidad al campus (González, 2011, p. 50).

La solución a la problemática de la movilidad se deja al vaivén de las voluntades administrativas y políticas de turno; la cuestión educativo-curricular poco se toca. No se aborda en la escuela con rigor y con sentido práctico la cuestión de las políticas públicas, las campañas educativas de la ciudad hacia la escuela o las propuestas curriculares que pugnan por el entendimiento y el encuentro situado de soluciones, intra y extramuros, al problema de la movilidad. El uso de la bicicleta para llegar a la escuela por parte del profesorado y estudiantado podría ser una estrategia válida para concientizar a la comunidad, pero allí también juega la infraestructura vial de la ciudad. La escuela es, para muchos estudiosos del tema, un nodo potente para la ampliación de una cultura responsable de la movilidad bici.

Para ellos la escuela juega un papel importante en la creación de los hábitos de comportamiento vial y de desplazamiento de nuestra juventud. Por ello, se destaca el valor de crear rutas seguras que lleguen hasta la escuela para poder promover el uso de la bicicleta en este ámbito. Porque, si no se puede garantizar la seguridad del acceso ciclista a los centros educativos, es difícil plantearse concienciar al alumnado sobre la utilización de la bicicleta (Montezuma, 2000. p. 79).

Parece que la formación sobre este problema, que avanza a pasos agigantados en Medellín, se resuelve con lo que divulgan los fabricantes, los publicistas y los comercializadores de autos, cuya pedagogía se basa en presentar al automóvil como un objeto de distinción social que mejora la vida de las personas, predicando que es un asunto de ego y de comodidad personal y familiar. En ningún momento muestran los problemas que trae el uso masificado del carro, ni tampoco generan campañas educativas sobre su uso correcto. Es evidente que

En las últimas décadas, se ha dado una excesiva promoción a los automotores particulares a través de los medios masivos de comunicación como la televisión, la radio y el internet, con el argumento de que éstos son más eficientes y amigables con el medio ambiente, además de ser generadores de un estilo de vida superior (Rojas, 2012, p. 14).

Algunas instituciones educativas cuentan con un incipiente proyecto de seguridad vial, ejecutado por voluntarios que ayudan en la ardua tarea de organizar la movilidad en ellas. No obstante, dicho proyecto no va más allá de enseñar a los estudiantes las normas básicas de tránsito y de un formalismo para dar cumplimiento al servicio de alfabetización escolar.

En algunas ciudades latinoamericanas, los gobiernos están formulando normas con la pretensión de paliar la problemática. Buscan con ello disminuir el uso del carro particular y que se incremente el del transporte público y la bicicleta. Un ejemplo son las leyes Nro. 1811 y Nro. 1083 de 2006 en Colombia, disposiciones explícitas a favor de la vida e integridad del peatón y del ciclista, quienes son considerados los más desprotegidos en la cadena de la movilidad. Las leyes son retóricas que muchas veces no alcanzan el drama de la ciudad. Hay voluntad sobre el papel, pero no tanta voluntad de aplicación en la realidad cotidiana: allí la brecha es gigante.

Luci (2009) en Chile y Mancilla (2011) en México, mencionan leyes que apuestan por el desarrollo de una cultura del uso de la bicicleta como medio de transporte y que regulan lugares de circulación de los ciclistas y su derecho a hacer uso del espacio vial. Son normas que ayudan a que los conductores de vehículos motorizados reconozcan al ciclista como sujeto de derecho.

Luci (2009) también habla de la importancia de un ciclista bien informado sobre las leyes de tránsito y valora la circulación de los usuarios de bicicletas por los mismos espacios de los vehí-

culos motorizados, como condición para generar de una cultura de la movilidad inmersa en los contextos de la comunicación y la interacción social. Sostiene que es más seguro tener un ciclista circulando por la calle que por vías exclusivas; además, que al no haber interacción permanente entre ciclistas y motorizados se bloquea la generación de una cultura de colaboración y cooperación entre ambos para un uso de la vía de manera segura. Por su parte, Bianchi asevera “A esto suma que las autoridades deben reconocer que los ciclistas tienen los mismos derechos y obligaciones que los motorizados en la vía, por lo que la bicicleta debe ser considerada como un vehículo más” (2008, p. 53).

Medio ambiente, salud, movilidad y bicicleta

Existen investigaciones que muestran lo que está sucediendo en la salud humana y animal a causa de las partículas expelidas por los vehículos a motor impulsados con combustibles fósiles. No solo el humo de los carros o los accidentes perturban la salud de los ciudadanos, también el ruido generado por sus motores va minando mental y corporalmente a las personas. Moller afirma: “Altos niveles de ruido constante producen fatiga, agresividad, alta presión sanguínea con una variedad de enfermedades crónicas como consecuencia en el largo plazo, entre otras úlceras, alteraciones psicológicas, sordera, ataques cardíacos” (2006, p. 87). El ruido de la noche trae nefastos resultados. El autor señala el daño que produce en las personas la interrupción del sueño. Muestra que no solo causa fatiga, disminución en la capacidad laboral, aumento de la irritabilidad y agresividad, sino que también puede llevar a graves distorsiones psicológicas.

Con relación a la bicicleta, se registra en muchos estudios su poca o nula incidencia en la contaminación del ambiente. Buena parte de la literatura analizada recomienda su uso como alternativa para disminuir y paliar los problemas ambientales. En

muchas de las investigaciones revisadas, la relación movilidad, bicicleta y salud es recurrente. La salud del ciclista también puede verse deteriorada en ambientes muy contaminados. El tratamiento de la cuestión no se reduce a simplismos: se deben atacar los dos frentes (uso de bicicleta y reducción de contaminación). Según Moller

Ir en bicicleta significa un esfuerzo físico, por un lado, los ciclistas tienden a respirar más profundamente, aumentando así los impactos negativos de la contaminación del aire. Por el otro lado se mueven relativamente rápido, lo que significa una disminución relativa a la exposición de la contaminación atmosférica y auditiva (2006, p. 93).

