

Colectiva & Monográfica

Prácticas de la **Educación Física**

Ezequiel Camblor

Oswaldo Ron

Néstor Hernández

Gerardo Fittipaldi

Martín Uro

Ayelén Mele

(coordinadores)

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Prácticas de la **Educación Física**

Ezequiel Cambor

Oswaldo Ron

Néstor Hernández

Gerardo Fittipaldi

Martín Uro

Ayelén Mele

(coordinadores)

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

2014

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.

Diseño: D.C.V. Federico Banzato (Prosecretaría de Gestión Editorial)

Diseño de colección y tapa: D.G.P. Daniela Nuesch

Asesoramiento imagen institucional: Área de Diseño en Comunicación visual

Corrección de estilo: Lic. Alicia Lorenzo

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

©2014 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1171-1

Colección Colectiva y Monográfica 2



Licencia Creative Commons 2.5 a menos que se indique lo contrario

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Dra. Susana Ortale

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

Departamento de Educación Física

Director

Mg. Carlos Carballo

Secretarios docentes

Prof. Ezequiel Cambior, Prof. Martín Scarnatto

Secretaria técnica

Mg. Débora Di Domizio

Índice

| | |
|---|----|
| <u>Agradecimientos</u> | 11 |
| <u>Introducción</u> | 12 |
| <u>Parte 1.</u> | |
| <u>Prácticas de formación, de gestión, de investigación y de extensión.</u> | 14 |
| <u>La formación de formadores y de profesores de Educación Física en Brasil: la tensión entre la producción de conocimiento y la identidad epistemológica</u> <u>Santiago Pich</u> | 15 |
| <u>La gestión universitaria como articulación política, académica y comunitaria</u> <u>Fabián Horacio Martins</u> | 27 |
| <u>La universidad y las nuevas configuraciones sociales y educativas</u> <u>Daniel Zambaglione</u> | 35 |
| <u>Perspectivas y nuevos desafíos de las prácticas de investigación y extensión</u> <u>Susana Ortale</u> | 41 |
| <u>La construcción de desafíos en el hacer político-académico de la investigación y la extensión universitarias</u> <u>Oswaldo Omar Ron</u> | 53 |

Parte 2:

| | |
|--|-----|
| <u>Prácticas educativas</u> | 61 |
| <u>Las prácticas gimnásticas, expresivas, ludomotrices, deportivas y en relación con el ambiente natural en la Educación Física del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires</u> <i>Liliana Mosquera</i> | 63 |
| <u>La perspectiva de la comprensión en la Educación Física de la escuela secundaria y el enfoque de la complejidad en la educación profesional</u> <i>José Antonio Fotia</i> | 73 |
| <u>Los estudios de prácticas corporales urbanas desde la perspectiva de las ciencias sociales. Aportes al campo de la Educación Física</u> <i>Jorge Ricardo Saraví</i> | 85 |
| <u>Qué es y para qué sirve la antropología del deporte</u> <i>José Garriga Zucal</i> | 97 |
| <u>El deporte ¿templa el espíritu o enajena las conciencias? Preguntas para una sociología del deporte lo menos normativa posible</u> <i>Rodolfo Martín Iuliano</i> | 105 |
| <u>El artificio del juego. Un diálogo posible entre educación, enseñanza y trasmisión</u> <i>Jorge Daniel Nella</i> | 115 |
| <u>Perspectivas de análisis en estudios vinculados a la gimnasia</u> <i>Sergio Horacio Lugüercho</i> | 131 |

Parte 3:

Prácticas vinculadas a la salud y a las ciencias del deporte y el rendimiento 149

El rendimiento en los deportes acíclicos: algunos tópicos de interés
Adrián Casas 151

El entrenamiento de la fuerza muscular y la prevención
de lesiones en deportistas
Fernando Naclerio 157

El corazón del deportista: prevención y riesgo en la competición
Roberto Peidro 169

Hacia un cambio de paradigma en la práctica profesional
de la Educación Física
Gabriel Omar Tarducci 173

Parte 4:

Prácticas con el cuerpo: múltiples perspectivas 179

Problemas con el cuerpo / el cuerpo en problemas
María Luisa Femenías 181

Ciudad, cuerpo y movimiento. Elementos para una antropología
de la movilidad urbana
Ramiro Segura 193

Hacia una (re)politización de los cuerpos.
Educación Física, higienismo, eugenesia y Estado
Eduardo Galak 205

| | |
|--|-----|
| <u>Prolegómenos del código disciplinar de la Educación Física en España. El buen gobierno del cuerpo en clave de género en la obra de Josefa Amar y Borbón</u> <i>Miguel Vicente Pedraz</i> | 215 |
| <u>Las prácticas de sí y una estética de la existencia. Problematizaciones en torno a la Educación Corporal</u> <i>Norma Beatriz Rodríguez</i> | 227 |
| <u>Prácticas corporales y usos del cuerpo: sobre lo que podemos no hacer</u> <i>Liliana Rocha Bidegain</i> | 235 |
| <u>Un análisis para pensar las prácticas con el cuerpo, no por el cuerpo</u> <i>Agustín Amílcar Lescano</i> | 247 |
| <u>Parte 5:</u> <u>Prácticas de integración e inclusión social</u> | 255 |
| <u>Prácticas de inclusión en Educación Física</u> <i>Marli Nabeiro</i> | 257 |
| <u>Nuevas perspectivas en la formación de profesores de Educación Física en relación con la discapacidad</u> <i>Sandra Lea Katz</i> | 267 |
| <u>Representaciones sociales, prácticas de inclusión y de integración social en el campo de la Educación Física con adultos mayores</u> <i>Déborra Paola Di Domizio</i> | 275 |

| | |
|---|-----|
| <u>Infancia e inclusión: una cuestión de derechos</u> | |
| <u>Laura Chiani</u> | 285 |
| | |
| <u>¿De quién depende la implementación de políticas públicas inclusivas? Perspectivas y experiencias en la Universidad Nacional de Río Cuarto</u> | |
| <u>Claudio Daniel Aruza</u> | 295 |
| | |
| <u>La responsabilidad de las instituciones como promotoras de políticas públicas en inclusión e integración social</u> | |
| <u>Laura Mercedes Sosa</u> | 307 |
| | |
| <u>Parte 6:</u> | |
| <u>Prácticas, historia y comunicación</u> | 317 |
| | |
| <u>¿Historia de la Educación Física o historia en la Educación Física?</u> | |
| <u>Laura Marcela Méndez</u> | 319 |
| | |
| <u>Las feministas y su “mirada” sobre la Educación Física “femenina”. Argentina, primeras décadas del siglo XX</u> | |
| <u>Pablo Ariel Scharagrodsky</u> | 331 |
| | |
| <u>Ley, medios y prácticas deportivas: de la información como negocio al derecho a la comunicación</u> | |
| <u>Nancy Díaz Larrañaga</u> | 345 |
| | |
| <u>Los medios y la diversidad de narrativas deportivas</u> | |
| <u>Gabriel Cachorro</u> | 355 |

| | |
|---|-----|
| <u>Cuerpo, técnica, sujeto: “el abandono de la cercanía</u> <u>Héctor Rolando Chaparro Hurtado</u> | 367 |
| <u>La tecnología informática como mediación en prácticas</u> <u>de la Educación Física</u> <u>Ezequiel Cambor</u> | 379 |
| <u>Acerca de los autores y coordinadores</u> | 389 |

Agradecimientos

A la Universidad Nacional de La Plata, por su constante crecimiento e impulso a las actividades de docencia, investigación y extensión.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, a sus autoridades y, en especial, a su Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, por el compromiso con el desarrollo académico de la Educación Física.

A todos los docentes y estudiantes del Departamento de Educación Física que colaboraron en la organización del *10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*.

A todos los autores de los textos que componen este volumen, por su generoso aporte, y a las instituciones a las cuales representan.

Introducción

Ezequiel Cambor

El libro reúne los trabajos que los invitados al 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias elaboraron especialmente en torno al tema organizador, *Prácticas de la Educación Física*, y a los propuestos para cada uno de los paneles que dieron inicio y cierre a ejes temáticos diferenciados. Los autores convocados participaron con sus aportes en diferentes debates y en algunos casos expusieron los avances de esta publicación para enriquecer la presentación. Así, los trabajos se elaboraron con la posibilidad de ajustes posteriores a los debates generados en los paneles del evento.

El lector podrá ver en la estructura del libro, repertorios de escritos agrupados en *Partes* que recorren diferentes prácticas de la Educación Física.

En la parte *Prácticas de formación, de gestión, de investigación y de extensión*, los textos nos trasladan a Brasil, Bariloche (Argentina) y La Plata (Argentina) para avanzar en las prácticas de formación; en la tensión entre la producción de conocimiento y la identidad epistemológica; en la gestión universitaria y la articulación política, académica y comunitaria; en la relación entre universidad y nuevas configuraciones sociales y educativas; en el hacer político-académico y en los desafíos de la investigación y la extensión universitarias.

En *Prácticas educativas*, los autores las vinculan con el deporte, el juego, la gimnasia, y con otras prácticas como las expresivas o las corporales urbanas y las que se presentan en relación con el ambiente natural desde la referencia del sistema educativo, la escuela o lo que pueden aportar al campo de la Educación Física; a partir de los aportes de las ciencias sociales en general, y de la antropología y la sociología del deporte en particular.

En *Prácticas vinculadas a la salud y a las ciencias del deporte y el rendimiento*,

los escritos giran en torno a temas tales como salud y calidad de vida, prevención y riesgo en la competición, rendimiento en deportes acíclicos, entrenamiento de la fuerza muscular y prevención de lesiones en deportistas.

En *Prácticas con el cuerpo: múltiples perspectivas*, algunos textos plantean análisis en clave disciplinar, al pensar las prácticas con el cuerpo, usos del cuerpo y problematizaciones en torno a la educación corporal. Otros presentan diversas perspectivas que se pueden observar en trabajos en los que se distinguen algunas frases claves para invitar a la lectura: *movilidad urbana, (re)politización de los cuerpos, problemas con el cuerpo, el cuerpo en problemas, el buen gobierno del cuerpo en clave de género*.

En la parte *Prácticas de integración e inclusión social*, se enfoca la implementación de políticas inclusivas en Río Cuarto (Córdoba), Otros trabajos abordan el tema teniendo en cuenta las nuevas infancias y juventudes y los adultos mayores. También tiene su espacio la formación de profesores de Educación Física en relación a la discapacidad.

Por último, en *Prácticas, historia y comunicación* parte de los textos vinculan la historia con la Educación Física, mientras otros enfatizan el vínculo entre comunicación, prácticas deportivas y Educación Física. Algunas claves para la lectura de esta sección son: las feministas y su mirada respecto de la Educación Física; historia de y en Educación Física; medios y mediaciones; prácticas deportivas y derecho a la comunicación; deportes en la sociedad informacional; narrativas deportivas y tecnología informática como mediación en las prácticas de la Educación Física.

Parte 1.
Prácticas de formación, de gestión,
de investigación y de extensión.

La formación de formadores y de profesores de Educación Física en Brasil: la tensión entre la producción de conocimiento y la identidad epistemológica

Santiago Pich

Introducción

Ciertamente es muy oportuno el tema a abordar, en particular desde la perspectiva brasileña, porque estamos situados en un momento de revisión de los alcances y límites de las elaboraciones teóricas de las décadas de los 80 y 90 y de su recepción en la formación inicial y de posgrado.¹ Además, se ha abierto la reflexión sobre las consecuencias de la reestructuración de la formación inicial y de posgrado, cuyos efectos están comenzando a ser experimentados en la actualidad. En ese sentido, voy a presentar el cruzamiento o el campo de tensión que puede ser pensado a partir de la reflexión orientada de esos tres vectores: la producción de conocimiento, las políticas de formación inicial y las políticas de posgrado en el campo de la Educación Física.

Esa opción está motivada por el problema que pretendo discutir aquí, las perspectivas de desarrollo de la formación inicial y continuada en Educación Física y su relación con la formación de formadores, y la producción de conocimiento

¹ Vale la pena recordar los esfuerzos recientes del Grupo de Trabajo Temático de epistemología del CBCE (Colegio Brasilenio de Ciencias del Deporte) o en el sentido de pensar el lugar de la actividad epistemológica en las carreras de grado de la Educación Física y la política de posgrado, que se materializaron en mesas redondas de las últimas dos ediciones del CONBRACE (2011 e 2013), en el tema del 6º Coloquio de Epistemologia da Educação Física (2012) y en la publicación del libro de Almeida, Gomes & Veloso (2013).

en el campo académico de la Educación Física brasileña. Considero que es necesario discutir ese objeto, que así presentado puede sonar un tanto ambicioso (y ya señalo que estaré lejos de abarcarlo integralmente), porque el campo académico de la Educación Física brasileña puede estar en un proceso de transición signado por el retorno del sueño cientificista de la Educación Física, por la hegemonía de la producción de conocimiento en el ámbito de las ciencias naturales y por el creciente distanciamiento (o podríamos arriesgar, ¿la ruptura?) entre la producción de conocimiento y la intervención pedagógica.

Comenzaré discutiendo el escenario de los cambios en la formación inicial, para posteriormente avanzar en el debate sobre la producción de conocimiento y las políticas de posgrado. Esos dos aspectos están fuertemente correlacionados porque el primero se concentra en Brasil en los programas de posgrado. A lo largo del texto haré algunos comentarios sobre las perspectivas y los desafíos para la formación inicial y continuada, y para la formación de formadores (e investigadores) y la producción de conocimiento en el campo de la Educación Física.

La formación inicial en Educación Física: la reorientación culturalista y la formación dual actual

¿Qué viene siendo la formación en Educación Física? En los años 80 del siglo XX se abrió un fuerte debate en Brasil sobre la formación inicial en Educación Física, que tuvo como eje la crítica a la concepción curricular conocida como “tradicional-deportiva” (Betti & Betti, 1996), centrada en las “prácticas”, en el hacer corporal, en la concepción de que el buen profesor es aquel capaz de demostrar con competencia las técnicas corporales que enseña, con una fuerte impronta de las ciencias biológicas y pautada por una lógica dicotómica entre teoría y práctica. Las directrices curriculares vigentes hasta los años 80 eran fuertemente prescriptivas y determinaban un currículo mínimo a ser seguido.

Son diversos los acontecimientos que concurren para que se realice la crítica a ese modelo; sin embargo, algunos deben ser destacados porque marcan una reorientación del campo académico de la Educación Física brasileña: la constitución de una masa crítica formada en universidades extranjeras, principalmente en Estados Unidos y Alemania, la conformación de la principal entidad científica del área —el Colegio Brasileño de Ciencias del Deporte (en adelante CBCE, la nomenclatura es en portugués)— y la creación entre el

final de los años 70 y el inicio de los 80 del siglo XX de los primeros cursos de posgrado específicos de Educación Física. La apertura de estos últimos fue un motor fundamental para el desarrollo de la producción de conocimiento que tuviese como eje los problemas emergentes del contexto brasileño. No es menor el hecho de que el CBCE fue el principal espacio de disputa política del campo académico de la Educación Física en la primera mitad de los años 80, cuando se observa el cambio de la hegemonía en esa entidad, que pasa del grupo vinculado a las ciencias biológicas y la aptitud física y la salud al grupo de intelectuales que se afiliaban a las ciencias sociales (Paiva, 1994).

En la segunda mitad de la década del 80 fueron promulgadas las nuevas directrices curriculares para la formación de “profesores” y “bachareles”² en Educación Física, plasmadas en la Resolución n° 3 del 16 de junio de 1987 (Brasil. MEC/ CNE, 1987). Esas directrices incorporan, por lo menos parcialmente, el debate acumulado por el movimiento renovador de la Educación Física brasileña (Bracht, 2000). En ese documento se define que la formación de grado debe contemplar “áreas de conocimiento”, y la de “cuño humanístico” (filosófico, del ser humano y de la sociedad) asume un importante rol. Además de la fuerte presencia del conocimiento oriundo de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación, esas directrices indicaban la posibilidad de formar en el nivel de grado tanto profesores como “bachareles”. Sin embargo, ese dispositivo no tuvo un impacto importante porque era prerrogativa de la actuación profesional de los profesores poder intervenir en cualquier campo de trabajo, tanto en el escolar como en los no escolares.³ En los diseños curriculares pautados por ese ordenamiento legal se observa una fuerte presencia de las “ciencias” en los currículos de formación superior, lo que es fruto del proyecto cientificista de la Educación Física brasileña (Bracht, 2000), resultando en el modelo curricular denominado por Betti & Betti (1996) currículum de orientación técnico-científica. En ese sentido, podemos decir que estamos ante la presencia de colectivos docentes de carácter heteróclito en los cuales se diferencian los

² Opté por mantener la nomenclatura original de “bachelar” por no haber una correspondiente en español. Ese término designa al título que habilita al ejercicio profesional en los campos de intervención profesional no escolares.

