



**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



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA



**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

Prólogo .....8

## 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 Latinoamericana-



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.<sup>1</sup> 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-

---

<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup> 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.

---

<sup>2</sup> 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 iniciales<sup>1</sup>**

“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

---

<sup>1</sup> 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 Colombia<sup>2</sup> 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

---

<sup>2</sup> 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”.<sup>3</sup> Entonces, repregunté por algunos

---

<sup>3</sup> 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*<sup>4</sup> y que he tratado de vincular a mi praxis educativa en el campo de la educación física. Son abordajes

---

<sup>4</sup> “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,<sup>5</sup> 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.

---

<sup>5</sup> 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,<sup>6</sup> 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).

---

<sup>6</sup> 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 territorio<sup>7</sup>, qué dinámicas y flujos se dan en ellos, etc.

---

<sup>7</sup> 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 OCDE<sup>8</sup>. 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-

---

<sup>8</sup> 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.mineducacion.gov.co/1759/articles-360639\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.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 professor<sup>1</sup> 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

---

<sup>1</sup> 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 *locus* 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](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](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)<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup> Martínez-Restrepo (2016) afirma que la situación

---

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

<sup>2</sup> 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 Caldas<sup>3</sup> (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).

<sup>3</sup> 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*,<sup>4</sup> 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

---

<sup>4</sup> 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 profesoral<sup>5</sup> alrededor de los juegos recreativos tradi-

---

<sup>5</sup> 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*<sup>6</sup> 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,

---

<sup>6</sup> 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.<sup>7</sup> 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-

---

<sup>7</sup> 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*

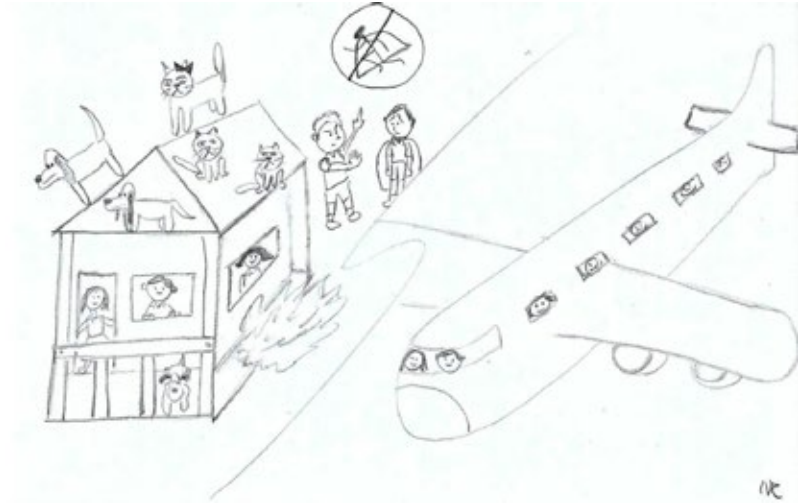
## **Introducción**

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.<sup>1</sup> Estas peculiaridades,

---

<sup>1</sup> 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 Británico<sup>2</sup>, 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

---

<sup>2</sup> 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 institucional<sup>3</sup>?

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-

---

<sup>3</sup> 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 corporal<sup>4</sup>, 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 oculto<sup>5</sup>, al evidenciarse durante el tiempo y espacio del recreo

---

<sup>4</sup> 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).

<sup>5</sup> 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 fundamentada<sup>6</sup>), y con el propósito de comprender durante este proceso la profundidad de los intercambios allí manifestados (matriz de análisis estético<sup>7</sup>).

### **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

---

<sup>6</sup> Véase Strauss y Corbin, 2002.

<sup>7</sup> 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](http://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](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](http://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](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.

## 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-Currículo (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.