La bicicleta emerge como un posible dispositivo de salud pública que ofrece diferentes beneficios para transeúntes y específicamente para sus usuarios, en especial para la mejora o mantenimiento de la salud de los mismos. Rojas (2012) afirma que la bici es el vehículo de traslación no mecanizado beneficioso tanto para los individuos que la usan, como para el medio ambiente. El usuario actúa como impulsor, lo que le genera ganancias en salud. El hecho de trasladarse en ella provoca cambios y adaptaciones benéficas al organismo y también a su entorno. Según Luci (2009), en años recientes, debido a los desmesurados trastornos hipocinéticos y de gordura que su país viene presentando, se está incentivando significativamente el hábito de transportarse en bici. Iburguen destaca que:

La mayoría de las personas encuestadas en el AMCO (36%) siente que su salud ha mejorado al usar la bicicleta, se considera que la bicicleta es un medio eficaz para reducir la obesidad y mejorar la calidad de vida de la población que la utiliza diariamente, lo que conlleva a un ahorro importante en salud pública

de las ciudades, además... por consiguiente, mejora la salud de los habitantes de las ciudades (2012, p. 34).

El interés por los modos de desplazamiento se conecta con los problemas que traen, pero también con las oportunidades que pueden representar. Los gobiernos configuran marcos normativos para salir al paso de la cuestión, a veces de manera coyuntural e improvisada y en ocasiones como producto de políticas consistentes y de largo aliento. En Colombia, la Ley Nro. 1355 en su artículo 6 define: “Promoción del transporte activo. Los entes territoriales, en ejercicio de los planes de desarrollo, reglamentarán mecanismos para promover el transporte activo y la prevención de la obesidad” (2009, p. 3).

Mucho trabajo se deberá hacer para que se pase de la retórica a la dramática de la ciudad. No bastan predicamentos bienintencionados para atacar el problema; se requiere la reconfiguración de una *cultura otra* de la habitación de la ciudad que pasa por la política, la ética y la voluntad de cambio de todos los actores involucrados. La escuela, el profesorado y el alumnado tendrán allí un importante papel.

Conclusiones

Gran parte de los estudios revisados muestran que la adopción de la bicicleta se convierte en un motor de cambio y oportunidad de movilización social y de calidad en las ciudades latinoamericanas.

La bicicleta puede ser un medio, desde el sector educativo, para el empoderamiento de la sociedad, ya que en ella se va al lugar de estudio y de trabajo, y permite a quien la utiliza mantenerse activo, saludable. En particular se registra que un número importante de los universitarios (de las universidades públicas) proviene de zonas alejadas y de difícil acceso a otros sitios de la

ciudad; llegan de los lugares menos pudientes, donde el problema de movilizarse hacia sitios de salud, trabajo, recreación y estudio es extremo y se convierte en un factor de mayor exclusión y pobreza. Es allí donde la bicicleta se transforma en un medio de empoderamiento social, de empoderamiento de ciudad, de ocupación legítima de los espacios vedados; la movilidad posee y promueve cercos de movilidad a quienes menos medios de transporte tienen.

La revisión permite vislumbrar un rizoma demandante de una atención rigurosa de la academia, no solo de los agentes políticos, económicos gubernamentales o empresariales. También posibilita definir líneas sobre los temas presentados, demarcar posibilidades diversas y de distinto nivel para el tratamiento de la cuestión focal: la movilidad en bicicleta y los alcances sociales de la dinámica práctica y responsable de los estudiantes y profesores de educación física de nuestras universidades. Somos un actor importante de este campo de lo social-urbano.

En Latinoamérica se encuentran similitudes en las problemáticas de movilidad de sus grandes ciudades; hay incluso unidad de tratamiento y unidad de necesidad. Bogotá y Medellín en Colombia, Santiago de Chile, el Distrito Federal en México; también algunas urbes norteamericanas emergen como referentes a considerar. El asunto de la ciudad, la movilidad y la bicicleta se ha vuelto relevante en la sociedad actual, en las agendas públicas de las ciudades, en los reclamos ciudadanos y hasta en los temas de campañas políticas.

En la cuestión tratada, parecen primar los estudios de las ciencias sociales y humanas. Esto puede estar relacionado con que es una problemática ciudadana general y con la búsqueda de las soluciones que se propugnan a través de la escucha de la voz ciudadana; un interés por encontrar, desde los actores principales de la movilidad, las percepciones, las representaciones, las creen-

cias, los discursos, las prácticas que soportan el pensamiento y la acción social y pública de la movilidad: qué piensan, cómo reaccionan y responden frente a la problemática de la movilidad, y qué cavilan sobre las estrategias planteadas como soluciones.

En resumen, para resolverlo política, social e incluso académicamente, el problema debe pasar por los contextos dinámicos de los debates sentidos y situados de la movilidad en lo social, en la arena pública, pero también en la arena de la pedagogía situada, las prácticas de aula, de patio, de “ciudad universitaria”.

Para el caso de Colombia se puede aventurar que falta la promoción de estudios diversos, desde distintas disciplinas y sectores institucionales relacionados con el tema movilidad urbana con foco en la bicicleta. Algunos referentes consultados hablan de educación vial, pedagogía de la movilidad, pero se puede afirmar que los responsables sociales, políticos, públicos, oficiales, educativos y comunitarios aún carecen de empoderamiento académico investigativo. Ciertas oficinas de gobierno parecen tener una voluntad política muy incipiente en cuanto al tratamiento responsable de la cuestión. Ejercen la labor de manera desorganizada y sin estructura, como si desconocieran que esta cuestión está en las agendas prioritarias de la problemática mundial, al conectar cuestiones fundamentales de lo social, tales como educación, salud, seguridad, economía, ordenamiento territorial, racionalización del recurso público, corresponsabilidad social de los privados. En síntesis, sobre todo el buen vivir, el bien existir, el existir en felicidad y no en padecimiento buscado.

Referencias bibliográficas

Bianchi, H. (2008). *Uso y movilidad de la bicicleta en la ciudad. Plan de incentivo al transporte no motorizado (TNM) en Recoleta* (Tesis de Maestría), Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, Chile. Recuperado de <http://>

- estudiosurbanos.uc.cl/images/tesis/2008/MDU_HBianchi.pdf
- Ibarguen Gómez, P. (2012). *Transporte sostenible para el área metropolitana centro occidente: caso de estudio la bicicleta* (Tesis de pregrado), Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia. Recuperado de <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesisd/textoyanexos/3883472112.pdf>
- Gonzalez, C., Moreno, D. et. alt. (2011). Análisis de la movilidad en campus universitarios: caso de estudio Universidad de Antioquia. *Revista Politécnica*, Medellín, 7(12), 50-57.
- Ley Nro. 1083 del 31 de julio de 2006. Publicada en el Diario Oficial 46.346, Colombia. Recuperada de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=20869>
- Ley Nro. 115 del 8 de febrero de 1994. Publicada en el Diario Oficial 41.214, Colombia. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley Nro. 1355 del 14 de octubre de 2009. Publicada en el Diario Oficial 47.502, Colombia. Recuperada de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37604>
- Ley Nro. 1503 del 30 de diciembre de 2011. Publicada en el Diario Oficial 48.298, Colombia. Recuperada de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=45453>
- Ley Nro. 1811 del 21 de octubre de 2016. Publicada en el Diario Oficial 50.033, Colombia. Recuperada de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30027024>
- Luci, C. (2009). *Ciclismo funcional. ¿Promesa o quimera para la ciudad de Santiago? una respuesta a partir de los ciclistas funcionales y de aquellos que no lo son* (Tesis de Maestría), Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, Chile.