³ Solamente hubo una carrera que fue orientada en esa dirección: el *bacharelado* de deportes de la USP.

“teóricos-cientistas”, responsables de las cátedras de los “fundamentos” tanto de las ciencias naturales como de las ciencias sociales, de los “prácticos” que permanecen concentrados en la cátedras de carácter didáctico-metodológico de las diferentes prácticas corporales tematizadas a lo largo de la formación.

Ahí se presentan dos problemas importantes: por un lado, los “teóricos” trabajan en la perspectiva de las “sub-áreas de conocimiento” (Bracht, 2000), orientando su trabajo de investigación y docencia por problemas y procedimientos metodológicos de las ciencias de origen, a lo que Gamboa (2007) llamó “colonialismo epistemológico”. Además, esos actores no consiguen hacer “el camino de vuelta” (Betti, 1994) a la Educación Física, lo que genera una seria desconexión entre la producción de conocimiento y la especificidad del campo de la Educación Física.⁴ En ese estado de cosas, la formación superior en la disciplina se presenta como escindida nuevamente entre teóricos y prácticos, pero esta vez entre teóricos que pretenden ser reconocidos como “científicos” de la Educación Física.

En los años 90 se observa un fuerte debate con relación a las directrices curriculares, motivado en parte por la obligatoriedad de elaborar nuevos marcos legales para la formación profesional en Brasil, establecida por la ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN) 9394/96. Dicho movimiento resultó en la diferenciación de dos trayectorias de formación superior para la Educación Física, porque fueron establecidos marcos normativos generales para la formación de profesores de la educación básica (Resoluciones 01 y 02/02 – CNE/CP) y otro específico para la formación de “bachareles” en Educación Física (Resolución 07/04 – CNE/SES). Ese cuadro generó la necesidad de que los alumnos tengan que elegir, en el ingreso de la carrera, por una de las dos opciones: el profesorado o el “bacharelado”.

Vale mencionar que en ese período también fue creado el Consejo Federal de Educación Física (CONFEE o Sistema CREF/CONFEE, el 1º de septiembre de 1998, a partir de la publicación de la ley 9696/98) con la consecuente reglamentación de la profesión de *educador físico*. A partir de dicha reglamentación de la profesión y de la creación del CONFEE, se torna obligatoria la obtención del

⁴ Aquí operamos con la noción de “campo de la Educación Física” desarrollada por la profesora Fernanda Paiva. Para esta autora, “a noção de campo indica um espaço social em que está em jogo a legitimidade de uma especificidade” (Paiva, 2004: 65). Más adelante volveremos sobre este punto.

diploma de “bacharel” para poder conseguir el registro profesional del Consejo y poder actuar en los campos no escolares, porque dicho Consejo considera que la carrera del profesorado no cualificaría a los individuos que tienen ese diploma para actuar fuera del campo escolar. Esa postura ha generado fuertes controversias y disputas legales, que no profundizaremos en este momento.

Las implicaciones que esa división está ocasionando en la formación de la identidad de los alumnos son importantes. En las carreras (y esto es una hipótesis de trabajo) se observan disputas fuertes entre los alumnos de una y otra, particularmente por la reserva del mercado de trabajo, no promoviendo la concepción de que son, en primer lugar, participantes de “un mismo campo académico-profesional”. Entiendo que esa circunstancia precisa ser situada relacionando el proceso de reestructuración de las carreras y el debate epistemológico del campo de la Educación Física. Si concordamos con Paiva (2004) en cuanto a los elementos que identifican el “campo” de la Educación Física (estar ligada a cuestiones educacionales, ser una “práctica pedagógica”; producir conocimiento sobre las prácticas corporales tematizadas por la Educación Física que circulan en periódicos específicos; y tener como objeto saberes sobre y haceres del cuerpo, diversas prácticas corporales) podemos sustentar la posición de que esos aspectos no son exclusivos del área escolar, ni del área no escolar, sino identificadores del campo de la Educación Física. Sin embargo, el debate en torno a la identidad del campo es escasamente enfrentado por los docentes que imparten clases en las carreras de formación inicial de los profesores de Educación Física.

Ese estado de cosas ha llevado a la comprensión (**tendencia**) de que las dos carreras tienen identidades completamente distintas, siendo el profesorado la que tendría relación con la problemática pedagógica (y de las ciencias humanas, y precisaría pocos saberes oriundos de las ciencias naturales), y la carrera del “bacharelado” sería el ámbito de “técnicos” cuya formación se funda mayoritariamente en saberes procedentes de las ciencias naturales, que son la base para la prescripción del “ejercicio físico”. Más adelante volveré a la discusión de esta problemática, a partir del abordaje de la formación de formadores en el campo de la Educación Física.

La producción de conocimiento en el nivel de posgrado
y la distancia con la intervención pedagógica

El problema que presentábamos anteriormente sobre la identidad fragmentada entre las carreras del profesorado y del “bacharelado” tiene que ser situado en el plano de la formación de los formadores, que en Brasil ocurre en los cursos de posgrado *stricto sensu*, de maestría y doctorado. En esos programas actualmente se observa una predominancia de investigadores vinculados a las ciencias naturales, como lo demuestran Rigo, Ribeiro y Hallal (2011). En 2011 podían ser contabilizados en los programas de posgrado de la Educación Física 260 investigadores vinculados a las ciencias biológicas y 142 al área de las ciencias humanas y sociales. Los citados autores entienden que esa asimetría (que parece ser una **tendencia** que se acentuará en los próximos tiempos) tiene como fundamento los criterios de evaluación de la producción científica. Esos criterios tienden a privilegiar la producción del campo de las ciencias naturales y de la salud mediante la calificación más elevada de los periódicos científicos de esas áreas. Ese estado de cosas está ocasionando la deserción de investigadores de las ciencias humanas o un movimiento migratorio para programas de otras áreas, como las ciencias de la educación (Rigo; Halal & Ribeiro, 2011).

Cabe destacar también que en Brasil la mayor producción científico-académica del área se concentra en el ámbito del posgrado, por tanto esa tendencia marca asimismo una disputa sobre los temas y métodos considerados legítimos para formar parte del *corpus* de conocimiento de la Educación Física. En ese sentido, no es de menor importancia el hecho de que el concepto de Educación Física que puede resultar de ahí sea muy semejante a la idea decimonónica de que impartir clases de Educación Física es “aplicar” las prescripciones elaboradas por los científicos de las ciencias naturales, solo que en este momento los científicos son sujetos del campo de la Educación Física, pero que usan lentes foráneas para su trabajo.

Ese proceso también se refleja en lo que se entiende por la pedagogía de la Educación Física. Aquí pasa a ser entendida como una práctica que tiene como único fin supervisar el correcto cumplimiento de las normas técnicas elaboradas por las ciencias naturales para el adecuado uso del cuerpo en prácticas de ejercicio físico. De esa manera, la pedagogía deja de ser cualquier espacio de reflexión de carácter ético-político sobre la formación humana en el ámbito de la cultura corporal del movimiento, para reducirse a una tarea técnica, de forma semejante a lo que Simon & Giroux (1999) proponen que sea en las concepciones liberal y conservadora de la educación.

En la medida en que los alumnos de las carreras de posgrado, los futuros profesores universitarios, no son llevados a tener a la reflexión epistemológica como el fundamento de su hacer científico, la tendencia es que continuemos trabajando en la perspectiva de subáreas de conocimiento, que ya fue ampliamente criticada en el campo académico de la Educación Física brasileña (ver Bracht, 2000; Gamboa, 2007). Si sumamos a eso que la **tendencia** indica que la mayor parte de los profesores formados por los programas de posgrado están vinculados a las ciencias naturales, podemos sospechar que estamos caminando rumbo a un retorno de la hegemonía de las ciencias biológicas en el ámbito de la Educación Física, algo como una re-biologización de la Educación Física (aquí se podría preguntar si alguna vez dejamos de tener tal sesgo).

Otra dimensión importante del problema al que nos referimos es la relación entre la producción de conocimiento y la intervención profesional. Diversos intelectuales brasileños se han preocupado por alertar para que la producción de conocimiento sea puesta en diálogo con la intervención profesional (Bracht, 2000, 2009; Betti, 2005; Kunz, 1994). En las reflexiones de esos autores se observa un punto en común: el reconocimiento de que el campo de la Educación Física tiene una especificidad que es su dimensión pedagógica, la intervención pedagógica que tiene como objeto las prácticas constitutivas de la cultura corporal del movimiento. En ese sentido, los citados autores llaman la atención sobre el hecho de que los objetos investigados tienen que tener como punto de partida y de llegada problemáticas emergentes de la intervención. El cuerpo de conocimientos así construido guardaría consonancia con lo que Betti (2005) llamó “Educación Física viva” y nos permitiría pensar en un conocimiento específico del campo, diferente de la lógica de colonialismo epistemológico que todavía impera.

El problema al que nos referimos también enfrenta un obstáculo para su avance, que es el modo que caracteriza al funcionamiento de las políticas de evaluación de la producción de conocimiento en Brasil, en particular en el ámbito de los programas de posgrado de la Coordinación de Perfeccionamiento para el Personal de la Enseñanza Superior (CAPES). En ese sentido, es importante destacar que la Educación Física está situada dentro del amplio espacio de la salud, y tiene un lugar específico —el área 21— que incluye también a la fisioterapia, a la terapia ocupacional y a la fonoaudiología. Actualmente en Brasil hay 21 programas de maestría y 9 de doctorado en Educación Física. La evaluación de los programas se basa en criterios de ciencia que no toman en consideración la

especificidad del área a la que hacíamos mención y privilegian criterios formales que tienen como referencia a las ciencias básicas. Así, un área que tiene como marca central a la intervención es evaluada a partir de criterios de campos del conocimiento para los cuales la intervención no está en su horizonte. A pesar de que este problema ha sido reconocido por investigadores que ocuparon el lugar de representantes del área 21 en la CAPES (ver Kokobun, 2004), ese debate no ha pasado de mera retórica, sin mayores efectos en la práctica de la evaluación de los programas.

Con relación a ese problema, Bracht (2000) señalaba que dada la especificidad del campo los criterios de evaluación de la producción de conocimiento no podrían ser de orden meramente formal ni estar orientados por el concepto de racionalidad instrumental, que se quiere eximida de cualquier reflexión de carácter ético-normativo. En ese sentido, el citado autor entiende que la producción de saberes en la Educación Física tendría que considerar también la calidad política del conocimiento producido, lo que, por otro lado, también presupone algunos riesgos, porque la definición de un orden axiológico nunca está relacionada con definiciones de carácter neutro, por el contrario (aquí alertamos sobre el problema de la relación entre ciencia y política, que también lo es entre teoría y práctica, o entre *doxa* y *episteme*, en términos arendtianos, cuestión que no ahondaremos por la falta de espacio en esta intervención). Otro aspecto acerca del cual Bracht nos alerta es el problema de la relación entre los actores del campo académico y del campo profesional, en particular el campo escolar. Esa relación debería estar pautada no por una relación sujeto (investigador) – objeto (actor del campo profesional), sino por la relación entre sujetos que son portadores de saberes diferentes, que precisan ser puestos en un diálogo que considere una tensión crítica entre ambos. Entendemos que las reflexiones elaboradas sobre la cultura escolar pueden ser un promisorio camino para el enfrentamiento de ese problema.

El concepto de cultura escolar y un horizonte investigativo posible

El concepto de cultura escolar viene siendo elaborado por diversos autores desde los años 80, y ha ganado notoriedad en la investigación educacional en las últimas dos décadas. Entiendo que puede ser una herramienta teórica de gran valor para reorientar los procesos de investigación en el campo de la

Educación Física porque presupone algunos aspectos que son coherentes con los problemas que fueron enunciados anteriormente. Considero que la elaboración del investigador español Antonio Viñao Frago es la más consistente dentro de ese registro teórico, y por ese motivo me valdré principalmente de sus contribuciones para pensar este apartado.

En primer lugar, el concepto de cultura escolar presupone que la “vida” de las escuelas no es un mero epifenómeno de procesos macroestructurales, sino que su producción tiene que ser pensada en principio a partir de los actores que viven la vida escolar: los docentes, alumnos y dirigentes escolares. Por ese motivo, no es interesante hablar de cultura escolar, sino de *culturas escolares* (Viñao Frago, 1995, 2002). Ese concepto presupone que los actores del cotidiano son portadores de saberes, a pesar de que estos son muchas veces tácitos, y que los cambios que se pretenda hacer en el ámbito de la cultura escolar no pueden ser llevados a cabo si no se reconoce la “acción” y los “saberes” producidos por ellos.

En segundo lugar, la cultura escolar está constituida por un conjunto de normas, rituales y significados que se sedimentan a lo largo del tiempo, y que en general no son cuestionados. Por lo tanto la cultura escolar comporta una tendencia a la reproducción, pero de algo que es producido por la escuela y no por fuerzas coercitivas externas (Viñao Frago, 2002). Lo que no significa que la cultura escolar no sea permeable a las influencias externas, sino que los condicionamientos originados fuera del contexto escolar son siempre asimilados de maneras no lineales por los sujetos que producen (y son producidos por) la cultura escolar.

En tercer lugar debemos pensar que la cultura escolar cumple algunas funciones importantes para definir y orientar la relación del cuerpo docente en la dinámica del cotidiano escolar. Para Viñao Frago (2002) son tres las funciones de la cultura escolar: 1) integrar a los profesores en las instituciones y permitirles interactuar con ellas; 2) cumplir con las tareas que la escuela demanda, en particular las de impartir clases; y 3) sobrevivir a los cambios, adaptando las directrices elaboradas a la realidad de cada institución.

Por fin, el análisis emprendido por el autor nos lleva a considerar en qué medida la relación entre los intelectuales del campo académico y los profesores de las escuelas podría ser repensada. Para Viñao Frago, los investigadores (*experts*) tienen la tendencia a alinearse con los dirigentes políticos, y elaborar propuestas de cambios que no tienen como base las problemáticas emergentes de las diferentes culturas escolares. Ese modo de operar ha resultado en la ampliación

cada vez mayor del distanciamiento entre los profesores de las escuelas y los investigadores del ámbito universitario.

En ese sentido, vale destacar el incipiente desarrollo de investigaciones referenciadas en ese concepto o conceptos congéneres y que nos lleva a considerar promisorio el potencial de desarrollo de ese movimiento investigativo.⁵ En esos estudios se observa el cuidado por comprender antes que juzgar y de trabajar en una perspectiva colaborativa entre los profesores universitarios y los profesores de las escuelas. Así, la relación que se establece con los sujetos de la investigación es de orden colaborativo y dialógico. Además, ese movimiento permite entender no solamente los aspectos de tipo microsociológico, sino también las maneras como los aspectos macrosociológicos también afectan la constitución de la cultura escolar, pero sin caer en asumir como dado el impacto de esos procesos en el cotidiano escolar, sino que se pretende comprenderlos a partir de su recepción por parte de los actores de dicho cotidiano.

Esos trabajos también han permitido comprender la manera como se realiza una disputa por la legitimidad entre los diversos saberes que son tematizados en la escuela, y que redundan en la creación de diversas subculturas de las asignaturas (Viñao Frago, 2002). En ese orden de cosas también se ha podido presentar el problema de la legitimidad de los diferentes saberes sobre los que se funda el proyecto de la escuela moderna, en este caso sobre aquellos de orden estético.

También ha sido posible comprender de qué manera la maquinaria escolar (Varela & Álvarez-Uría, 1992) puede funcionar como un engranaje que, pese a las pretensiones de cambios de los profesores, puede ejercer una presión sobre ellos al punto de llevarlos a abandonar los propósitos de innovación.

Otro aspecto a ser destacado es el hecho de que en la medida en que esa relación permite la conformación de grupos de estudio que integren profesores de Educación Física escolar, alumnos de las carreras de grado y posgrado y profesores universitarios, los primeros son motivados y se sienten apoyados para emprender cambios. Al mismo tiempo, las elaboraciones teóricas del campo académico cobran sentido porque son discutidas con referencia a las problemáticas emergentes del campo de intervención profesional.

⁵ A pesar de que los estudios que citamos hacen referencia al trabajo que ocurre en el ámbito escolar, entendemos que estas consideraciones, con las debidas mediaciones, también podrían ser válidas para la labor docente del profesor de Educación Física en otros campos de trabajo, como los clubes, los gimnasios, etc.

Implicaciones para la formación profesional

Es evidente que ese procedimiento no responde a las exigencias de productividad del sistema brasileño de evaluación de la producción científica, pero puede que sea más promisorio para afectar de manera decisiva a la Educación Física viva. En ese dilema entre responder a las exigencias de productividad a partir de un concepto de ciencia que no respeta y no considera la especificidad del campo de la Educación Física y movimientos que, a pesar de que son todavía incipientes y tímidos, optan por aliar calidad formal y política a la producción académica, entendemos que la segunda posición puede ser un horizonte prometedor para la Educación Física. Así lo vemos porque se entiende que hay algo en común en nuestro campo, y que la definición de ese algo en común tiene su epicentro en problemas de orden ético y epistemológico oriundos de la intervención profesional. En el serio enfrentamiento de ese problema entiendo que reside el mayor desafío de la Educación Física brasileña en la actualidad y las posibilidades de continuar caminando rumbo a la autonomía académica y pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Almeida, F. Q.; Gomes, I. M. & Velozo, E. (2013). *Epistemologia, ensino e crítica – desafios contemporâneos para a educação física*. Florianópolis: Nova Harmonia.
- Betti, M. & Betti, I. R. (1996). Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. *Motus Corporis*, 2(1), pp. 10-15.
- Betti, M. (1994). O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física? *Discorpo*, 3, pp. 25-45.
- Betti, M. (2005). Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da Educação Física. *EF y deportes* [en línea]. Consultado el 10 agosto de 2013 en <http://www.efdeportes.com/efd91/ef.htm>
- Bracht, V. (2000). Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* 22 (1), pp. 53-63. Campinas
- Bracht, V. (2009). 30 anos do CBCE: os desafios de uma associação científica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* 30(3), pp. 31-44. Campinas.
- Gamboa, S. (2007). *Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias*. Maceió: UFAL.

- Kokobun, E.(2004). Pós-graduação em Educação Física no Brasil: indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 24(2), pp. 9-26.
- Kunz, E. (1994). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: UNIJUÍ.
- Paiva, F. S. (1994). *Ciência e poder simbólico no CBCE*. Vitória: UFES.
- Paiva, F. S. (2004). Notas para pensar a Educação Física a partir do conceito de campo. *Perspectiva*, 22, pp. 51-82.
- Rigo, L. C.; Ribeiro, G. M. & Hallal, P. C. (2011). Unidade na diversidade: desafios para a Educação Física no século XXI. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, 16(4), pp. 339-345.
- Simon, R. & Giroux, H. (1999). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: Moreira, A. F. & Silva, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*, pp. 93-124. São Paulo: Cortez.
- Varela, J. & Álvarez - Uria, F. (1992). A maquinaria escolar. *Teoria & Educação* 2, pp. 1-17. Porto Alegre.
- Viñao Frago, A. V. (1995). Historia de la educación e historia cultural – Posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, 0, pp. 63-82.
- Viñao Frago, A. V. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Documentos consultados

- Brasil. Lei 9696 de 1º de septiembre de 1998.
- Brasil. MEC/ CNE. Resolução nº 3 de 16 de junio de 1987.
- Brasil/MEC/CNE/CES. Resolução nº 7, de 31 de marzo de 2004.
- Brasil/MEC/CNE/CP Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de febrero de 2002.
- Brasil/MEC/CNE/CP. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de febrero de 2002.

La gestión universitaria como articulación política, académica y comunitaria

Fabián Horacio Martins

Introducción

En este texto se presentan algunos de los factores políticos, educativos e institucionales que condicionaron las prácticas de formación y de gestión, junto con los principales desafíos que se plantean a mediano y largo plazo para el Departamento de Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB) perteneciente a la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Con este objetivo lo he organizado en períodos de desarrollo de la carrera, identificando en su vida académica tres momentos claves y tomando como referencia los aportes del proyecto de investigación “Educación Física y Formación Docente: Trayectos formativos y prácticas pedagógicas”, desarrollado entre los años 2010 y 2012.¹Es mi intención detenerme en cada una de estas etapas reconociendo trayectorias docentes y actividades académicas, y haciendo hincapié en los logros y en las dificultades.

Inicialmente procuro analizar las tensiones presentes durante los primeros diez años de la carrera, producto de la prevalencia de un modelo de gestión centralizado en el marco del modelo descentralizado universitario, con sus consecuentes impactos en las prácticas de formación del profesorado. A continuación expongo los cambios ocurridos al inicio del nuevo milenio con la elaboración de los primeros proyectos de extensión e investigación y la implementación de nuevas prácticas de formación que comienzan a ampliar las

¹ Universidad Nacional del Comahue, Centro Regional Universitario Bariloche. Director Prof. Osvaldo Ron (UNLP); Codirectora Prof. Marisa Fernández (UNCo).

posibilidades de acción de los estudiantes. Para finalizar presento los avances producidos desde el año 2010 hasta la fecha a partir del desarrollo de un modelo de gestión que procura afianzar los logros académicos, los lazos con otras universidades, junto con la participación en programas de políticas públicas que promueven una revisión permanente de la formación en el profesorado.

Los primeros diez años de la carrera

En el año 1992 se crea la carrera de Educación Física, orientada en su plan de estudios a favorecer el desarrollo de las actividades de montañismo en el entorno natural que rodea a la ciudad de San Carlos de Bariloche. Desde allí se delineó, en conexión con las políticas neoliberales de la época, un perfil de egresado afín a las demandas laborales del mercado y del turismo regional, vinculadas al *trekking*, la escalada y el esquí, dificultando la incorporación de los graduados en las instituciones educativas con el propósito de generar cambios en las prácticas cotidianas vigentes. En este contexto se destacaron las tensiones en la confrontación de dos modelos de gestión antagónicos, evidenciada en la disputa de intereses y en las prioridades profesionales asignadas en forma divergente desde el profesorado y la institución universitaria. A modo de ejemplo, vale resaltar la delimitación de las tareas profesionales efectuada por los docentes a los espacios específicos de las aulas, los gimnasios y el entorno natural, frente a las obligaciones institucionales que exigían una ampliación hacia otras áreas y actividades: posgrados, extensión e investigación, entre otras. De acuerdo a los estudios realizados detectamos que la totalidad de los docentes de Educación Física e idóneos que se incorporaron por aquellos años carecían de experiencias educativas previas en contextos universitarios debido a que sus estudios y sus titulaciones anteriores habían transcurrido en instituciones terciarias o en asociaciones con reconocimiento oficial encargadas de formar técnicos y/o guías de montaña. La preparación inicial en instituciones terciarias y la socialización profesional (Davini, 1995) en los ámbitos educativos formales y no formales hacia fines de la década de 1970 y comienzos de la de 1980 estuvieron influenciadas por los modelos de gestión centralizados delineados desde las políticas represivas del Estado autoritario (Tedesco, 1985), con una prevalencia de la disociación teoría-práctica y la despolitización de las cuestiones educativas (Barco, 2010). La división de tareas relegó a los docentes a un papel meramente ejecutivo, delegando la toma de decisiones en los funcionarios, los científicos y académicos

ubicados en la cúspide de la pirámide administrativa. A comienzos de la década de 1990 comienzan a divisarse cambios sustanciales con las políticas orientadas a los procesos de centralización del currículum y descentralización administrativa y financiera del Estado, que exigían a las instituciones educativas la asunción de nuevas funciones y tareas. La redefinición de las relaciones entre escolaridad, sociedad y Estado se visualizó en un evidente enfoque de mercado atravesando la configuración de las políticas curriculares y en la reconversión del papel del Estado como prescriptor de contenidos y evaluaciones en el marco de una fuerte desregulación del financiamiento educativo (Frigerio, 2001). En este contexto, es factible afirmar que la autogestión para el financiamiento universitario en algunas de sus áreas, a diferencia de lo ocurrido en los otros niveles educativos, se haya debido a su autonomía histórica y a su asociación con los ámbitos de producción del saber dentro de un esquema de legitimación que identificaba al conocimiento científico con el progreso y el desarrollo social. Esta situación generó, siguiendo los planteos de Mollis (2001), fuertes disparidades entre las universidades, las diversas disciplinas, los docentes y las áreas universitarias a partir de la consolidación de los grupos y equipos de investigación pertenecientes a campos y líneas de investigación sujetas a una fuerte demanda del mercado. La búsqueda de resultados, la rentabilidad y la obtención de fondos agudizó las diferencias jerárquicas entre las disciplinas y las ciencias, con una tendencia marcada hacia las prácticas de investigación por sobre la docencia y la extensión. Vale destacar aquí el papel que cumplió la evaluación de calidad como mecanismo de recentralización, direccionando algunas de las acciones en torno a los objetivos políticos preestablecidos (Beltrán Llavador, 1996).

Por lo hasta aquí expuesto, es posible afirmar que las dificultades en los inicios de la carrera se debieron, en gran medida, a las discontinuidades existentes entre los trayectos formativos de los docentes dentro de un esquema centralizado de gestión y las demandas profesionales delimitadas por un modelo de gestión descentralizado universitario imbuido de las políticas educativas de corte neoliberal. Al efectuar una lectura del primer plan de estudios (Ordenanza N° 236/91) resulta llamativo el lugar que se le asignaba a la carrera dentro de la institución. Allí se establecía, por ejemplo, que el egresado estaba habilitado para ejercer la docencia a nivel primario, secundario y terciario, fundamentalmente en actividades de montaña, dejando fuera los ámbitos del nivel inicial y del nivel universitario. Surge en este sentido el interrogante sobre la omisión que se efectuó

con respecto al ejercicio profesional de la docencia de los graduados en el mismo ámbito de formación. De igual modo, cabe preguntarse sobre el lugar previsto para el graduado en Educación Física en los proyectos de investigación como guía de montaña y colaborador en actividades científicas para la observación y recolección de materiales en tareas de campo. Estas tareas, que en principio parecían abrir el campo de la investigación para la Educación Física, cercenaban en gran medida el accionar de los graduados remitiéndolos exclusivamente a un rol técnico alejado de las otras fases de la investigación.

Los lineamientos trazados a partir de estas prácticas de gestión del profesorado tuvieron sus derivaciones en prácticas de formación regidas por la transmisión de conocimientos y los diseños metodológicos alejados de los principios, los fundamentos y propósitos que orientan las tareas de enseñanza.

Nuevo milenio, nuevas prácticas

El cambio de rumbo en las políticas de Estado trazó un nuevo panorama en las relaciones entre la sociedad y la universidad. La desatención universitaria hacia una visión de la extensión entendida como articulación y compromiso (Formento, 2008) se convirtió por aquellos años en la principal fortaleza para el desarrollo de la carrera. Las políticas dirigidas a una mayor participación del Estado en las cuestiones públicas abrieron nuevos horizontes para la construcción de un lugar de referencia institucional y comunitario, principalmente a partir de la elaboración e implementación de proyectos de extensión. La carrera de Educación Física, gracias al atractivo social que despiertan las prácticas corporales, comenzó a expandir lentamente un trabajo de intercambio con instituciones, organizaciones y actores sociales, favoreciendo una mayor integración del CRUB-UNCo con la comunidad.

La formulación del primer proyecto de extensión, denominado “La intervención docente en las prácticas educativas cotidianas: acción, análisis, transformación”, representó, a mi entender, el inicio de los cambios en las prácticas de gestión y de formación al interior del profesorado desde una perspectiva ampliada de la formación (Ron, 2010). Su propósito principal estuvo vinculado al análisis deliberativo de las prácticas de los docentes de Educación Física que desempeñaban sus tareas en los niveles primario y secundario, con el fin de conformar un referente teórico acorde con las prácticas cotidianas. Para ello se utilizaron dos dispositivos metodológicos principales: la modalidad de taller y

la modalidad de seminario. Más allá de los aportes dirigidos “hacia afuera” con la promoción de un análisis colectivo de las prácticas en las instituciones educativas involucradas, es importante recalcar que las acciones planteadas favorecieron también una transformación de las prácticas “hacia adentro”, gracias a la puesta en marcha de un modelo de gestión que se distanciaba de las experiencias vivenciadas durante los trayectos formativos, al mismo tiempo que se acercaba a los requerimientos profesionales estipulados por la institución universitaria. La participación de los docentes en las diversas fases de la formulación del proyecto constituyó una frontera divisoria con el modelo centralizado, suscitando la elaboración de nuevos proyectos basados en un modelo descentralizado y autónomo al interior del Departamento. A la par del surgimiento de este modelo transformador, durante el mes de septiembre del año 2002 vivimos la experiencia más dolorosa de nuestra historia institucional con la tragedia del Cerro Ventana. Este triste suceso generó una revisión abrupta y profunda, junto a una fuerte intervención institucional desde sus diferentes sectores. A partir de allí se formuló un nuevo plan de estudios y se aceleraron los procesos de llamados a concursos regulares postergados durante los diez primeros años de la carrera. Todos estos eventos impulsaron una reformulación de las tareas profesionales de los docentes de Educación Física con una participación cada vez más activa en los proyectos de extensión, el incremento de la capacitación continua y las titulaciones de grado. En función de estos cambios, las prácticas de formación fueron ampliando progresivamente sus sentidos hacia una formación docente orientada a la gestión, la extensión y la investigación, destacando dentro de este proceso el papel activo y crítico de los futuros docentes.

Por dónde andamos y hacia dónde vamos

El tercer período aquí definido se inaugura a partir del año 2010 con una reafirmación de los avances obtenidos en el marco de una creciente integración del profesorado al ámbito específico del CRUB-UNCo. El acompañamiento de las universidades nacionales resultó vital para dicha integración y para la inclusión en las redes de intercambio establecidas entre las diversas unidades académicas del país. Los docentes, especialistas e investigadores del profesorado de Educación Física perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata desempeñaron un papel relevante en la formulación de los primeros proyectos de investigación, los cursos de posgrado, la creación de la

revista *Educación Física, Experiencias e Investigaciones* (EFEI) y la realización del I y II Congreso Patagónico de Educación Física durante los años 2010 y 2012.

En la actualidad contamos con proyectos de investigación, de voluntariado universitario y de extensión con pertenencia departamental, además de la participación en los programas universitarios UPAMI y la “Universidad Pública en los Barrios”. Hemos retomado la formulación del proyecto de la Maestría en Educación Física que cuenta con el aval del Consejo Superior de la Universidad Nacional del Comahue, quedando pendiente la evaluación de CONEU y del Ministerio de Educación de la Nación. De igual modo, estamos organizando el III Congreso Patagónico estipulado para el mes de octubre del año 2014. Durante ese mismo año esperamos también difundir el tercer número de la revista EFEI, que incluirá artículos, entrevistas e información de interés científico y académico. A la par de estos progresos hemos impulsado una fuerte articulación comunitaria con las diversas instituciones, organizaciones y actores sociales. Este año hemos organizado con la Secretaría de Desarrollo Humano de la Municipalidad de San Carlos de Bariloche y las oficinas del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación las primeras jornadas orientadas al intercambio de conocimientos y experiencias sobre las “buenas prácticas” educativas en la infancia y la niñez. En conjunto con la Municipalidad de San Carlos de Bariloche, el Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro y la Secretaría de Deportes de la Nación hemos formulado el programa “Montaña y Esquí Comunitario” con el propósito de ampliar el acceso de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes de las escuelas públicas, los Centros de Articulación y Atención Territorial (CAAT) y la escuelitas deportivas, a las actividades educativas y recreativas en el entorno. Los alumnos de quinto grado de todas las escuelas públicas de las ciudades de Bariloche y Dina Huapi realizaron campamentos, *trekking* y escalada, culminando con una semana de clases de esquí en el Cerro Catedral. Estas políticas inclusivas de participación dentro del patrimonio cultural y natural de la región permitieron atesorar colectivamente el conocimiento, la valoración y el cuidado del entorno, en el marco de una tarea educativa de concientización basada en los principios de equidad y sustentabilidad. Los estudiantes y docentes del profesorado acompañaron y coordinaron las actividades, propiciando la vinculación con los programas de cátedra de las asignaturas del trayecto orientado en montaña. Todas estas acciones se establecieron en pos de una mejora y ampliación de las prácticas de formación de grado y posgrado, para la formulación de nuevos proyectos

de extensión y la futura elaboración de hipótesis de investigación atentas a las principales problemáticas comunitarias, facilitando así los nexos entre los pilares fundamentales de la universidad.