- Mancilla, C. (2011). *Análisis de alternativas de movilidad urbana sostenible en la zona metropolitana de San Luis Potosí. El caso de la bicicleta* (Tesis de Maestría), Universidad Autónoma de San Luis de Potosí, San Luis de Potosí, México.
- Moller, R. (2006). *Transporte urbano y desarrollo sostenible en América Latina: el ejemplo de Santiago de Cali* (Tesis Doctoral), Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Montezuma, R. (2000). *Presente y futuro de la movilidad urbana en Bogotá: retos y realidades*. Bogotá: El tiempo.
- Restrepo Rivera, B. (2015). *Significados del uso de la bicicleta para la movilidad en Medellín, según los estudiantes de licenciatura en educación física (2013-2015)* (Tesis de Maestría), Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia.
- Rojas, A. (2012). *La movilidad no motorizada, Azcapotzalco y la Universidad Autónoma Metropolitana* (Tesis de Maestría), Universidad Autónoma Metropolitana, México DF.
- San Martín, P. (2013). *Desarrollo urbano y uso de la bicicleta en ciudades intermedias de Chile central: un modo de resistencia en la movilidad urbana.*(Tesis de Maestría), Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile.

Apontamentos sobre a educação do corpo na prática de *swordplay boffering*: um estudo de campo com o Panteão Nórdico Capixaba¹

Lucas Poncio Gonçalves Pereira

Ivan Marcelo Gomes

Que corpo é esse?
Que pulsa, escuta,
Expulsa, abraça
Comporta, contém
O corpo ocupa!
O corpo não é culpa
O corpo, a culpa, o espaço
Que corpo é esse?

O Teatro Mágico, O Corpo, a Culpa, o Espaço.

Este trecho faz parte da música “O Corpo, a Culpa, o Espaço”, presente no álbum “Grão do Corpo”, da banda *O Teatro Mágico*.

¹ Este texto faz parte da pesquisa “A educação do corpo e saúde: os usos do espaço público na prática do *swordplay* na cidade de Vitória/ES”, desenvolvida durante o Programa Institucional de Iniciação Científica da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), entre os meses de agosto de 2017 e julho de 2018.

gico. Em entrevista cedida à Fundação Catarinense de Cultura² (FCC), o *frontman* da banda —Fernando Anitelli— justificou a escolha do *grão do corpo* para nomear o álbum, dizendo: “Não se trata de um olhar para o individualismo contemporâneo, mas, pelo contrário, o entendimento e a consciência de que esse corpo individual (pequeno grão) compõe o corpo social, o universo e as particularidades da Terra”. A reflexão proposta nesta epígrafe e no trecho dessa entrevista fornece pistas sobre o estudo que estamos apresentando, e também corrobora com as discussões que irão surgir ao longo do texto.

Considerações Iniciais

Além de influenciar filmes, seriados, livros e *games* eletrônicos, a Idade Média também influenciou em larga proporção os jogos de RPG (*Role Playing Games*). Resumidamente, “o jogo se baseia na premissa de que cada participante faz o papel de um personagem em uma aventura imaginária” (Saldanha e Batista, 2009). Para sua realização, faz-se necessário a presença de um narrador, normalmente chamado de “Mestre”, que, por sua vez, descreve todos os acontecimentos dos cenários e conduz os jogadores de acordo com o enredo tematizado. Esses jogadores, em seguida, descrevem as ações de seus personagens frente às situações propostas, ao passo em que o Mestre narra os resultados dessas mesmas ações. As “modalidades” mais comuns de RPG são: tradicional (RPG de mesa), onde as ações são descritas oralmente; aventura-solo, em que um jogador sozinho se orienta através de um livro; LARP (*Live Action Role Playing*), onde os personagens se caracterizam e interpretam corporalmente os seus papéis.

No LARP, diferentemente do RPG tradicional e aventura-solo, acontece uma espécie de encenação ao vivo, onde geralmente

² Disponível em: <<http://www.fcc.sc.gov.br/tar//pagina/16763/graodocorpo-teatromagico>>. Acesso em: 01 de Agosto de 2018.

os praticantes caracterizam-se com os trajes de seus personagens ou até mesmo agem como eles. Como afirma Nappo, “As disputas [...] não são resolvidas nos dados como no RPG (por não ser prático), mas através de fichas, cartas de baralho, par ou ímpar, etc. Não há contato físico entre os competidores” (2015, p. 8). É nesse contexto que surge o *swordplay boffering*, como uma alternativa para que pudesse haver combates ou batalhas durante os jogos de LARP, deixando a encenação de lado e utilizando as “armas” para o desenvolvimento de atividades/técnicas de esgrima medieval (histórica) ou simulações de guerras.

Assim, é possível definir o *swordplay* como uma prática corporal em que os participantes simulam batalhas ou duelos com inspiração medievalista, ou seja, munidos com equipamentos semelhantes às armas brancas (adagas, espadas, machados, lanças, etc.) e escudos. Considerando toda a sua abrangência terminológica, o *swordplay* (*sword*/espada e *play*/jogo) não se restringe apenas ao *boffering* (como apresentado nos parágrafos acima), apresentando, também, o HMB (Historical Medieval Battle), o HEMA (Historical European Martial Arts) e a esgrima olímpica. Essas modalidades são diferenciadas pela confecção dos seus materiais de combate e vestimentas. Enquanto no *boffering* as armas são fabricadas a partir de canos PVC, espumas (EVA) e fitas de revestimento, não havendo a necessidade de equipamentos de proteção, no HMB/HEMA, as armas são feitas de metal, obrigando a utilização de armaduras, escudos, etc.