A modo de cierre

El estudio y la enseñanza de las prácticas corporales en Educación Física se convierten hoy en un capital simbólico de alto valor académico, político y social (Cachorro, 2009) que revaloriza el campo en la medida que enlaza la ideología, la teoría y la práctica con las necesidades e intereses comunitarios. Para ello es necesario establecer un modelo de gestión que actúe como eje articulador de los intereses, los sentidos y los significados políticos, culturales y sociales de las prácticas de formación de grado y de posgrado, junto con la investigación y la extensión universitaria. La gestión autónoma o descentralizada entendida desde esta concepción de articulación y comunicación (Freire, 1973) puede facilitar un desarrollo más equitativo e integral, interviniendo en un doble movimiento dialéctico: por un lado, al interior del ámbito universitario, vinculando los pilares históricos —docencia, extensión e investigación— y por otro, entre la institución y la comunidad. La autonomía, la planificación y las políticas educativas se constituyen en las principales dimensiones que, enlazadas en una praxis transformadora, permiten relacionar la producción académica con la comunidad.

Todavía quedan muchos aspectos por mejorar. Es necesario establecer dentro de la propuesta departamental ejes que tiendan puentes y coordinen las tareas entre los proyectos en pro de los fines políticos académicos hasta aquí esbozados. Del mismo modo, resulta relevante la creación de una carrera de posgrado que fomente una mayor inclusión de los docentes en la fascinante aventura de la apertura de las fronteras del conocimiento y la profundización de los temas al interior del campo de la Educación Física. En este sentido resulta imprescindible seguir profundizando los lazos intra e interuniversitarios y el trabajo conjunto con las organizaciones e instituciones comunitarias, para continuar mejorando las prácticas profesionales desde la reflexión y el compromiso hacia la construcción de una sociedad cada vez más justa, equitativa y sustentable.

Referencias bibliográficas

Barco, S. (2010). “Educación Física y Formación Docente: prácticas de intervención y de investigación” y en las II Jornadas Patagónicas de

- “Investigación en Educación Física”, Conferencia I Congreso Patagónico, Universidad Nacional del Comahue, Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB), Profesorado de Educación Física.
- Beltrán Llavador, J. (1996). “Desregulación escolar, organización y currículum”, en: *AAVV: Volver a pensar la educación*, Vol. II: Prácticas y discursos educativos. Publicación del Congreso Internacional de Didáctica. La Coruña, Paideia, Morata.
- Cachorro, G. (2009). Prácticas corporales. Traducción de sentidos en la ciudad. *Revista Pensar a prática* 12 (2). Goias. Disponible em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/feff/article/viewArticle/6326>
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Paidós. Buenos Aires.
- Formento, W. (2008). *El desafío del siglo XXI. La reforma Universitaria Latinoamericana*. UNR Editora. Buenos Aires.
- Freire, P. (1973). ¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI y Tierra Nueva.
- Frigerio, G. (2001) “¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?”, Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO, Año 2001.
- Mollis, M. (2001). *La universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*. Fondo de Cultura Económica, S.A. Buenos Aires.
- Ron, O. (2010). “Miradas sobre la Formación Docente en Educación Física”, en: *Investigaciones en la Educación Física QUE VIENE SIENDO*, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Tedesco, J. C. y otros (1985). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. FLACSO, Buenos Aires.

La universidad y las nuevas configuraciones sociales y educativas

Daniel Zambaglione

La articulación entre las políticas universitarias y las políticas de Estado en pro del desarrollo social son cuestiones ineludibles para garantizar, en palabras de Darcy Ribeiro, una aceleración evolutiva que conduzca a la restructuración intencional de la sociedad.

El siglo XXI nos muestra sus nuevas configuraciones sociales, culturales, políticas, económicas y, por supuesto, educativas. Por lo tanto, surgen nuevos desafíos —que se transforman en necesidades— con relación a la formación de grado y posgrado de nuestros estudiantes.

La actualidad nacional en la que transitamos nos envía constantemente a revisar conceptos, discursos, prácticas educativas; nos pone ante el reto, y más aún, frente a la obligación política de repensar los ejes de análisis que permitan desarrollar nuevas intervenciones en el área de la formación, la docencia, en extensión y en investigación. Nadie puede dudar sobre los cambios altamente positivos que se han producido en nuestro país a nivel económico, social y en políticas educativas. Solo basta con apreciar que el presupuesto educativo nacional desde el 2001 a la fecha se ha triplicado.

No podemos olvidar la nefasta década de los 90, en la que con políticas neoliberales salvajes se sumergió a nuestra sociedad en la pobreza más absoluta, y no me refiero únicamente a la pobreza intelectual que determinó el aislamiento de las universidades respecto del Estado y la sociedad, sino a la pobreza estructural, que provocó el abandono escolar, el cierre de instituciones culturales, el resquebrajamiento de los clubes de barrio, por mencionar solo algunos ejemplos.

Por lo tanto el significado y la puesta en marcha de la tan mentada inclusión quedaba enterrado, olvidado, denostado.

La inclusión educativa supone que niños, niñas, jóvenes y adultos deben tener oportunidades equivalentes de aprendizaje, independientemente de sus antecedentes socioculturales y de sus diferentes habilidades y capacidades.

Pero la educación, al igual que la seguridad, la salud, la justicia, no siempre han respondido, a lo largo de nuestra historia, a los fines promulgados; no siempre estuvieron al servicio de la sociedad, al menos en forma equitativa.

Las diferencias, las inequidades, estuvieron y aún están presentes. Con una mirada atenta y comprometida, esas inequidades se pueden apreciar sin dificultad, se pueden volver visibles.

En nuestro país se produjo, durante la década de los 90, un fuerte y progresivo aumento de la pobreza y la indigencia. Dicho aumento estuvo asociado al desempleo y al fuerte deterioro de las condiciones laborales (incremento del trabajo informal, inestabilidad en los puestos de trabajo, entre otros fenómenos). Aparecieron así los “nuevos pobres”, sectores de la clase media que vieron afectadas fuertemente sus condiciones de empleo y de vida y que no lograron revertir la “caída”. Las inequidades eran moneda corriente, proyectos y planes de salud, seguridad, justicia y educación se presentaban mediante políticas pensadas solo para unos pocos; en nuestro país la palabra inclusión y el sentido amplio y profundo de la misma se desdibujaba cada vez más hasta desaparecer (Arroyo, 2003).

La Educación Física no escapó a este flagelo político; nuestras prácticas se pensaban casi específicamente para desarrollarse en el ámbito escolar, pero en una escuela que era más parecida a un comedor que a una institución educativa, donde las funciones a desempeñar sobrepasaban a las clases convencionales. El profesor debía amoldar o reconfigurar sus prácticas según las circunstancias de emergencia, y así fue que nos convertimos parcialmente en enfermeros, cocineros, padres; en síntesis, en parcialmente profesores.

Por otro lado y no tan lejos de los 90, más precisamente el año 2001 ofició como un quiebre en la historia del país que permitió el inicio de un proceso de revisión de las concepciones y las prácticas institucionales del gobierno y del Estado en relación con la comunidad y con las organizaciones libres del pueblo (CENOC, 1997). En este contexto y hasta la actualidad, adquiere suma relevancia la recuperación de los debates en torno al rol del Estado y las políticas

públicas en la organización del país, como también la discusión sobre los alcances y formulaciones de un proyecto nacional soberano. La recuperación económica que experimenta el país desde el año 2003 ha puesto en el centro de las políticas de gobierno la reconstrucción del tejido social, asumida por la comunidad como un proceso de integración, participación, comunicación y toma de conciencia; por esta razón, los clubes de barrio y otras instituciones en donde la Educación Física hace pie, son lugares fundamentales para la mejora de la convivencia ciudadana. Resurge al amparo de la justicia social la vida social, política, cultural, deportiva y recreativa, donde el Estado —nacional, provincial y municipal— comienza a revalorizar estas organizaciones comunitarias mediante la asignación de subsidios, programas y proyectos específicos. Los clubes de barrio, los centros de día, los hogares de ancianos y otros espacios recuperados por las políticas públicas y por la organización popular, se constituyen en ámbitos irremplazables en tanto su disolución supone que la comunidad pierde una institución de referencia social, cultural, recreativa y deportiva fundamental.

A partir del año 2003 se abre un nuevo marco de acción política.

La mirada sobre la problemática educativa es diferente ya que, lejos de la concepción más tecnicista propia de los 90, surge como respuesta a las urgencias sociales y políticas del contexto (Novick de Senén González, 2008).

Aparecen nuevas oportunidades de prácticas educativas y nos comprometen directamente con las distintas realidades.

Se presentan nuevos desafíos, nuevos espacios, nuevos escenarios. Hay una demanda marcada por estudiantes y profesores de obtener formación específica para desarrollar sus prácticas en estos nuevos-viejos lugares; ya no todas —o casi todas— las actividades se circunscriben a las instituciones escolares primarias o secundarias, el campo de acción de los profesionales de Educación Física no solo se remite al ámbito escolar, sino que la mayor carga laboral se encuentra en actividades no formales y fuera del ámbito de la educación formal. Las creación de jardines comunitarios, centros culturales, el resurgimiento lento pero continuo de los clubes de barrio, la presencia del Estado en políticas públicas referidas a actividades deportivas y recreativas a través de proyectos y programas municipales, provinciales y nacionales, las prácticas de voluntariado universitario y de extensión en espacios vulnerados —barrios marginados, institutos de menores con causas penales, cárceles, hospitales, centros de día, granjas de recuperación de adicciones, geriátricos, entre otros— han configurado

sin lugar a dudas escenarios educativos novedosos, y eso trae nuevas y necesarias intervenciones en materia de formación y gestión de grado y posgrado de nuestros estudiantes.

El deporte, la actividad física y la recreación constituyen derechos que deben ser garantizados en todo el territorio nacional en tanto prácticas que promueven la inclusión social, la integración y el desarrollo humano integral.

El deporte social, la recreación, la gimnasia y la vida en la naturaleza promueven un nuevo concepto del conjunto de actividades físicas, deportivas y recreativas que incluyen a toda la comunidad, sin discriminación de edad, sexo, condición física, social, cultural, étnica o racial. Así, la Educación Física presenta actividades propicias para la promoción de valores y hábitos, como una herramienta de convocatoria e integración para acompañar a un crecimiento saludable de niños, jóvenes y adultos y apoyar el desarrollo de un proyecto comunitario basado en la inclusión social.

Los profesores que estamos insertos en el ámbito de la formación universitaria o terciaria en Educación Física tenemos la obligación de analizar, discutir y repensar nuestras prácticas docentes, ya sean de grado o posgrado, comprometiéndonos a lograr una intervención óptima que permita brindarles a nuestros estudiantes las herramientas mínimas para desarrollar su profesión acorde a estos nuevos desafíos que hoy nos presenta la sociedad.

El compromiso de asumir estos cambios o nuevos desafíos en materia de formación en los tres ejes de la universidad: la extensión, la docencia y la investigación, y de bregar por docentes preparados para abordar estas necesidades que nos presenta la época, es decir, las distintas realidades sociales, se logrará si planteamos nuestras prácticas bajo la necesidad absoluta de democratizar la enseñanza universitaria. La democratización de la enseñanza superior —creo que estamos en ese camino— se solidificará solo cuando todos, absolutamente todos los ciudadanos que lo deseen, puedan acceder a la universidad, la cual deberá ser de excelencia; se impedirá así de manera rotunda la existencia de una universidad de elite y una universidad para pobres.

Referencias bibliográficas

Arroyo, D. (2003). El cambio de la estructura social y las nuevas formas de organización en Argentina. Artículo para el curso *Sociedad Civil y tercer sector*. Buenos Aires: FLACSO.

- CENOC (1997). *Hacia la constitución del tercer sector en Argentina. Las actividades de las organizaciones de la comunidad inscriptas en el CENOC 1997*. Buenos Aires: Presidencia de la Nación, Secretaría de Desarrollo Social.
- Novick de Senén González, S. (2008). Política, leyes y educación. En Perazza, R. (comp.). *Pensar en lo público: Notas sobre la Educación y el Estado*. Buenos Aires: Aique.
- Ribeiro, D. (1971/2004). *El dilema de América Latina. Estructuras de poder y fuerzas insurgentes*. México DF: Siglo XXI Editores.

Perspectivas y nuevos desafíos de las prácticas de investigación y extensión

Susana Ortale

Introducción

En primer lugar, quiero agradecer a todos los participantes del 10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias por la presencia y por todos los aportes realizados a través de los intercambios en los distintos espacios de debate.

También, felicitar y agradecer a los organizadores de este Congreso por el trabajo asumido. Todos los integrantes de la Facultad estamos orgullosos y honrados con este evento, el que pone en evidencia —por su capacidad de convocatoria y la activación de diversos actores— el interés y la producción en una amplia gama de temas de importancia social.

Las adhesiones y declaraciones de interés por parte de diversos organismos gubernamentales deben ser consideradas como una ventana de oportunidad para incidir en la agenda pública. El papel que desempeñan en la educación general la educación del cuerpo y los estudios sobre el cuerpo no es un tema que pueda soslayarse.

Dicho esto, me voy a concentrar en el tema del panel: *Perspectivas y nuevos desafíos de las prácticas de investigación y extensión*.

Marco institucional

Para hablar de perspectivas y desafíos tengo que referirme al campo que conozco, que es parcial pero que, al menos dentro de nuestro país, podría considerarse como representativo o siquiera “un universal singular”.

Voy a contar lo que se observa con relación a la investigación en Educación Física en nuestra universidad, sabiendo que hay otras —como las de Tucumán, Río Cuarto y Comahue— que desarrollan proyectos análogos a los de nuestros y que tal vez puedan verse reflejadas en algunos aspectos.

Dentro del contexto más reciente en el que se apoya la investigación en la FaHCE¹, esta se ha visto beneficiada con la consecución sin pausa del Plan Estratégico UNLP 2010-2014, que se tradujo —entre otros indicadores— en el aumento del presupuesto destinado a investigación, el cual se incrementó un 40% entre 2010 y 2011.

Esto se reflejó en la ampliación del programa de becas (en cantidad y monto), la iniciativa del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) de las becas de estímulo a las vocaciones científicas para alumnos avanzados —iniciativa reforzada desde la UNLP—, los subsidios para la organización de reuniones científicas, equipamiento, edición de revistas científicas de la UNLP y el reconocimiento a investigadores a través de un premio.²

Uno de los objetivos esenciales de la Universidad Nacional de La Plata es apoyar y estimular la investigación y el desarrollo científico, tecnológico y artístico propendiendo a preservar y mejorar su calidad. La generación de conocimientos y la formación de recursos humanos calificados dentro de estructuras que los contengan constituyen misiones importantes de la Universidad.

Para ello ha contribuido a organizar la investigación de la Facultad, alentando el afianzamiento de unidades de investigación en las que los docentes-investigadores encuentren un espacio de trabajo compartido y de intercambio de ideas, brindando mejores posibilidades para desarrollar su tarea, formar recursos humanos y obtener financiamiento.

Resultado de ello es, por ejemplo, la creación del Centro de Investigaciones sobre el Cuerpo, Educación y Sociedad y el Plan de Fortalecimiento del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física.

Cabe decir que la FaHCE, con larga tradición en actividades de investigación, tiene doce unidades de investigación en línea con ese espíritu.

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

² Además de la continuidad de las convocatorias dirigidas a otorgar subsidios a jóvenes investigadores y las destinadas a solventar viajes para asistencia a congresos, para realizar pasantías de investigación o para la invitación de investigadores externos.

Sin embargo, hasta mitad de la presente década subsistían algunos equipos a menudo dispersos, con trayectorias y estructuras limitadas en lo que se refiere a los recursos humanos formados y en formación, a las líneas de investigación consolidadas y a la productividad.

Tal disparidad fue contenida a partir de 2009 por el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, instituto de doble dependencia (UNLP/ CONICET) que fortaleció con lineamientos, infraestructura y equipamiento a todas sus unidades de investigación e incluyó en él a los equipos que no tenían una ubicación precisa por tratarse de líneas o campos de conocimiento en desarrollo.

La Facultad, a través del **IdIHCS**, tiene como objetivos consolidar las líneas de investigación existentes y promover las áreas que se definan como estratégicas y de vacancia a partir de investigaciones inter y multidisciplinarias; aumentar la visibilidad académica de sus investigadores mediante la difusión de publicaciones científicas; constituir redes institucionales de investigación y la proyección internacional de las actividades; incrementar el plantel de investigadores y ampliar el número de becarios.

Con relación a las actividades de transferencia, se propone establecer vínculos de colaboración con actores estatales y sociales a fin de dar respuesta a problemas de la agenda pública nacional, provincial o municipal y desarrollar proyectos de transferencia en problemáticas tales como la educación, la violencia, la marginalidad, el género, entre otras líneas vigentes, a través de la generación de conocimiento original.

Una de las 12 principales líneas de investigación identificadas en la FaHCE, entre los poco más de 100 proyectos en curso de distintas disciplinas, es la que se refiere a “Problemáticas curriculares de la Educación Física, la Educación Física y el deporte en las escuelas y estudios sobre el cuerpo y el juego”.

Haciendo una retrospectiva, se observa que el Programa de Incentivos a la Investigación dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación dio un marco organizativo, promovió y jerarquizó a numerosos docentes que realizaban investigación en las universidades pero en condiciones de desventaja respecto de pares que estaban contenidos por otros organismos de Ciencia y Técnica. Asimismo, sirvió de acicate para que se iniciaran estudios sobre problemáticas que preocupaban a los docentes, muchas vinculadas con su objeto y con el sentido de la enseñanza y de su práctica profesional en la educación.

En este caso ubicaría a la Educación Física, que expresa procesos de crisis entendida como agotamiento o limitación de sus saberes, formas de adquirirlos y transmitirlos y de ejercer su práctica, y de crítica no tanto —o no solo— como refutación sino más bien como distanciamiento, desenmascaramiento, de ruptura con los saberes establecidos. No se conforma con ser una práctica profesional; la necesidad de conceptualizarla, lo mismo que a su objeto, la incita —y espero valga mi sesgo antropológico— a viajes “chamánicos”: no se sale del lugar, hace un viaje vertical de adentro hacia arriba. Y se dispusieron a llegar al fondo del pozo de su propia cultura académica.

La escasa trayectoria en investigación (recién en el año 2000 se abre la Licenciatura en nuestra Facultad), la limitada presencia de carreras universitarias de Educación Física, la demanda de participación de los profesores de Educación Física en el plan de reforma educativa, y otras problemáticas que interpelaban a muchas disciplinas, obligó a un proceso intenso y acelerado de exogamia. Considero que esto representa un plus para ustedes, ya que tal contexto de necesidad propició puentes interdisciplinarios e interinstitucionales y eso se ve claramente en la trayectoria de los proyectos de investigación. No es necesario estimular la transdisciplina y la interinstitucionalidad porque se vieron obligados a hacerlo.

Proyectos de investigación de la FaHCE en Educación Física

Un sucinto análisis de la investigación en Educación Física desarrollada en la FaHCE a partir de la vigencia del Programa de Incentivos a la Investigación refleja que desde 1994 se desarrollaron 39 proyectos en los que participaron 180 docentes. Once de ellos están actualmente en ejecución. En la mayoría participan integrantes de otras disciplinas y docentes-investigadores de otras universidades del país y también del extranjero.

Los proyectos han tenido como lugares de radicación la FaHCE, el Departamento de Educación Física, el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (AEIEF), el Centro Interdisciplinario de Metodología en Ciencias Sociales (CIMECS), el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) y el Centro de Investigaciones sobre el Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES).

La elevada cantidad de integrantes en los proyectos de investigación deriva en parte de que hay quince docentes-investigadores habilitados para actuar como

directores: cuatro con categoría II y once con categoría III. Doce tienen categoría IV y veinticinco categoría V.

Para la formación de posgraduados la FaHCE cuenta con la Maestría en Educación Corporal, la Maestría en Deporte y la Especialización en Evaluación y Programación del Ejercicio. Hay cuatro doctores, catorce magísteres y dos especialistas, pero esta composición es reciente y la mitad de ellos se ha formado en posgrados en Ciencias Sociales y Educación.

Podemos inferir que los docentes-investigadores posgraduados son pocos en relación con la demanda de formación de jóvenes recién graduados, algunos involucrados en los proyectos.

Cuadro 1. Cantidad y composición de los proyectos de Educación Física acreditados en el Programa de Incentivos a la Investigación (FaHCE/ UNLP; 1994-2013). N=39

| Año de Acreditación | Proyectos | Miembros | Directores | Codirectores | Integrantes | Colab. |
|---------------------|-----------|----------|------------|--------------|-------------|--------|
| 1994 | 1 | 9 | 1 | 1 | 7 | |
| 1996 | 2 | 12 | 2 | 2 | 8 | |
| 1998 | 1 | 18 | 1 | 1 | 16 | |
| 1999 | 1 | 10 | 1 | 2 | 7 | |
| 2000 | 1 | 11 | 1 | 1 | 9 | |
| 2001 | 2 | 26 | 2 | - | 24 | |
| 2003 | 6 | 72 | 6 | - | 66 | |
| 2006 | 6 | 66 | 6 | 2 | 58 | |
| 2007 | 1 | 11 | 1 | 1 | 9 | |
| 2008 | 5 | 42 | 5 | - | 37 | |
| 2010 | 4 | 68 | 4 | 4 | 41 | 19 |
| 2012 | 6 | 76 | 6 | 4 | 42 | 24 |
| 2013 | 3 | 29 | 3 | - | 14 | 12 |

En esta trayectoria estuvieron involucrados 177 docentes- investigadores.

Es importante señalar que en 1995 aparece la revista *Educación Física y Ciencia*, título que ya refleja la inclinación hacia la investigación.

Podemos observar que entre 1994 y 2001 se llevaron a cabo 1 o 2 proyectos por año.

Como puede apreciarse en el cuadro siguiente, los temas investigados en ese período dan cuenta de cierta “crisis” de identidad y la reflexión sobre la práctica docente en las escuelas, cuestiones pedagógicas en la formación docente, normativas y demandas sociales.

A partir de 2003 se registran 6 proyectos anuales.

Con relación a las temáticas, entre 2003 y 2010-2011 continúan estudios sobre cuestiones curriculares y de formación docente, pero aparecen además las “alteridades” como objeto de indagación, especialmente las personas discapacitadas y otras investigaciones que atienden particularidades de clase, género y edad a partir de las cuales se recuperan las perspectivas de diversos actores. La temática del cuerpo y la subjetividad —ubicada tendencialmente en enfoques estructuralistas y posestructuralistas más que en perspectivas fenomenológicas—, los usos y sentidos del juego, las actividades en la naturaleza y el medio ambiente, la contextualización histórica de la Educación Física y el deporte, se conjugan con otras líneas que estudian metodologías de investigación y de la enseñanza o que se abocan a sistematizar en un diccionario los términos de uso frecuente con sus correspondientes definiciones, etimologías, significados y usos académicos.

A partir de 2010/2011, involucrando debates y tensiones en el campo académico de la Educación Física, aparecen estudios de carácter propositivo tendientes a formalizar la investigación en educación corporal. Se llevan a cabo investigaciones sobre los discursos de la enseñanza de prácticas corporales y sobre las teorías implícitas en la Educación Física escolar y el juego en la Educación Física según variables de clase y género. Asimismo emergen como campos de observación otras actividades en las que el cuerpo en movimiento ocupa un rol protagónico, no contempladas en la Educación Física ortodoxa: danza, circo y teatro abren el canal para la articulación con el arte.

Un aspecto importante que se registra en este último período refiere a la participación de colaboradores (alrededor de 20 alumnos) en los proyectos de investigación.

Cuadro 2. Títulos de las investigaciones en Educación Física (FaHCE-UNLP; 1994-2013)

| |
|--|
| 1994 – 2002 |
| Educación Física: identidad y crisis. |

| |
|--|
| Educación Física, prácticas, normativa teórica y demandas sociales: dificultades para elaborar modelos didácticos disciplinares. |
| Origen y desarrollo de las líneas educativas autoritarias en la Educación Física: provincia de Buenos Aires, 1936-1940. |
| Educación Física y pedagogías: prácticas y discursos. |
| Estudio y seguimiento de cinco cohortes de ingresantes a la carrera de Educación Física de la FaHCE y determinación de baremos del umbral mínimo de capacidades y habilidades corporales y motrices. |
| La evaluación del “sistema de evaluación” que se aplica en la asignatura Educación Física en el nivel medio de la enseñanza. |
| Reforma educativa y contenidos básicos comunes en Educación Física. |
| Educación Física: distintas pedagogías en la formación docente. |
| 2003 – 2010 |
| Educación Física y sujetos con necesidades y en situaciones especiales en ámbitos no formales. Contenidos, propósitos y formas que adopta su enseñanza. |
| El aprendizaje motor: un problema epigenético. |
| La Educación Física y los deportes: las instituciones deportivas en la perspectiva de los actores. |
| CBC: del análisis a la instrumentación. |
| La construcción del saber didáctico en los profesores en Educación Física |
| La formación docente de grado en la construcción de las prácticas docentes. Especial referencia al área de Educación Física |
| La Educación Física y las instituciones deportivas: la enseñanza de los deportes en la infancia y la juventud |
| Los lineamientos de la política curricular en la provincia de Buenos Aires como orientadores de las prácticas docentes de los profesionales de la Educación Física |
| Semiotricidad, representaciones cognitivas y enseñanza reflexiva: nuevos caminos en la pedagogía de la motricidad humana |
| Las prácticas de enseñanza del deporte: del alto rendimiento a la formación, el camino inverso |
| Mutaciones del cuerpo y la subjetividad en los sujetos juveniles de la Educación Física. |
| El cuerpo y el aprendizaje en la Educación Física de los otros. |
| Metodología de la investigación y educación corporal. |
| El campo de las prácticas corporales en la ciudad de La Plata. |

| |
|---|
| Peronismo, Educación Física y deportes, 1943-1955. |
| Primer diccionario crítico de la Educación Física académica en Argentina. |
| El juego en la Educación Física: usos y sentidos en sus prácticas. |
| ¿Vida en la naturaleza? Formas de investigación, métodos, discursos, y concepciones en el campo de la Educación Física. Consecuencias en la formación de grado. |
| Configuraciones didácticas y decisiones curriculares que asumen y sustentan los docentes noveles de Educación Física al comenzar a transitar por el campo profesional en el sistema educativo. Especial referencia a la educación secundaria. |
| Creencias, disposiciones y proceso de aprendizaje en Educación Física escolar. |
| Vigentes en 2013 (N=11) |
| Cómo investigar la educación corporal: una propuesta de trasmisión y formalización. |
| Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza. |
| Los discursos de la enseñanza de las prácticas corporales. |
| El juego de la Educación Física: sus sentidos en la perspectiva de los jugadores. |
| Propuestas corporales en la ciudad de La Plata. Prácticas, saberes y sentidos. |
| Educación Física. Debates y tensiones de su campo académico. |
| Configuraciones didácticas y decisiones curriculares del profesor experto de Educación Física. Especial referencia a la educación secundaria. |
| Teorías implícitas y metas de logro en Educación Física escolar en niños y niñas de diferentes estratos sociales. |
| Cuerpo y educación: el cuidado de sí y la vivencia racionalizada de los placeres en el pensamiento de Michel Foucault. |
| Prácticas y discursos sobre discapacidad, cuerpo y educación. |
| Artes performáticas en espacios públicos, corporalidades y políticas del “estar juntos”. Un estudio de las prácticas y las representaciones en grupos de danza, teatro, circo y música en el partido de La Plata. |

A partir de este panorama, se puede sostener que la “pelea” con el fantasma del dualismo cartesiano —particularmente con uno de sus términos— parece resuelta. De hecho, considero que nunca tuvo demasiado peso en nuestra Facultad, con clara raigambre humanista. En los temas de investigación no se observa la fuerza del higienismo, del salubrisimo, de la psicomotricidad, de las neurociencias o el predominio del interés en la salud “orgánica” o del “rendimiento técnico-motriz”. Por otra parte, y esto es una apreciación

personal, no creo que estos temas u orientaciones deban despreciarse.

No se leen investigaciones sobre temas posibles tales como: “Variabilidad psicosocial en el deporte”, “Actividad física para la salud”, “Corazón y deporte”, “Nutrición y deporte”, “Estilos de vida, salud y deporte” y menos aún “Marketing deportivo” (y esto último sí lo celebro, a menos que se realicen desde una perspectiva crítica).

A manera de cierre

Nos encontramos en una situación muy favorable para la investigación en términos de la oferta de espacios y recursos y de proyección en la formación de investigadores.

La investigación en Educación Física en la FaHCE estuvo ligada en los inicios a hacer ver más reflexivas las prácticas educativas, afianzando algunas líneas y diversificando progresivamente los problemas y objetos de indagación. Los interrogantes referidos al “qué”, “por qué”, “para qué”, “desde qué perspectivas”, “qué implicancias tiene la actividad de investigación en Educación Física” dan cuenta de ello.

Sabemos que la búsqueda de la identidad disciplinaria basada en el monopolio de una parte de la realidad como su exclusivo campo de interés resulta una empresa fútil. Entiendo que el camino que está transitando la Educación Física es el de desarrollar conocimiento autónomo, original y con enfoques propios, abrevando en conocimientos exteriores, construyendo objetos de investigación específicos, resultantes de síntesis novedosas o creativas.

Seguramente muchos conocen el texto, pero para quienes no, recomiendo la lectura del artículo de José Devís-Devís (2012). Allí pueden constatar que la agenda de esa tendencia sociocrítica, que tiene como meta convertir a los profesores de Educación Física en agentes de cambio social, iniciada en 1980 en Europa y que arraiga en 1990 en América Latina, está reflejada en lo que acabo de comentar. También allí se mencionan los nuevos temas y áreas de interés, entre otros:

- Los aprendizajes de los estudiantes;

- Las interacciones entre categorías sociales. Mucha de la literatura que trata de la construcción social de la Educación Física se centra en categorías de análisis como la clase social, el género o la raza, evidenciando la necesidad de reconocer e investigar la complejidad social asociada a las interacciones entre raza, cultura,

clase social, ubicación, género, edad, religión, capacidad y sexualidad que crean las subjetividades del alumnado y del profesorado;

- La construcción social de los cuerpos y las capacidades/discapacidades;

- Interacciones entre contextos sociales. En la medida que el conocimiento sobre la Educación Física y el deporte se construye en diferentes lugares (escuelas, parques, clubes, gimnasios, universidades, medios de comunicación, etc.) para entender cómo los discursos de Educación Física y deporte se construyen, transmiten y transforman dentro de entornos complejos y de los contextos antes mencionados, las indagaciones se dirigen a las interacciones entre dichos contextos;

- Relaciones entre cultura popular y Educación Física, reconociendo que los materiales culturales que dan sentido a esta última (deporte, ejercicio, juego) se encuentran fuera de la escuela;

- Las pedagogías de la responsabilidad y la ética del cuidado están comenzando a estudiarse para explorar el impacto del deporte y de las actividades recreativas sobre el medio ambiente, influencias que en gran medida han pasado desapercibidas.

En este último aspecto, se destaca la participación que tuvieron profesores, graduados y alumnos de Educación Física en las acciones de extensión emprendidas con motivo de las inundaciones acontecidas en nuestra ciudad el pasado 2 de abril. Esas acciones hicieron visible —más allá de la sensibilidad social y el compromiso— el cúmulo de conocimientos existentes prestos a ser transferidos.

Como desafíos, cabe intensificar y diversificar investigaciones que contribuyan a la consolidación de un pensamiento original que atienda demandas sociales.