No Brasil, usa-se “*boffering*” como sinônimo de “*swordplay*” (Silva, 2015), e sua especificidade é expressa em sua organização, levando-se em consideração seu desejo de tornar o combate o “mais real” possível, tendo em vista o bem-estar físico e a segurança do outro. Para sustentar esse sistema de segurança, a prática é baseada em regras gerais, onde o corpo é dividido em áreas de contato válidas (braços, pernas, troncos e costas), neutras (mãos)

e proibidas (rosto, genitálias e seios, no caso de mulheres). Além disso, internamente, entre os grupos praticantes, códigos de condutas ou regras mais específicas são criados com o objetivo de garantir uma espécie de postura disciplinar. Observamos em meio a essas particularidades um grande interesse pelo corpo, o qual é identificado nas atividades que visam o enrijecimento corporal ou nas práticas de punição física (realização de exercícios físicos, como, por exemplo, flexões, abdominais, etc.) no caso de quebra ou descumprimentos das leis do grupo.

O presente estudo tem como objetivo compreender como o corpo é tratado na prática de *swordplay boffering*. Com o enfoque na sistematização das atividades e dos códigos de conduta para com o corpo, busca-se refletir acerca dos mecanismos e discursos que sustentam as ações de punições físicas e de fortalecimento corporal durante os encontros do grupo.

Na intenção de atingir os objetivos, optamos pela realização de um trabalho de campo, utilizando estratégias identificadas como estudos etnográficos. Geertz (1989) define a etnografia como uma descrição densa, em que a investigação do mundo cultural caracteriza-se por ser uma análise interpretativa. Dirigimos nossa atenção para as questões particulares dessa cultura — a prática de *swordplay boffering*— e caminhamos no sentido de compreender os sentidos/significados que a mesma tem para seus praticantes em seus contextos particulares.

Desse modo, iniciamos os procedimentos necessários para a inserção no campo, definindo, em primeiro plano, o grupo a ser estudado: o Clã *Aesir*³, do município de Vitória/ES. Esse grupo apresentava os elementos necessários para a realização da pesquisa: reunia-se semanalmente, estava constituído há cerca de

³ “*Aesir*” é um termo encontrado na mitologia nórdica e designa o panteão ou uma união entre os deuses da guerra. A escolha desse nome tem uma estrita relação com o gosto pela cultura viking por parte dos fundadores do clã.

dois anos e era um desejo dos integrantes dar continuidade às atividades, fato que sustentou as visitas ao campo.

Após a definição do grupo, seguimos com a proposta etnográfica de imersão no campo para realizar a coleta de dados. O período de observação estendeu-se de outubro de 2017 a junho de 2018, no Parque Municipal Pedra da Cebola, base de encontro do grupo. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram observações dos participantes (transcritas em um diário de campo), registros em fotos/vídeos, busca de informações nos mais variados sites que abordam a cultura *sworplay* e entrevistas semiestruturadas. Ao total, participaram das entrevistas 10 integrantes⁴ do grupo. Como critério de participação, foram selecionados somente aqueles que apresentaram maior frequência nos treinos durante nossas visitas.

O levantamento dos dados apontou a apresentação dos resultados em duas etapas. Primeiro serão aprofundadas algumas questões referentes ao *swordplay*, ao clã e à sua organização e, em seguida, a discussão em torno do corpo e sua relação com as regras e códigos de condutas seguidas pelos integrantes do grupo.

***Swordplay boffering* e o clã *Aesir*: uma breve descrição**

Como apresentado anteriormente, o *swordplay* manifesta-se em diferentes modalidades inspiradas em duelos ou combates medievalistas e pode ser caracterizado de acordo com os materiais/sistemas utilizados durante as suas atividades, entre as quais se encontram aquelas caracterizadas por um tipo de combate mais próximo da realidade e composta em sua grande maioria por materiais fabricados a partir do metal e da madeira, por exemplo, espadas e escudos (HMB e HEMA); ou outras que não perdem de vista a cultura e os conhecimentos medievais, mas, em sua

⁴ Seguindo as normas éticas em pesquisa, optamos por utilizar nomes fictícios no trabalho, com o intuito de preservar a identidade dos participantes.

organização, as atividades são sustentadas por momentos lúdicos, onde o “real” e o “imaginário” contaminam um ao outro (Silva, 2015), e também por princípios “ditos” seguros, que levam em consideração a composição dos materiais (espuma) utilizados ao longo das atividades e o seu sistema de regras ou códigos de boa conduta (*Boffering* e *Softcombat*). Nosso foco investigativo dialoga e expressa-se melhor a partir das últimas modalidades citadas, mais especificamente, no *boffering*, pelo fato de ser a modalidade praticada entre o grupo estudado.

No Brasil, com o advento da *internet* e a expansão dos meios de comunicação, a cultura do RPG (*Role Playing Game*) ganhou mais força, influenciando diferentes atividades do mesmo gênero, como, por exemplo, o LARP e o próprio *swordplay boffering*. Segundo uma linha cronológica expressa em sites da comunidade “Swordplay Brasil”, o primeiro grupo surgiu no ano de 1999, na cidade de São Paulo (Nappo, 2015). Entre os anos de 2000 e 2010, outros grupos interessados nessa cultura começam a formar-se não somente em São Paulo, mas também em outras cidades brasileiras, como Belo Horizonte/MG, Rio de Janeiro/RJ, Salvador/BA, Natal/RN, Curitiba/PR e Brasília/DF⁵. É importante lembrar que esses grupos não apresentavam em seus objetivos somente o interesse nas batalhas, isto é, além de desenvolverem e vivenciarem intensamente as técnicas do combate medieval, eles também manifestavam certa atração pelos contos, histórias, culinária e costumes herdados da Idade Média.

Todos esses conjuntos de bens culturais influenciaram a realização de encontros/eventos e feiras medievais, principalmente em São Paulo (Nunes e Bin, 2016), onde a experimentação com os costumes daquela época e as primeiras batalhas/guerra campais (batalhas entre os clãs) começaram a acontecer.

⁵ Trajetória do Swordplay (Boffering) no Brasil, disponível em: <http://swordplaybr.blogspot.com/2013/01/historia-do-swordplay.html>.

Em Vitória, no Espírito Santo, eventos destinados exclusivamente à cultura medievalista —aqueles onde são ofertados espaços para combate, feira com objetos artesanais, apresentações musicais e uma variedade culinária— não são tão populares, porém, em casos específicos, como nas festas “animes”, é possível encontrar demonstrações de duelos e apresentações teatrais, bem como conhecer um pouco mais sobre a Idade Média e outras épocas, além de interagir com *games* eletrônicos, ver pessoas fantasiadas, etc. Esses eventos são caracterizados por atrair jovens e fãs de RPG, interpretação de personagens (*cosplay*), desenhos animados (nacionais e internacionais), revistas de estilo oriental (*mangás*), entre outros.