En ese sentido hay que tener en cuenta que la Comisión Asesora sobre Evaluación del Personal Científico y Tecnológico del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación acaba de elaborar un documento que define y precisa mecanismos de incorporación de Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) al Banco Nacional de Proyectos de dicho Ministerio.

El espectro de actividades que componen la producción científica y tecnológica de universidades, centros de investigación y organismos de ciencia y tecnología son susceptibles de definirse como PDTS en la medida en que

satisfagan los siguientes criterios: novedad u originalidad local en el conocimiento, relevancia, pertinencia y demanda.

La acreditación de PDTs no involucra las consideraciones generales de los proyectos de investigación y desarrollo (como capacidad del director y el equipo, objetivos, metodología, cronograma, recursos, factibilidad, etcétera). En cambio, atiende criterios de incorporación que buscan calificar a los proyectos en función de su aporte a la resolución de problemas, necesidades o demandas identificables en la sociedad y/o expresadas por los agentes sociales en la esfera de la política, el mercado, el territorio, la cultura o la estructura social.

El espectro de organizaciones públicas o privadas potencialmente interesadas en demandar y financiar —al menos parcialmente— estudios en Educación Física dirigidos a resolver problemas o necesidades de carácter práctico y adoptar sus resultados, es sumamente amplio.

Esta herramienta representa una ventana de oportunidad para poner en valor los aportes del conocimiento generado por la Educación Física.

Referencias bibliográficas

Devís-Devís, J. (2012). La investigación sociocrítica en la educación física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38 (especial), pp.125-153. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000400008&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052012000400008

La construcción de desafíos en el hacer político-académico de la investigación y la extensión universitarias

Oswaldo Omar Ron

Un proceso iniciado

Este trabajo presenta, en parte y de modo descriptivo, las perspectivas y el proceso de construcción y organización de desafíos institucionales y profesionales de la Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata (en adelante, UNLP).

Aun cuando se constituye a partir de la recuperación de experiencias académicas y profesionales, razón por la que podría ser expuesto desde una narrativa descriptiva despojada de relaciones y tensiones, postula tanto el análisis y la reflexión cuanto la crítica y la proposición en cada tensión y relación que propone, a partir de validar los diversos sentidos y significados profesionales y políticos posibles en la vida universitaria. Por otra parte, si bien se recorre parcialmente el proceso de construcción de desafíos en torno a la investigación y la extensión, también se destacan y señalan las significaciones logradas en ese proceso y las composiciones que la comunidad reclama.

La presentación se organiza en tres partes: una primera en la que se toma posición con relación a la enunciación del tema y los posibles problemas a los que ellos nos exponen; una segunda en la cual se plantea la necesidad de repensar formas de debate en torno a estos problemas, basados en el imperativo de fortalecer a la comunidad académica constituida; y la tercera, más puntualmente centrada en la presentación de algunos de los desafíos cubiertos que requerirían sostenerse como tales, así como posibles y nuevos desafíos prioritarios para las prácticas de investigación y extensión.

Consideraciones iniciales

Podemos decir que, en términos generales, existe acuerdo en la comunidad de la Educación Física en cuanto a la necesidad de poner en discusión estos temas y prácticas en la perspectiva de lo que se ha dado en llamar la Educación Física académica.

Sin embargo, si consideráramos a esta forma de Educación Física, denominada académica, como una entidad aislada, independiente de sus relaciones con otras formas adoptadas o desarrolladas en la disciplina, o bien si la pensáramos como un espacio estable u objeto invariable, ello en sí sería un problema, un nuevo tipo de problema en el campo.

Claramente la Educación Física académica resulta de una necesidad del campo de ponerse en cuestión, de pensar prácticas y formas de producción específicas.

Sin dudas, el eje propuesto aquí como “Las prácticas de la Educación Física vinculadas con la docencia, la investigación, la extensión y la gestión” nos ofrece un modo de ordenar los conceptos y las ideas, los debates y las tensiones. Una de las expectativas posibles, reflejadas en esta forma de presentarla y confrontarla, es la de situarla en sus formas de institucionalización.

De algún modo, la Educación Física escolar marcó durante mucho tiempo la dirección de los debates y producciones; todo parece indicar que ha llegado el momento de ampliar nuestra mirada, de considerar nuevos desarrollos, incluidos —como en este caso— los universitarios o académicos como algo constituyente y constitutivo a la vez de la Educación Física, al menos de una parte de ella.

Sin dudas, la posibilidad de debatirla alejados de posiciones que la presentan y sostienen como un objeto estable, invariable, es parte del recorrido a transitar. Recorrido que pareciera ofrecer *nuevas formas de interpretación y relación* tanto en términos de prácticas y conocimientos propios cuanto de productos externos al campo.

Lo señalado en el párrafo anterior tiene especial importancia para la Educación Física académica, pues aun cuando la Educación Física es definida y exhibida como una práctica social, con atributos específicos solo presentes en ella y por lo mismo distintivos, la Educación Física académica no suele ser pensada en la misma dimensión o con similares propiedades. Más bien suele ser interpretada como uniforme e invariable, a partir de lo cual se le exigen relaciones y se le imponen correspondencias que, desde ese marco, obviamente la

limitan y condicionan en cuanto a posibilidades de desenvolvimiento.¹

Evidentemente, la Educación Física académica le propone e impone formas de pensar y actuar a la Educación Física; formas diferentes a las que suelen someterla el conjunto de los profesionales del campo, sea por tradiciones propias o resultado de modos y contextos de intervención también diferentes. Estos recorridos merecen ser transitados y reconocidos en esos mismos procesos y condiciones que los legitiman y demandan, deben ser recuperados y narrados descriptiva e interpretativamente, deben transformarse en saber y conocimiento propios, deben reconocer y apoyarse en categorías que den cuenta de sus características, de su *habitus*.

El punto de vista en valor

Sin dudas es un acierto, en el marco del proceso dado, presentar desafíos vinculados a perspectivas. Impone una relación entre lo actuado y aquello por actuar; permite vincular expectativas, pretensiones, límites y dificultades.

Al referirnos a desafíos, y particularmente cuando hablamos de un campo de conocimientos como el nuestro, resulta sensato sumar a él el término “perspectiva”, y tanto más si llevamos la relación del singular al plural.

La perspectiva es el “punto de vista desde el cual se considera o se analiza un asunto”: las perspectivas enriquecen el asunto, dan cuenta de una forma de reconocerlo sin limitar o desconocer otras posibles. De allí parte su potencial riqueza.

He aquí dos cuestiones que implican avances con respecto a estados anteriores: por una parte, indudablemente conlleva un avance el definir asuntos de interés propios de una disciplina académica, en este caso la investigación y la extensión, no *universalizables* a otras formas de manifestación o desarrollo de esa disciplina o campo. Por otra parte, el reconocimiento implícito de las particularidades que ello contiene, al recurrir a un término que impone por sí la consideración de “un punto de vista” como posible, no único.

Construir desde estas dos dimensiones implica transitar un extenso proceso, que merece constituirse como un espacio de producción en sí mismo, por lo

¹ Tanto en el caso de la investigación cuanto de la extensión sería suficiente evidencia el listar objetos y temas de desarrollo para notar la unívoca direccionalidad que la Educación Física ha tenido durante mucho tiempo, independientemente del enfoque o de las perspectivas que la han sustentado o justificado. Con esta misma unívoca direccionalidad, estables e invariables relaciones con otros campos.

cual merece también suma atención. Obliga a considerar particularidades del campo que en otro momento podrían pasar desapercibidas, que en otro contexto podrían formar parte de una imagen de escaso interés —o ninguno— para esa misma *comunidad*, que hoy en cambio la destaca.

Visto de este modo, en nuestra perspectiva, sin dudas la Educación Física académica tiene como desafío reconocer a su propia comunidad, interesada y ocupada en dar cuenta de ella y de sus productos, y a la par, ofrecer alternativas que den curso a sus expectativas y potencialidades.

Otra cuestión a señalar: la forma de construir perspectivas y desafíos también da cuenta de formas de pensar la Educación Física académica. La manera de pensarla requiere situarla en ese espacio y en las instituciones que lo nutren. Así, la Educación Física académica de la UNLP podrá definir y definirse desde sí y en sí misma, y en las relaciones que ese marco le impone y en el cual produce. Aunque a la vez, necesariamente, deberá pensarse entrelazada con una comunidad que excede ese marco local, que la sitúa en perspectiva nacional y regional.

Llegados a este punto, corresponde decir que en la Educación Física académica argentina y regional conviven perspectivas muy diversas, muchas veces no del todo explicitadas; por ello también este texto es en buena medida incompleto, debe ser completado. A partir de ello, aquí tenemos un punto de trabajo: construir instancias colectivas propias de nuestra comunidad que permitan debatir y generar alternativas, que ofrezcan lecturas e interpretaciones propias, nutridas *en y con* otras *comunidades* que conforman la comunidad a la cual nos referimos.

Construir desafíos

Por otra parte, además de interesante, es necesario discutir acerca de nuevos desafíos. Una condición es la de reconocer retos anteriores, analizar sus estados y transformaciones, sus efectos. También y puntualmente, reconociéndolos desde la perspectiva según la cual se postulan y poniéndolos en diálogo con otras perspectivas. Un paso en este sentido sería debatir por sobre la pretensión de homogeneizar desde la imposición de perspectivas, reconociendo la diversidad y multiplicidad de puntos de vista construidos en la Educación Física académica en relación con los contextos institucionales.

Podrá observarse que con estos postulados nos distanciamos de posiciones

deterministas y *homogeneizantes*.² Hemos visto cómo esas posiciones presentan y definen, de modo ecuménico y dogmático, desafíos a asumir por los otros. Hemos visto su carácter *inconducente*.

Nuestra perspectiva apuesta a construir nuevas alternativas y posibilidades de interpretar y significar las prácticas desde los propios actores practicantes, no solo porque así suelen ser bien diversas, particularmente porque también permiten jugar con las formas que esos actores han significado y muestran como resultado de intervenir y practicar en contextos institucionales específicos y particulares que comprenden y en los cuales se nutren. Dan sentido; son en gran medida quienes validan y producen. Sin dudas —si se nos permite jugar con los términos— un *actor situado*³, un actor que *recupera*, que reconoce su lugar, dispone de mejores conocimientos y herramientas para interpretar su contexto y las necesidades que este le propone.

Pensar las perspectivas y desafíos en razón de recorridos y experiencias en nuestra institución, *significa* al *campo* de manera singular e inequívoca, aun cuando quizás las formas de *significar* puedan ser comunes a otras experiencias e instituciones.

En nuestra perspectiva, estos tiempos requieren miradas colectivas, por lo que privilegiamos las posiciones que se reconocen en las construcciones colectivas, resaltamos *los sentidos* de las construcciones que logran interpretar *colectivos académicos*, que interpretan y significan sus productos a partir de sentidos construidos con otros.

Para nosotros, no hay mejor forma de comprender un colectivo y su dinámica si no es con los otros. Por ello, esta perspectiva requiere considerar otras perspectivas, oponerlas, compartirlas, tensionarlas, probarlas, entrelazarlas todo lo que sea posible.

² Gran parte de nuestra comunidad ha señalado, apoyándose en estudios realizados en las décadas del 80 y 90, que reconocía tres perspectivas de desarrollo de la Educación Física: la perspectiva físico-deportiva, la perspectiva psicomotriz y la perspectiva pedagógica, en ocasiones también denominada crítica. Estudios recientes muestran que ello no existe como tal, que en el caso de estar presentes como formas de manifestación son solo matices o bien parte de sus características se entrelazan con otras, y que a la vez son sumamente diversas y dinámicas en cuanto a sus formas de transformación.

³ Decimos “si se nos permite jugar” porque somos conscientes de que no existe la posibilidad de no situarse, excepto que el encuadre sea de tipo patológico. El actor siempre está situado, aunque no siempre logre comprender todo lo que implica.

Quizás este sea el más inquietante desafío para la Educación Física académica, que suele reproducir en su propia interpretación de sí misma tantas fragmentaciones como las que sus discursos muestran y denuncian. En algún sentido, también muchas prácticas parecerían reproducirse en sus muy diversas manifestaciones.

La persistente actualidad de los desafíos iniciales

Sin dudas, algunos de los desafíos iniciales siguen siendo aquellos en los que debemos trabajar. Aun cuando como *actores situados* podamos visualizar un amplio y creciente desarrollo tanto en investigación como en extensión — inclusive hasta se podría hablar de consolidación de los avances alcanzados—, sigue siendo fundamental sostener esos desafíos iniciales como parte de la construcción académica y política. Entonces un primer desafío es el de sostener esos retos iniciales. Retos que resultaron de una Educación Física académica en la que no estaban dadas las condiciones de desarrollo y sistematización que la investigación y la extensión exigen. Una Educación Física académica que reclamaba producción y sistematización de los productos; también, al menos en parte, ser escrita por sí misma, desde categorías propias que pudieran dar cuenta de sus particularidades.

En cuanto a la investigación podríamos decir que se han consolidado las líneas de investigación existentes y se ha avanzado en perspectivas interdisciplinarias; también se han fortalecido las relaciones entre investigadores; se han desarrollado políticas de formación de investigadores e incrementado notablemente el número de investigadores formados, en formación y becarios; y se comienza a visibilizar un flujo de productos de investigación comunicables, entre otros cambios.

En cuanto a la extensión, fundamentalmente se ha potenciado el desarrollo y la relación del campo con problemáticas sociales que superan la tradicional forma de asistencia, resignificando las relaciones con la educación, la salud, la recreación y los deportes como ejes tradicionales o prioritarios.

Hacia adelante

Con respecto a las **prácticas de investigación** se requieren miradas en dos planos: uno *estructural* y otro *técnico*. En cuanto al *estructural*: avanzar en la creación de unidades de investigación que permitan formar y/o consolidar recursos humanos, según el caso, y una mayor vinculación entre investigadores y

las producciones logradas. La mentada comunidad de investigadores sigue siendo aún hoy un aspecto sobre el que debemos trabajar, de modo de incrementarla y consolidarla. En cuanto al plano *técnico*, ampliar y enriquecer la mirada sobre el campo, construir objetos que representen los nuevos desarrollos e intervenciones propios de las nuevas prácticas profesionales. En muchos sentidos la investigación nos permitiría reescribir la educación más que suprimirla. En muchos sentidos las perspectivas pueden estar presentes, y con ellas categorías propias del hacer académico y profesional.

Sobre el primer aspecto, es claro que otros campos, con desarrollos más extensos, más consolidados y a la vez más vinculados a prácticas de investigación por tradición, disponen y conocen los caminos pues han sido transitados por muchos, lo cual facilita esos tránsitos y los modos de circulación como también su desenvolvimiento, aun en el caso de las ciencias sociales. En este plano, el estructural, se observa disparidad de desarrollo, por lo que la relación entre instituciones e investigadores es clave para pensar su posibilidad. Lo que sin dudas se comparte es la existencia de investigadores formados y en formación, a la vez que el interés por buscar respuestas a los problemas desde la investigación.

El segundo aspecto, ampliar y enriquecer la mirada para construir objetos que reflejen los nuevos desarrollos e intervenciones, supone tanto un corrimiento con respecto a las preocupaciones actuales —más cercanas al orden escolar— cuanto la aproximación a otras formas legitimadas o en proceso de legitimación. Si bien comienzan a aparecer trabajos y estudios que indaguen en torno a nuevos problemas, no siempre estos atienden a lo que el desarrollo profesional reclama. Esta tensión impone una resignificación de las prácticas. A la vez, muchos objetos pueden ser *resignificados* a partir de las producciones que estas nuevas miradas arrojen.

Con respecto a las **prácticas de extensión**, los desafíos podrían ser dos: por una parte, potenciar las intervenciones desde perspectivas interdisciplinarias; por otra, traducir las intervenciones y prácticas en productos intelectuales materiales que puedan ser transmitidos y compartidos con otros.

En cuanto al primer reto, fundamentalmente atender a vincular conocimientos frente a desafíos sociales más complejos, como la desigualdad, la inclusión, la soledad. Con respecto a la producción, aspecto de preocupación permanente, quizás pensar en una perspectiva de nuevos formatos de comunicación de los productos.

Del mismo modo que las nuevas demandas imponen como necesidad la construcción de formas y estructuras de debate e intercambio novedosas, también se requieren nuevas formas de comunicación y trasmisión de los productos.

En continuidad: un proceso

A modo de cierre, un problema central en la Educación Física académica, indiscutiblemente propio de la Educación Física, es la imposibilidad latente de atender a sus dilemas desde una perspectiva propia. No basta con recuperar las prácticas ni con construir objetos de investigación cercanos a esas prácticas. No es suficiente la constitución de una comunidad académica; tampoco alcanza con generar conocimiento que muestre la interpretación o el potencial interdisciplinarios. En su conjunto, todo ello nos sitúa en proceso, proceso que necesariamente incluye la expectativa de re-escribir la Educación Física, de escribirla desde categorías propias.

Parte 2.
Prácticas educativas

Las prácticas gimnásticas, expresivas, ludomotrices, deportivas y en relación con el ambiente natural en la Educación Física del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires

Liliana Mosquera

Desde la Dirección de Educación Física celebramos la oportunidad de poner en diálogo las perspectivas y los desafíos de la enseñanza de las prácticas de la Educación Física que estamos desarrollando.

En esta oportunidad, me referiré a algunos aspectos relevantes de la construcción curricular de la Educación Física en el sistema educativo provincial, explicitando brevemente el enfoque, para detenerme en las prácticas gimnásticas, expresivas, ludomotrices, deportivas y en relación con el ambiente natural, y finalizar con algunas líneas de acción que la Dirección de Educación Física (DEF) propone.

Desde hace más de una década se viene construyendo desde la DEF de la provincia de Buenos Aires una concepción de Educación Física (EF) que ha recogido las transformaciones del campo, dependientes de los posicionamientos políticos, ideológicos, económicos y sociológicos que han sucedido en nuestra historia.

Estas transformaciones han ido superando el pensamiento positivista y han evolucionado desde un paradigma biológico-mecanicista, centrado en el entrenamiento de los cuerpos —con una consideración acotada, normatizada y genérica de los sujetos para reproducir el conocimiento dominante—, hacia una concepción humanista-social, que considera a cada sujeto desde su existencia compleja y contextualizada, como constructor crítico del conocimiento, solidario, reflexivo, y responsable del bien común.

Este enfoque humanista se consolidó en la DEF de la provincia en el marco de lineamientos políticos de gran relevancia, como fue la decisión de avanzar hacia el fortalecimiento y la jerarquización de la Educación Física como área curricular.

A partir del año 2007, la Educación Física se constituye como modalidad del sistema educativo y la Ley de Educación Provincial la define como “un enfoque educativo, organizativo y curricular”, constitutivo o complementario de la educación común, de carácter permanente o temporal, que da respuesta a los requerimientos específicos de formación, articulando con los fines y objetivos que disponen los niveles y las otras modalidades; con los programas del propio sector educativo y en sinergia con otros sectores de la sociedad, y cuenta con establecimientos educativos propios, con propuestas complementarias a la educación común tales como los Centros de Educación Física (CEF).

Teniendo en consideración esta construcción curricular iniciada hace más de una década y la presente responsabilidad de la modalidad, explicitaré el enfoque curricular actual de la EF, con especial mención al lugar que ocupan cada una de las prácticas corporales, para luego referirme al enfoque organizativo de la modalidad EF.

Desde el enfoque curricular

La Educación Física se sitúa dentro de un conjunto de disciplinas que se ocupan de la enseñanza, con la tarea específica de incidir en la formación corporal y motriz de los sujetos teniendo en cuenta la complejidad de su existencia —lo emocional, lo socio-afectivo, lo cognitivo y lo motor— y el contexto sociocultural en el que habitan.

Como disciplina pedagógica interviene intencional y sistemáticamente en la formación integral de los alumnos a través de su incidencia en la constitución de la corporeidad, entendida como presencia del sujeto en el mundo que se pone en juego en la conquista de la disponibilidad corporal y motriz y de la motricidad, manifestación de la corporeidad, que permite insertarse en el plano de la convivencia, traduce la apropiación de la cultura y la experiencia humanas, concretar proyectos y desarrollar su capacidad de creación y transformación, para socializarse.

En este proceso se apropia de los bienes culturales específicos, las prácticas corporales de la Educación Física —gimnásticas, expresivas, ludomotrices, deportivas y en el ambiente natural— que constituyen los saberes específicos que la EF enseña en la escuela.

Los deportes, las gimnasias, los juegos, las danzas, entre otros, son elementos de la cultura corporal, formas de representación simbólica de las realidades vividas por el hombre a las que los sujetos les otorgan sentido y significado a partir de su biografía personal, de los modos particulares en los que han internalizado la cultura y de sus experiencias de aprendizaje motor. Y necesitan pasar por un proceso de trasposición didáctica para convertirse en objetos de enseñanza de la Educación Física.

En el enfoque curricular se utiliza la denominación de *prácticas* dado que ellas implican:

Una preocupación humanista, que sitúa a los estudiantes en el centro del proceso educativo, quienes con sus prácticas ponen en juego diferentes procesos de apropiación, resignificación y construcción de contenidos.

Una preocupación social, que abarca contenidos socialmente significativos, desde los tradicionalmente hegemónicos en este campo, como otros de carácter alternativo.

Una preocupación democrática, al ofrecer un espacio de formación que da lugar a los deseos, intereses y necesidades de los estudiantes; mediante prácticas que permiten comprender la tradición y la innovación, lo homogéneo y lo diverso, lo hegemónico y lo alternativo (DGCyE, 2010:15).

A partir de estas preocupaciones, abordaré unos brevísimos comentarios sobre la enseñanza de las prácticas corporales.

Las prácticas gimnásticas son las que tienen impacto directo sobre la constitución corporal y motriz de los sujetos, tanto en el aspecto orgánico como en el subjetivo.

Las propuestas de enseñanza deben considerar que los sujetos portan y a la vez crean significados desde su corporeidad, superando *configuraciones de movimiento* cristalizadas en el tiempo que a veces se convierten en una suerte de *pensamiento único* de la gimnasia.

Estas prácticas albergan diferentes expresiones, como la gimnasia expresiva, rítmica-deportiva, introyectiva, las acrobáticas, la gimnasia vinculada a la salud y al deporte.

Las prácticas expresivas son las de mayor controversia, por su cercanía con el campo artístico de la danza, la mímica, el teatro, el circo, con el que comparten

sus comienzos. Se diferencian por el sentido y la intencionalidad: abordadas desde la Educación Física, tienen su origen en prácticas gimnásticas que ponen el énfasis en su faceta expresiva pero no tienen intencionalidad artística. Entre las prácticas corporales expresivas y acrobáticas encontramos el *hip-hop*, la murga, las prácticas circenses, entre otras.

Las prácticas corporales en ambientes naturales involucran, entre diversas posibilidades, caminatas, excursiones, prácticas expresivas, gimnásticas y deportivas, juegos y variadas actividades campamentiles que conllevan una relación “cuerpo a cuerpo” con los elementos naturales.

Su enseñanza debe considerar la relación con el ambiente, la apropiación de habilidades motrices específicas para desenvolverse en ámbitos naturales y de habilidades campamentiles, e incidir en “la formación de sujetos críticos, sensibles a la crisis del ambiente y activos/as en la creación de prácticas sustentables” (DGCyE, 2007).

Las **prácticas ludomotrices** son la que remiten a las acciones motrices y al placer que producen. Son múltiples los juegos y sus clasificaciones.

Desde su enfoque de enseñanza se explicitan, en los diseños curriculares, tres perspectivas:

El *juego por el juego mismo*, como actividad recreativa y placentera.

El *juego como medio de desarrollo* del pensamiento táctico, de las capacidades lógico-motrices, de resolución de problemas y como escuela para la toma de decisiones.

El *juego como medio de socialización*, mediante el cual se despliegan las capacidades sociales y relacionales que permiten la incorporación de normas, reglas, el desarrollo de la cooperación, el respeto por el otro y la ejercitación de la responsabilidad y de los vínculos con los demás (DGCyE, 2008: 74).

Estas perspectivas se sostienen para la enseñanza de **las prácticas deportivas**, que son prácticas sociomotrices institucionalizadas que se desarrollan en forma lúdica y en las cuales es necesaria la competencia con uno mismo, con los otros o con la naturaleza para el sostenimiento del juego.

El deporte que se enseña en la escuela y en los CEF es el **deporte escolar**, que debe respetar para su enseñanza la lógica escolar, evitando transferir la propia de otras instituciones sociales, como por ejemplo las deportivas.

La escuela debe asegurar la participación de todos los alumnos procurando el logro de aprendizajes deportivos de calidad y garantizando, en la enseñanza del deporte, la inclusión:

- La democratización en el acceso a los saberes deportivos.
- La centralidad de niños, adolescentes y jóvenes y sus prácticas deportivas en el proceso educativo.
- La formación de ciudadanos.
- La competencia como medio formativo.

De este modo, la Educación Física interviene en la formación corporal y motriz de los alumnos contribuyendo a su desarrollo integral, y procura que se apropien de los saberes necesarios para convertirse en practicantes de la cultura corporal, ejerciendo su derecho a aprender tanto en el ámbito escolar como más allá de la escuela.

Desde este enfoque curricular la modalidad EF define **su enfoque organizativo**.

En el marco del Plan Educativo Jurisdiccional, la Dirección de Educación Física de la provincia define para la modalidad metas, objetivos y líneas de acción. Una de sus metas es **fortalecer a la Educación Física como modalidad para garantizar el derecho a la formación corporal y motriz de todos los bonaerenses, facilitando el acceso a las prácticas corporales de la EF**.

La enseñanza y la apropiación de las prácticas corporales descriptas requieren, además de su inclusión curricular en los diseños y propuestas curriculares, acciones de políticas públicas que amplíen derechos. Seleccione en esta oportunidad **cuatro acciones** que lleva adelante la DEF, las cuales profundizan y promocionan las prácticas corporales de la EF desde el enfoque explicitado.

1.- Fortalecimiento de los Centros de Educación Física (CEF) como instituciones educativas dedicadas a la educación permanente.

La DGCyE cuenta con 153 CEF en 124 distritos de la provincia y atiende una matrícula de 147.470 participantes.

Fortalecer a los CEF significa:

- **Atender a las trayectorias educativas.** Los CEF ofrecen propuestas de prácticas corporales a las personas a lo largo de su vida y complementan las

trayectorias educativas de los alumnos bonaerenses toda vez que extienden con sus propuestas la atención de los mismos más allá del horario escolar.

Se destacan como las propuestas más populares, el atletismo, fútbol, básquet, voleibol y el handball, pero atienden una gran diversidad de prácticas corporales que demanda cada comunidad donde el Centro está inserto, como por ejemplo el canotaje en contextos con espejos de agua o prácticas más novedosas como “telas” o *skate*.

- **Intervenir sobre las condiciones institucionales.** Los CEF articulan proyectos y actividades con las instituciones educativas y con otros organismos de su contexto.

- **Actualizar las trayectorias de los docentes.** Se realizan capacitaciones y asistencias técnicas (AT) desde la DEF y a través de sus programas.

2.- Promoción e implementación de la Escuela Secundaria Orientada en EF.

La creación de esta orientación en el año 2010 fue una experiencia inédita en nuestro país y la DGCyE fue pionera en su construcción. La Dirección Provincial de Educación Secundaria y la Dirección de Educación Física trabajaron en forma conjunta para el diseño del Ciclo Orientado. La implementación se realizó y se realiza con el estudio pormenorizado de las condiciones institucionales con las que cuenta cada institución educativa que opta por tener esta Orientación. En 2010 se crearon treinta orientaciones, aumentaron a cincuenta y cuatro en 2011, luego se llegó a sesenta y nueve en 2012 y se completaron ochenta en el presente año, con una matrícula de 4263 estudiantes.

Acciones:

- Evaluación de la propuesta de solicitud de la Orientación.
- Capacitación específica a docentes, directivos y supervisores.
- Monitoreo institucional y de clase.
- Documentos de desarrollo curricular para docentes. Publicación de la Serie.

La Escuela Secundaria orientada en Educación Física es una institución educativa perteneciente al nivel secundario que propone facilitar a los estudiantes el acceso al mundo del trabajo, la continuación de estudios superiores —propios

de diversas áreas del conocimiento— y la construcción de ciudadanía. A lo largo de los tres años de la Orientación, las materias del campo de la formación orientada posibilitan a los estudiantes aprender contenidos específicos de prácticas corporales entre las que se cuentan los juegos, los deportes —voleibol, básquet, handball, fútbol, softbol, atletismo, natación, deportes con paleta o raqueta y otros a elección de cada institución—, las prácticas gimnásticas y expresivas —gimnasia deportiva, aeróbica, rítmica, prácticas introyectivas, circo, murga, *hip-hop*, entre otras— y las prácticas corporales y deportivas en el ambiente natural. Además, Educación Física y corporeidad en 4° año, Educación Física y cultura en 5° año y en 6° año Educación Física y comunidad y Diseño y gestión de proyectos, donde los estudiantes construyen proyectos con la comunidad referidos a las prácticas corporales y motrices.

3.- La puesta en marcha de 3 programas específicos. Todos los programas se desarrollan considerando las siguientes acciones:

- Relevamiento de la información.
- Acciones de capacitación a docentes.
- Actividades para alumnos.
- Monitoreo y seguimiento de cada proyecto.

El **Programa de desarrollo del deporte escolar en las instituciones educativas** se propone promover y afianzar el desarrollo del deporte escolar atendiendo a su relevancia social, a la complejidad de su enseñanza y a la concreción de trayectorias deportivas.

- Capacitación articulada con la Secretaría de Deportes.
- Capacitación articulada con la Dirección de Formación Continua en la elaboración de temáticas y propuestas de capacitación.
- Encuentros de Juegos sociomotores y deportivos interescolares.
- Asistencias técnicas en territorio.

El **Programa actividad física saludable** se propone complementar la tarea pedagógica de la Educación Física mediante el desarrollo de un conjunto de acciones con intención de posibilitar la mejora de la calidad de vida, el cambio de hábitos sedentarios, el disfrute y aprovechamiento del tiempo libre.

La salud y la educación son derechos humanos fundamentales y prioritarios. La implementación de políticas públicas que incidan sobre el **estilo de vida** de los sujetos aumentando el nivel de actividad física, es una necesidad social. Por lo tanto, exige una perspectiva poblacional, multisectorial, multidisciplinaria y culturalmente idónea.

- Conferencias para la comunidad a cargo de los médicos de los CEF.
- Cursos de capacitación articulados con la Secretaría de Deportes.
- Mes de la Actividad Física.
- Pistas de salud, con la posibilidad de incorporar a otras entidades de la comunidad.
- Encuentros de Actividad Física en las escuelas y con la participación de la comunidad.

El **Programa de experiencias campamentiles en el ambiente natural** se propone que los alumnos se apropien de los saberes referidos a estas prácticas corporales, con la intención de complementar lo realizado por los profesores de Educación Física en la escuela y en los CEF.

- Facilitar la implementación de experiencias educativas en la naturaleza para nivel inicial, primario y secundario.
- Asistencias técnicas a docentes en territorio.
- Campamento Regional para CEF.
- Articulación con el Organismo Provincial para el Desarrollo Sostenible (OPDS) para la realización de Campamentos Sustentables.

4.- La capacitación de docentes, directivos y supervisores de Educación Física:

- En articulación con la Dirección de Formación Continua.
- En articulación con otros organismos estatales o privados.
- En articulación con Universidades:
UNLP (2012): Jornadas de capacitación en Educación Física: miradas sobre la enseñanza.
UNQUI (2013): “El juego y el deporte escolar”.

La enseñanza de las prácticas gimnásticas, expresivas, ludomotrices, deportivas y de vinculación con el ambiente natural en la clase de Educación Física de los distintos niveles, en los CEF, en Escuela Secundaria Orientada en Educación Física y en los Programas, adquiere diferentes particularidades pero con un denominador común, que es hacer realidad el derecho de los/as bonaerenses a la formación corporal y motriz y el acceso a las prácticas corporales durante su educación obligatoria y en su educación permanente dentro del ámbito escolar y más allá de la escuela.

Los principios que sustentan la política educativa provincial son la inscripción en un modelo de desarrollo provincial y nacional, la responsabilidad, la continuidad pedagógica, la inclusión, la democratización, el enfoque de derechos y la memoria e identidad. La enseñanza de la Educación Física, por lo tanto, debe inscribir su tarea en estos fundamentos éticos y políticos.