O clã *Aesir*, considerado por seus membros como um dos principais representantes do *swordplay* no Espírito Santo, apresenta em sua história de fundação uma estrita relação com os eventos ou festas “animes”, visto que o primeiro contato entre os membros com a prática, ou pelo menos com as armas de espuma, ocorreu em meio às atividades ofertadas nesses espaços. Tal aspecto pode ser, dentre outros exemplos, ilustrado com a seguinte afirmação: “Eu estava em evento aonde eu vi algumas pessoas praticando e tive um interesse lá. Costumava a brincar com meu irmão antigamente e isso aumentou meu interesse em estar participando” (Loki, junho 2018).

Formado em 2016, o clã conta, hoje, com uma média de 15 membros, em sua maioria homens. Suas atividades, baseadas no treinamento constante, aperfeiçoamento, simulações e vivências de combate, complementam-se com a busca de informações (reais e ficcionais) sobre a história e cultura medieval e conhecimentos técnicos da esgrima da época. O grupo mantém no mínimo um encontro semanal, denominado de “treino”, que ocorre em uma tenda coberta localizada no interior do Parque Municipal Pedra da Cebola. Os treinos são abertos ao público ou aos in-

interessados na prática de *swordplay boffering* e os iniciantes são recebidos e orientados por integrantes mais experientes. Sendo assim, o treino expressa-se como uma oficina popular e permanece aberta para a experimentação de todos os interessados (Reckziegel, 2007).

De acordo com nossas observações, classificamos os treinos em dois formatos. O primeiro é referente a um método mais técnico para o uso das armas e o segundo, a uma vivência mais lúdica e descontraída, muitas vezes, introduzidas em contextos de jogos populares (como, por exemplo: pique-bandeira; pique-ajuda). Foram nos treinos técnicos que experimentamos movimentos de ataque e defesa; exercícios de empunhadura e corte com as armas; avanços e esquivas; duelos e pequenas batalhas, além de todas as atividades relacionadas ao fortalecimento muscular.

Cabe ainda ressaltar que a definição da prática de *swordplay* encontra-se em uma disputa entre seus praticantes, os meios de comunicação (mídia) e instituições acadêmicas (centros de pesquisa). As expressões “esporte, lazer, diversão, brincadeira e jogo são muitas vezes usados indistintamente” (Silva, 2015) ou, como foi identificado no campo de pesquisa, como sinônimos. Nossa proposta de pesquisa, ao apresentar o *swordplay* do clã *Aesir*, não visa discutir toda essa complexidade, mas sim apontar três particularidades encontradas no decorrer da investigação que podem ajudar em futuras interpretações: a relação com o discurso da saúde encontrada em páginas virtuais da comunidade *swordplay*, procurando legitimá-la como uma prática que garante benefícios “saúdáveis” ao corpo e à mente; a relação com a apropriação do espaço público, uma vez que as atividades são realizadas ao ar livre; e a relação entre suas regras e/ou códigos de conduta e a educação do corpo, levando em consideração seu tratamento disciplinar e punitivo.

Como indicado nos objetivos deste texto, focaremos nossa atenção de modo mais específico no último ponto anunciado no parágrafo anterior, buscando analisar elementos anunciados no código interno de conduta do clã e interpretando suas consequências de acordo com a noção de *disciplina* e suas *técnicas* apresentada na terceira parte do livro *Vigiar e Punir*, de Michel Foucault (1987).

Clã *Aesir* e seus códigos de conduta: percepções sobre a educação do corpo

Refletir acerca do corpo implica em inúmeras possibilidades de se traduzir toda sua complexidade. O corpo é onipresente, está em todo lugar (Vaz, 2003). Do ponto de vista socio-histórico, percebemos que o corpo tornou-se objeto de inúmeras intervenções em diferentes contextos, seja para adaptar-se a um tipo de organização social calcada na produção e reprodução da vida, seja subordinando-se, como aponta Bracht (1999), às necessidades produtivas, “corpo produtivo”; necessidades sanitárias, “corpo saudável”; necessidades morais, “corpo deserotizado”, e ao controle social, “corpo dócil” (p. 71).

Michel Foucault (1987) ganha centralidade em nossa discussão por tratar, em *Vigiar e Punir*, questões referentes às técnicas de poder e ao controle social, especialmente quando reflete acerca das técnicas de “poder disciplinar”, retratando como esse poder era exercido na sociedade e como foi incorporado internamente por diferentes instituições sociais, a exemplo das prisões, dos quartéis, dos hospitais, dos hospícios, das escolas, das fábricas, etc. No pensamento do autor, essas técnicas buscavam consolidar-se como um “sistema de poder” capaz de moldar e controlar o indivíduo, delineando toda sua docilidade, utilidade e disciplinamento.

Nesse sentido, identificamos no cotidiano do grupo investigado um desejo pelo controle social ou controle dos corpos, expres-

so na forma de um regime de ordens e imposto implicitamente/explicitamente na forma de leis ou códigos de conduta. Esses códigos, segundo informou um membro do clã, “foram criados com a finalidade de manter a disciplina entre os membros, tanto em termos de respeito, quanto em termos de postura dentro e fora da batalha” (Tyr, agosto 2018).

Na abordagem *foucaultiana*, a noção de *disciplina* é apresentada com base em três métodos: em primeiro lugar, a *escala do controle*; em seguida, o *objeto do controle*; e por fim, a *modalidade*. O primeiro método (a escala) busca no corpo todo o seu detalhamento, no sentido “de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica — movimentos, gestos atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo” (Foucault, 1987, p. 126). Já o segundo método (o objeto) não se ocupa dos aspectos ligados ao comportamento ou à linguagem do corpo; ele mantém certa preocupação com sua *economia*, sua *eficácia dos movimentos* e sua *organização interna*, ou seja, “a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é do exercício” (Foucault, 1987, p. 126). Por último, o terceiro método (a modalidade) é resultante de uma “coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que se esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos” (Foucault, 1987, p. 126).

Em outras palavras, o autor compreende a *disciplina* como um conjunto de métodos que permitem o domínio das ações do corpo; realizam a submissão constante de suas forças; e incorporam a relação docilidade-utilidade. Esses aspectos, de uma forma ou de outra, também contribuem para uma educação do corpo e, como foi dito anteriormente, estiveram presentes em diferentes instituições modernas.

No clã *Aesir*, a efetivação da disciplina ou do controle acontece por intermédio dos códigos/leis de conduta formulados pelas lideranças do grupo. Nesse contexto, o corpo torna-se o principal objeto de intervenção, quando, no descumprimento desses códigos, é exigido a realização de exercícios físicos sob um caráter punitivo, corretivo, disciplinado. Vale ressaltar que essas exigências não promovem em suas funcionalidades ações humilhantes ou opressoras. A disciplina, nesse caso, não pode ser confundida com a opressão, pois, enquanto na *opressão* o corpo é destinado à destruição, na *disciplina* o corpo é adestrado, dominado, aproveitado ao máximo, tudo para torná-lo economicamente produtivo, uma maquinaria. Esses aspectos podem ser ilustrados em trecho do diário de campo, onde a equação disciplina/corpo/punição física é retratada:

O primeiro contato com o ‘campo de batalha’ aconteceu de uma forma bem inusitada. De repente eu estava ali, em meio ao gramado do parque, empunhando uma espada à espera de um oponente, para me defender ou derrotá-lo. A primeira sensação que senti foi de estar em um contexto de guerra da Idade Medieval, como retratado em filmes e séries. Percebi que as outras pessoas se comportavam da mesma forma, e isso me fez compreender que naquele momento elas estavam atribuindo alguns significados para tal atividade. Também pude notar que elas vivenciavam, ao mesmo tempo, o mundo real e o fictício, de uma forma bem lúdica e sempre mantendo uma preocupação com o bem-estar físico do outro. Digo isso porque em dado momento da atividade recebi um golpe no rosto e no mesmo instante a pessoa que desferiu o golpe pediu desculpas e começou a executar uma série de flexões como forma de punição, já que isso representa uma das regras do clã. Questionei um líder do clã a respeito dessas atitudes e ele me respondeu basicamente: “*Se você parar pra pensar, você está ensinando uma arte marcial, se você não*

disciplina as pessoas a usarem as armas de maneira correta, você vai estar criando um bando de bárbaros, entendeu? Outros clãs também utilizam esses tipos de punição e vão até além, como, por exemplo, ficar estático em uma posição durante o treino como castigo, etc. Aqui é mais para não perder o foco” (Diário de Campo, N.º 5, 21 jan. 2018).

Para se ter um melhor entendimento desse regimento interno do grupo, listaremos os escritos do “código de conduta *Aesir*”, expresso em uma plataforma digital (*Whatsapp*), em que os integrantes do clã mantêm-se conectados diariamente. Anunciado com um título elucidativo, “Que todos olhos vejam! Código de Conduta do Clã”, o texto seguia:

1º Respeitar os líderes, graduados e seus aliados; 2º Cuidar das armas e de seus companheiros; 3º Aceitar que está sujeito à punição caso atinja partes indevidas do adversário (sua punição dependera do líder que a observar); 4º Respeitar a boa conduta e conversa no grupo, não desviando o assunto principal; 5º Fazer apenas aquilo que lhe for ensinado (Código de Conduta *Aesir*).

Ao final, os autores do código sinalizaram um reforço aos leitores, enfatizando: “Caso alguma dessas regras forem quebradas, o mesmo que a quebrou será advertido e/ou punido. O não respeito das mesmas será expulso” (Código de Conduta *Aesir*).

As punições, nesse caso, funcionam como um mecanismo da disciplina, do controle coletivo, para manter o funcionamento das atividades em ordem e segurança. No pensamento *foucaultiano*, esse sistema punitivo é analisado de maneira bem ampla. Ele pode ser identificado a partir de “uma série de processos sutis, que vão de castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações” (Foucault, 1987, p. 159), ou por seu viés corretivo/adestrador, que busca no corpo o controle, a modelagem e a uti-

lidade para ser produtivo. Essa relação pode ser conferida, por exemplo, quando um membro do clã sinaliza:

Então, você vê que as punições são em formas de exercícios que a gente faz... a gente faz tanto para melhorar a pessoa no físico dela quanto para pessoa entender que ela está errada, isso já vem sendo feito desde muito tempo, essa disciplina é feita exatamente para isso, para criar uma coisa na cabeça da pessoa que ela tem que seguir aquilo. Isso ai já vem de época, Japão, China, Europa, até os Astecas faziam isso, a gente tentou implementar essa mesma regra, o esforço físico vai te transformar (Balder, junho 2018).

Cabe lembrar que essas punições não se restringem apenas aos exercícios físicos e podem ganhar outras sanções de acordo com a situação vivenciada, como, por exemplo, na modalidade de advertência verbal ou expulsão do clã (sistemas de coação). Dentro desse entendimento e tomando o corpo como foco de discussão, faz-se necessário refletir acerca de uma questão: as punições, quando exigidas em suas especificidades corporais, manifestam-se como uma forma de educar o corpo?

Como lembra Vaz (2003, p. 7), a interpretação da educação do corpo não pode ser vista com um olhar reducionista, “afinal o corpo é educado nas escolas, nas igrejas, nos hospitais [...] nas ruas, nas tevês, nas revistas ilustradas, enfim, em todos os lugares e tempos que requerem sua presença”. Esses esforços educacionais também apresentam em suas sistematizações a vontade de manipular e disciplinar os corpos, revelando-se através de sua “cientificidade” ou por meio de seus mecanismos de controle, que possuem características específicas.

Aprofundando nossa discussão, interessava-nos entender o surgimento ou as derivações de tais práticas punitivas. Entre os entrevistados, foi recorrente a afirmação de que a sistematização

dessas ações baseava-se nos métodos desenvolvidos pelas artes marciais e, também, pelos métodos militares. Partindo das seguintes perguntas: “como essas punições foram sistematizadas?”, ou melhor, “Quais são as origens dessas sistematizações (punitivas)?”, tivemos as seguintes respostas: “Isso é mais voltado para o lado militar que a gente ouve muito e que tem nas instituições militares. Fez alguma coisa errada? Paga flexão, polichinelo ou dar uma volta no campo, sei lá” (Heindall, julho 2018). Por sua vez, Frigga e Freir responderam respectivamente: “Alguns membros aqui não lutam somente com espadas, mas também vieram de dojos e escolas de lutas, trazendo essa disciplina para cá” (Frigga, maio 2018); “Eu enxergo mais como uma forma militar de você punir e ao mesmo tempo fortalecer o seu discípulo, aderindo às punições você consegue criar uma disciplina e vai tornando as pessoas mais fortes” (Freir, junho 2018).

A partir dos relatos, dois aspectos ganharam destaque: o primeiro refere-se à ideia de que o *swordplay* no clã *Aesir* recebeu diferentes influências para criar sua própria identidade, ou seja, de acordo com a chegada de novos membros e suas experiências/vivências, novas culturas foram sendo introduzidas no grupo, formando seus sistemas internos e conferindo as suas particularidades. No decorrer das observações, era muito comum ouvir dos praticantes as histórias de outras experiências com modalidades de oposição. Assim, identificamos praticantes de *Kung-Fu*, *Jiu-Jitsu*, *Kick Boxing* e até mesmo de HMB, outra modalidade de *swordplay*. Já o segundo refere-se ao que entendemos por *punir para fortalecer*, apresentando novamente uma relação com a discussão de Foucault a respeito da *disciplina*. O autor reconhece essas ações como uma *anatomia política* ou como uma *mecânica do poder*, onde “(...) a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (Foucault, 1987, p. 127).

Considerações finais

Após a interpretação dos dados produzidos no campo de pesquisa, foi possível identificar que o grupo apresenta em seus aspectos de relacionamento uma valorização pelo “treinar junto” ou “fazer junto” e, ao mesmo tempo em que organizam suas regras e seus códigos de conduta sob a ótica do controle e da disciplina, contribuem para uma educação do corpo reduzida a obediência e adestramento (através das punições físicas!) legitimando o discurso de *punir para fortalecer*, presente em diferentes instituições disciplinares modernas.

No entanto, compreendemos que a organização *microsocial* do grupo relaciona-se tanto com os aspectos de interação entre os membros, quanto ao respeito das regras impostas. Os valores são mantidos pelo grupo a partir dos sentidos construídos ao longo de suas experiências, vivências e compartilhamentos. Isso pode ser observado na relação de companheirismo e respeito entre os membros, mesmo quando imposições ao corpo são feitas.

Referências bibliográficas

- Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, ano XIX(48), 69-88. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Geertz, C. (1989). *Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura*. Rio de Janeiro: Koogan.
- Nappo, S.A. (2015). *Boffering (Swordplay): além de um jogo, uma prática comunicativa, cultural, identitária e de consumo*. Anais do Congresso Internacional Comunicação e Consumo. São Paulo, Brasil. Recuperado de http://anais-comunicon2015.espm.br/GTs/GT7/3_GT07-NAPPO.pdf
- Nunes, M.R.F., Bin, M.A. (2016). Espartilhos e espadas:

- vitorianos e medievalistas em práticas juvenis. *Líbero*, 19(38), 69-80. Recuperado de <http://seer.casperlibero.edu.br/index.php/libero/article/download/802/792>
- Saldanha, A.A., Batista, J.R.M. (2009). A concepção do Role-Playing Game (RPG) em jogadores sistemáticos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(4), 700-717. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932009000400005>
- Silva, D.C. (2015). Entre a Espada de Arthur e o Dragão de Pedra: etnografia do Swordplay Paulistano do Clã Draikaner. *Ponto Urbe (Online)*, 16. doi: 10.4000/pontourbe.2692.
- Reckziegel, A.C.C. (2007). Restinga Crew: dança de rua, sociabilidade e lazer. En M.P. Stiegger, F.J. González, R. Silveira (Orgs). *O Esporte na Cidade: estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos* (pp. 13-30). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Vaz, A.F. (2003). Da polifonia do corpo à multiplicidade de sua educação. *Perspectiva – Revista de Centro de Ciências da Educação*, 21(1), 07-11. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10195/9425>

Sobre las y los autores

Paola Andrea Acevedo Carmona

Estudiante del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia. Integrante del Semillero de investigación PES. Integrante de la Práctica Comunitaria (Caldas Antioquia).

Valter Bracht

Doutorado pela Universität Oldenburg (1990). Foi professor titular da Universidade Federal do Espírito Santo, onde ainda coordena o Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF/CEFD/UFES). Foi presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (1991/93 e 1993/95). Tem experiência na área de Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física escolar, formação continuada de professores, educação e epistemologia.

María Luján Copparoni

Graduada en Profesora de Educación Física por el Instituto Provincial de Educación Física de Córdoba. Licenciada en Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata. Maestranda en Educación Corporal por la Universidad Nacional de La Plata. Docente de las unidades curriculares Gestión de Proyectos y Práctica docente III y residencia en la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba. Integrante del Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación Sociedad (CICES/UNLP).

Bruno de Oliveira e Silva

Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás (UFG); Especialização em Atividade Física Saúde e Educação pela UFG; Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Doutorando em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Integrante do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF/UFES).

Marcelo Adolfo Duque Gomes da Costa

Graduado em Educação Física pelo Universidade Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Mestre em Educação Física pela Universidade Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Integrante do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Macarena Elzaurdia Diaz

Licenciada en Educación Física. Graduada por el Instituto Superior de Educación Física, Centro Universitario Regional Este, Universidad de la República, Uruguay. Estudiante de la Maestría en Educación Corporal, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Docente grado uno del departamento de Educación Física y prácticas corporales del ISEF-CURE-UdelaR. Integrante del Grupo de Investigación cuerpo, política y educación. ISEF-CURE-UdelaR. Integrante del Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación Sociedad (CICES/UNLP).

Lucia Fabra Facal

Licenciada en Educación Física por la Universidad de la República. Maestranda Educación Corporal (UNLP), Maestranda

en Ciencias Humanas - opción Teorías y Prácticas en Educación (FHCE-Udelar). Docente del Departamento de Educación Física y Deporte, ISEF Montevideo, Uruguay. Grupos de investigación: Participante del grupo (PECUC) Políticas educativas, cuerpo y curriculum y del Grupo (PECE) Políticas Educativas, Curriculum y Enseñanza de la FHCE (Udelar). Integrante del Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación Sociedad (CICES/UNLP).

Alexandre Fernandez Vaz

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 1995) e Doutor em Ciências Humanas e Sociais (Dr. Phil.) pela Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover, Alemanha. Professor da Universidade Federal de Santa Catarina desde 1998. É professor permanente dos programas de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) e Interdisciplinar em Ciências Humanas (Doutorado), e coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea. Desde 2006 vem atuando como Professor Visitante na Universidad Nacional de La Plata, Argentina, na Universidad de Antioquia, na Colômbia, e na Universidad de La República e na ACJ, Uruguai.

Eduardo Galak

Doctor en Ciencias Sociales, Magíster en Educación Corporal y Profesor en Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata. Investigador Adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesor de grado y posgrado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Coordinados del Colectivo de Estudios Sobre Política, Educación y Cuerpo (CEPEC) e integrante del Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación Sociedad (CICES/UNLP).

Karen Lorena Gil Eusse

Graduada em Licenciatura en Educación Física y Deportes pela Universidad de Antioquia, Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Integrante do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF) da Universidade Federal do Espírito Santo.

Ivan Marcelo Gomes

Doutor em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina, Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco e Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá. Professor Associado do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UFES). Integrante do Laboratório de Estudos em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo.

Marco Fidel Gómez Londoño

Magister en Motricidad y Desarrollo Humano de la Universidad de Antioquia. Licenciado en Educación Física, Universidad de Antioquia. Profesor Universidad de Antioquia y Secretaría de Educación de Medellín. Integrante del Grupo de Investigación Prácticas corporales, sociedad y currículo (PES)- Universidad de Antioquia.

Lucas Poncio Gonçalves Pereira

Graduado em Educação Física - Licenciatura pela Universidade Federal do Espírito-Santo. Bolsista CNPq pelo Programa de Iniciação Científica/UFES. Integrante do grupo de pesquisa LESEF da Universidade Federal do Espírito Santo.

Edwin Esteban Guerrero Bravo

Estudiante del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia. Integrante del Semillero de investigación PES.

Rodrigo Esteban Gutiérrez Herrera

Graduado en Antropología con especialidad en Antropología Física por la Universidad de Concepción (UdeC), Mestre en Educação Física por la Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doctorando en el programa de pós-graduação de Antropologia de la Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integrante del Grupo de Investigación Laboratorio de Estudos em Educação Física (LESEF) de la Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Maria Isabel Herrera Velásquez

Licenciada en Educación Física y estudiante de la Maestría en Motricidad y Desarrollo Humano de la Universidad de Antioquia. Docente de la Institución Educativa Manuel Uribe Ángel, Secretaría de Educación de Medellín. Integrante del grupo de Investigación Prácticas Corporales, Sociedad, Educación-Curriculo (PES) de la Universidad de Antioquia.

Gabriela Linhares Daltio

Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo e Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora de Educação Física com vínculo estatutário no CAPSi do Município da Serra/ES. Integrante do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Victor José Machado de Oliveira

Licenciado em Educação Física pelo Centro Universitário Católico de Vitória, Mestre em Educação Física pela Universidade Federal

do Espírito Santo, Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Pertence ao quadro de professores da Prefeitura Municipal da Serra/ES. Integrante do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF) da Universidade Federal do Espírito Santo.

Gustavo Marchetti Corrêa Carneiro

Graduado em Educação Física (Licenciatura) e Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Integrante do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF) da Universidade Federal do Espírito Santo.

Vinícius Martins Penha

Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo, Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Doutorando em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo e integrante do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo.

Dalis Nury Molina Bustamante

Profesional en ciencias del deporte y la educación física de la Universidad de Cundinamarca. Magister en Ciencias y tecnologías del deporte y actividad física de la Universidad Manuela Beltrán. Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata. Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios y Instructora Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Integrante del Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación Sociedad (CICES/UNLP).

William Moreno Gómez

Magister en educación Universidad de Medellín/Universidad

Javeriana (Col). Doutor en Educación Universidad de Valencia (Esp) y Profesor Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de investigación PES (Prácticas Corporales, Sociedad, Educación-Currículo)/COLCIENCIAS.

Tamara Parada Larre Borges

Graduada en Instituto Superior de Educación Física por la Universidad de la República (Uruguay), Maestranda en Educación Corporal por la Universidad Nacional de La Plata. Docente Gr2 en el departamento de Educación Física y prácticas corporales del ISEF-UdelaR. Integrante del Grupo de Investigación Políticas Educativas Cuerpo y Currículum de la Universidad de la República (UDELAR/Uruguay). Integrante del Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación Sociedad (CICES/UNLP).

Felipe Quintão de Almeida

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor Associado do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/UFES). Integrante do Laboratório de Estudos em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo

Bayron Alexander Restrepo Rivera

Licenciado en educación física (EF), Especialista en entrenamiento deportivo y Magíster en Motricidad y Desarrollo Humano. Profesor de la Universidad de Antioquia (Colombia). Integrante del grupo de investigación PES (Prácticas corporales: Sociedad, Educación – Currículo)/COLCIENCIAS.

Lígia Ribeiro e Silva Gomes

Licenciada em Educação Física e especialista em Educação

Física Escolar pela FAG/PR, Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina e Doutorado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Integrante do LESEF/UFES.

Leonardo Trápaga Abib

Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Residência Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva também pela UFRGS e Mestre em Educação em Ciências: Químicas da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Integrante do grupo de pesquisa LESEF da UFES.

Sandra Viviana Usuga Gutiérrez

Licenciada en Educación Física y Deportes (Universidad del Valle, Colombia), Magíster en Motricidad-Desarrollo Humano (Universidad de Antioquia, Colombia). Profesora del Colegio Colombo Británico (Cali, Colombia). Integrante del Grupo de Investigación: Prácticas Corporales, Sociedad, Educación-Currículo (PES). Línea de Investigación: Educación Física en lo Escolar. Universidad de Antioquia, Colombia.

María Virginia Vercesi

Graduada en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata. Maestranda en Educación Corporal por la Universidad Nacional de la Plata. Integrante del Colectivo de Estudios sobre Política, Educación y Cuerpo (CEPEC), perteneciente al Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación Sociedad (CICES/UNLP).

Los capítulos que componen esta obra atraviesan principalmente dos conceptos clave, como son “cuerpo” y “educación”, tensionando su relación a partir de pensar los usos y sentidos que se le otorgan en un conjunto de prácticas, saberes y discursos desarrollados en Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Uruguay. En este registro, pueden observarse discusiones en torno a los modos de reproducción de lo corporal en la ciudad, análisis sobre políticas públicas sobre salud o espacio público y el lugar de las prácticas corporales, indagaciones históricas sobre cómo la educación del cuerpo ha sido interpretada en diferentes latitudes, reflexiones acerca de los sentidos identitarios que se conjugan en el vínculo entre las sociedades y lo corporal, estudios sobre la alfabetización del cuerpo en los diseños curriculares de los diferentes países sudamericanos, interpelaciones acerca del gobierno de los cuerpos como dispositivo para la educación de las subjetividades, entre otros análisis.

La articulación entre temáticas e investigadores que pertenecen a la Universidad Nacional de La Plata, la Universidade Federal de Espírito Santos y la Universidad de Antioquia permitió un conjunto de estrategias colectivas entre 2016 y 2018 que posibilitaron la materialización de este libro, el cual supone la cooperación y vínculo entre los grupos. De esta forma, esta obra registra indagaciones conducidas en el interior de proyectos de cooperación internacional, reuniendo como autores académicos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Uruguay.