Algunos desafíos en los que venimos trabajando y que todavía nos interpelan como responsables de la Educación Física del sistema educativo provincial son la perspectiva de género en la clase de Educación Física, la integración a la clase del sujeto con discapacidad y las políticas de cuidado. Pienso especialmente en uno de los principios expresados: la inclusión. Les dejo para reflexionar en clave de la inclusión de todos/as en las prácticas corporales de la EF, un párrafo del Plan Educativo Jurisdiccional 2013:

Para poder incluir se requiere romper con circuitos de estigmatización y desvalorización instalados a escala de las instituciones pero también a escala de las políticas. Este principio nos exige cuidar los posibles efectos del etiquetamiento de nuestras decisiones, las marcas que operan clasificando a las instituciones y a los sujetos entre quienes “pueden” y quienes “no pueden” (DGCyE, 2013).

Referencias bibliográficas

- DGCyE (2007). *Marco General de Política Curricular de la Provincia de Buenos Aires*. La Plata: DGCyE.
- DGCyE (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. La Plata: DGCyE.
- DGCyE (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Orientación en Educación Física*. La Plata: DGCyE.

DGCyE (2013). *Plan Educativo Jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires*. La Plata: DGCyE.

Documentos consultados

DGCyE. (2009). *Propuesta Curricular de los Centros de Educación Física*. La Plata: DGCyE.

DGCyE - DEF (2012). *Programa Actividad Física Saludable*. Versión preliminar. La Plata: DGCyE.

DGCYE - DEF (2012). *Programa de desarrollo del deporte escolar en las instituciones educativas*. Versión preliminar. La Plata: DGCyE.

DGCyE - DEF (2012). *Programa de experiencias campamentiles en el ambiente natural*. Versión preliminar. La Plata: DGCyE.

MEN (2012). *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016*. La Plata.

La perspectiva de la comprensión en la Educación Física de la escuela secundaria y el enfoque de la complejidad en la educación profesional

José Antonio Fotia

Voy a compartir aquí algunas reflexiones fruto de mis experiencias como profesor de escuela, entrenador de club e integrante de un equipo de investigación.

Conversaré con ustedes dos temas, que tienen un común denominador porque cuestionan el discurso que dominó hasta hace poco tiempo a la Educación **Física escolar** y a la Educación Física profesional: la perspectiva de la enseñanza para la comprensión y el enfoque de la complejidad, respectivamente.

Comenzaré citando a Tinning (Tinning & Fitzclarence, 1992), quien afirma que podemos pensar en la existencia de dos grandes discursos orientadores del trabajo de los profesores en las escuelas: el del rendimiento y el de la participación. Dentro de este último incluyo a la enseñanza para la comprensión.

Acepto los riesgos de todo intento de clasificación y, como siempre, pido perdón a las excepciones. Al hablar de *discurso* me refiero a lo dicho, escrito y/o comunicado en torno a un fenómeno perteneciente a un área del saber técnico, en este caso la Educación Física y el deporte, en la cual existen especialistas provistos de ese saber técnico y que muestra la *realidad* de una determinada forma. Es el caso de la educación, que como parte de la sociedad es una instancia reconocida y está conformada por sujetos expertos, poseedores de saberes y prácticas también reconocidas.

Como actores de la educación, los profesores de Educación Física siempre nos propusimos aportar al bienestar social, y batallamos largamente para ser aceptados como legítimos contribuyentes a la educación de los alumnos. En este

intento sostuvimos alianzas con otros discursos, como los de la psicología y la medicina. Así, estuvimos atentos y preocupados por los beneficios a la salud de nuestros alumnos de la actividad física regular —y está bien que lo estemos—, pero menos en lograr en ellos los conocimientos para moverse autónomamente.

Recuerdo que allá por los años 80, en mis primeros años como “profe” en la escuela primaria número 32 de Arturo Seguí, era un mandato entrenar la resistencia aeróbica y yo lo cumplía, pero algunos alumnos no querían trotar, y me enojaba con ellos. Un día las maestras me contaron que estos chicos juntaban cartón de noche con sus familias, caminando horas y horas. No podía llegar a la meta (la resistencia aeróbica) porque me fallaban las herramientas (los alumnos).

Llenaba las horas de clase de primaria con 30 o 40 tareas con bastones, bolsitas o sogas, aunque no tenía mucha idea de para qué las proponía, y siempre mirando de reojo que no llegara la inspectora, a la cual tenía que demostrarle que *no volaba una mosca* y que todos los alumnos imitaban lo que yo les mostraba, en orden a lo que decía el leccionario. Era extraña la escena, porque ella evaluaba mis habilidades con mayor recelo que el dictado de la clase. ¡Y qué importante me sentí el día que llegaron planillas del entonces Ministerio de Educación de la provincia, para medir altura, salto y otras cosas que no recuerdo ahora! Habíamos logrado quizás una conexión, aunque lejanísima, con otras *disciplinas más prestigiosas*.

También trabajaba en una escuela secundaria privada de La Plata, en la cual enseñaba gimnasia y voleibol, y algo casi obligado de esa época: destrezas en el cajón de saltos. Durante las clases de voleibol los alumnos practicaban la mayor parte del tiempo técnicas de manera analítica, y el vértice del playón era mi lugar de vigilancia. El premio al buen trabajo era un rato de partido al final de la clase.

Con el cajón y las colchonetas la cosa era más sencilla en términos de organización: la hilera larga para la espera y pasar una vez cada cinco minutos a saltar. Condición *sine qua non*: mi salto previo de demostración.

Ahora bien, ¿cómo fueron algunas de mis evaluaciones de las cursadas en el profesorado?: en básquetbol, embocar siete tiros libres de diez; en atletismo, saltar con técnica *barrell roll* 1, 60 metros y lograr *x* número de vueltas a la pista con el test de Cooper; en voleibol, ataque libre en la red; en gimnasia deportiva, *rondeau* con *flicflac*. Por supuesto que el modelo de cursada correspondió a esa forma de evaluación.

Por eso, cuando nos recibimos se nos hizo difícil comprender qué cosas era importante enseñar. Circulaba un *régimen de verdad* (Foucault, 1992) que puso

en primer plano el rendimiento y el modelo de racionalidad técnica, entendido como “una perspectiva del conocimiento profesional en la cual la actividad de los profesores consiste en la resolución de problemas instrumentales que se han hecho rigurosos por la aplicación de la teoría científica” (Schon, 1983: 31).

¿Cómo fue históricamente que *en la Educación Física* ciertos discursos lograron una mayor legitimidad que los demás? Y, ¿por qué los profesores hemos estado preocupados por ciertos temas y no por otros?

Es muy interesante lo que opina Foucault (1971/1987): “El sujeto no es ajeno a la constitución del discurso, sino que si [el discurso] consigue algún poder, es de nosotros de quien lo obtiene”.

Para intentar responder tomaré parte del trabajo de tesis de maestría de Patricio Calvo Etcheverry:

Podemos encontrar dos líneas de desarrollo en la Educación Física de nuestro país, originadas en el autoritarismo. Una, representada por el conjunto de ideas y prácticas previas a 1900, cuyos ejes giran por un lado, en torno a Sarmiento y las ideas positivistas, enmarcadas en una sociedad con una impronta signada por la guerra del Paraguay. De ella se desprende la obra pedagógica de Zubiaur, Zorrilla, Torres, Berra, etc. y la creación de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del ejército en 1897, con su significado como entidad de formación de cuadros docentes militares ante la falta de personal docente formado a tal efecto.

Otra, cuyo límite puramente didáctico se fijaría del año 1900 en adelante, con dos proyectos diferenciados: la creación del primer Instituto Nacional de Educación Física en 1906 liderado por el Dr. Enrique Romero Brest, y la formación de los batallones escolares, exhibidos por primera vez en los festejos del centenario en 1910 (Calvo Etcheverry, 1996).

Surge así una Educación Física constituida por marchas, driles, gimnasia europea y calistenia, a menudo impartida por ex militares.

Esta forma de pensar a la Educación Física se tradujo en los deportes como un enfoque basado en la técnica fuera de contexto, con los profesores diciéndoles qué hacer a sus alumnos. Asimismo tuvieron su auge los torneos masivos de atletismo, que sirvieron para demostrar cómo grupos numerosos podían seguir las órdenes de pocos.

Hacia un cambio de paradigma

Con el desarrollo de las universidades y los centros de investigación, se entabló en la Educación Física académica la discusión acerca del cambio de paradigma en la enseñanza de los deportes. Nuestro profesorado fue y es un ejemplo en ello.

En este rechazo a los enfoques tradicionales en la enseñanza de juegos y deportes, desempeñaron un papel muy importante dos autores ingleses: Bunker y Thorpe, quienes desde la Universidad de Loughborough publicaron en 1982 *“Un modelo para la enseñanza de los juegos deportivos en la escuela secundaria”*.¹

Su propuesta fue plantear a los alumnos situaciones de juegos o deportes modificadas, en las cuales el acento estuviera puesto en la toma de decisiones y la resolución de problemas estratégicos y tácticos. Estos problemas debían generar la necesidad del aprendizaje de las habilidades específicas.

Bunker y Torpe afirmaron que sus investigaciones respecto a la enseñanza de los juegos y deportes mostraban clases muy estructuradas, apoyadas en la enseñanza de las técnicas, o peor aún, en las cuales el interés por los juegos dependía de que los propios jugadores lo mantuvieran. Opinaron que estos enfoques daban lugar a:

a) Un gran porcentaje de alumnos que no lograban jugar con éxito debido al énfasis en el “hacer”.

b) Muchos de ellos que terminaban la escuela conociendo muy poco acerca de los juegos y deportes.

c) La producción de jugadores supuestamente “hábiles”, que de hecho poseían buenas técnicas pero poca capacidad de toma de decisiones.

d) El desarrollo de jugadores dependientes del maestro o del entrenador.

e) La falta de desarrollo de espectadores y dirigentes “pensantes”.

Mientras que en una clase centrada en la enseñanza de las técnicas la pregunta típica sería “¿cuándo jugamos?” (la que más escuché en mis registros de clases como inspector), en una clase planteada desde un enfoque comprensivo debería ser, por ejemplo, “¿me podrías enseñar a patear como *x*, o a rematar como *y*?”.

En la Educación Física escolar de nuestro país, y más precisamente en la provincia de Buenos Aires, la Dirección de Educación Física (en adelante DEF) ha promovido desde los diseños curriculares un fuerte direccionamiento hacia la

¹ En original: “A model for the teaching of games in secondary schools”.

enseñanza de los juegos y los deportes para la comprensión.

Podemos encontrar tres trabajos que lo documentan:

-En octubre del 2006, la “Serie documentos para capacitación ...” (DGCyE, 2006a). En uno de sus párrafos se lee:

debe ponerse énfasis en aquellas estrategias que fortalezcan lo grupal, *propicien la comprensión* del hacer corporal y motor y construyan ciudadanía, en el marco de una gestión participativa de la clase... Se tiende a fortalecer los *procesos de comprensión* no solo respecto de aquello que se aprende sino también acerca de las formas y condiciones en que se aprende.

-En ese mismo año, la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia publicó el Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB. En el capítulo dedicado a Educación Física encontramos: “Se destacan los contenidos que *amplían la comprensión de los procesos de constitución corporal y motriz...*”, y en los objetivos de enseñanza: “Favorecer la práctica de juegos deportivos y deportes, *basada en la comprensión del planteo estratégico...*”

-En el 2008, la DEF publica “La comprensión en Educación Física”, un material destinado a supervisores, equipos de conducción y profesores. Entre otros párrafos encontramos:

Para promover una enseñanza de la *Educación Física basada en la comprensión* del ser y del hacer corporal y motor, será necesario que el docente proponga *actividades de comprensión*: explicación, ejemplificación, aplicación, justificación, comparación y contraste, contextualización y generalización (DGCyE, 2008).

A pesar de haber una gran cantidad de textos y documentos referentes a la enseñanza de los deportes basada en la comprensión, en las clases que supervisé desde 1997 hasta 2007 y en las que registré hace muy poco tiempo con el equipo de investigación, pude ver que este enfoque fue poco abordado en las escuelas secundarias y/o no del todo entendido. Algunos profesores, con la sana intención de alejarse de clases centradas en la técnica, solo proponían partidos libres, con poco énfasis en la enseñanza táctica o estratégica. Resultado: alumnos que al final no conocían ni lo táctico ni lo técnico. Lo dijo claramente Foucault: “un

conocimiento a medias es peligroso” (Fillingham & Susser, 2001: 80).

Algunas preguntas que pueden abrir líneas para la indagación:

- **¿Formamos en los profesorados futuros docentes capaces de enseñar deportes desde un enfoque reflexivo?**

Los profesores enseñan técnicas porque es mucho más previsible y menos complejo que enseñar tácticas. Para poder hacerlo, deben comprender en profundidad la lógica de los deportes que enseñan, dónde están sus complejidades y cómo manipularlas. Solo así tendrán la posibilidad de solucionar *una de las mayores dificultades de enseñar desde lo táctico*: formular preguntas de acuerdo a la edad, experiencia y nivel de habilidad de sus alumnos para guiarlos en el análisis de sus acciones y hacerlos participar en la solución de los problemas.

-¿Pueden los ayudantes de nuestro profesorado en el campo de deportes, cumplir con esa tarea en 15 o 20 clases?

-La merma tan significativa de ingresantes mujeres, por lo menos a nuestra carrera en los últimos años: ¿tiene alguna relación con un enfoque técnico tradicional de las clases en la escuela secundaria?

-¿La teoría está transformando la práctica de la Educación Física escolar en el nivel secundario de nuestra provincia?

-¿Continúan los profesores de Educación Física en su mayoría privilegiando la “pedagogía de la performance” en la cual “...los temas educativos son definidos como cuestiones técnicas a resolver de la manera más eficiente” (Tinning, 1991:7)?

-¿Existe alguna capacitación en red para profesores, directivos y supervisores en el aprendizaje para la comprensión? ¿O el tema solo queda en las buenas intenciones de los currículums?

Sé que los colegios secundarios de esta universidad están teniendo desde hace varios años una fuerte formación en el tema, pero no tengo datos acerca de si hay investigación que describa un cambio rotundo en las prácticas en esas escuelas, o que todo sigue igual, y pido disculpas por ello.

La Educación Física profesional: el profesor en el club

En el tiempo que me queda hablaré del enfoque de la complejidad *en la enseñanza de los deportes en la Educación Física profesional*, en este caso en el ámbito del club. Será, por otra parte, una introducción de lo que haremos y conversaremos en la clase abierta del jueves.

Dejemos algo en claro: la meta de los profesores/entrenadores que enseñan y entrenan deporte en los clubes sigue siendo el rendimiento (para eso nos pagan y para eso los jugadores se entrenan). El gran cambio producido ha sido concebir al entrenamiento deportivo desde un enfoque de complejidad.

Hasta no hace muchos años los integrantes de la comunidad deportiva nos apoyábamos en la ciencia positivista, sobre todo en un paradigma mecanicista y reduccionista que influyó la producción del conocimiento y por consiguiente nuestro trabajo como entrenadores. Se nos enseñó a entender a los deportistas como máquinas, como músculos y huesos movidos por los sistemas energéticos.

Nos basábamos en lo observable y en lo medible, y en consecuencia los entrenamientos tenían carácter lineal y analítico. Eran muy simples y los jugadores éramos “construidos” siguiendo el modelo de la época.

Yo no recuerdo haber visto a mis entrenadores con planificaciones en mano durante las prácticas, ni con planillas de seguimiento durante los partidos, ni en largas horas de análisis del juego. Simplemente había que *seguir los manuales*.

En los años 70, por lo menos en nuestro país, un entrenamiento de voleibol, por ejemplo, se estructuraba generalmente con:

- Entrada en calor con trote alrededor de la cancha; abdominales, espinales, fuerza de brazos (30 minutos).
- Trabajo técnico (remate contra la pared, ataque y defensa en parejas), por espacio de una hora, con el entrenador corrigiéndonos celosamente.
- Sets de partido libre (aproximadamente 30 minutos), con el entrenador como juez. Eran entrenamientos alejados del juego, con ejercicios repetitivos, copiados de los deportes individuales.

No hace muchos años que comenzó la discusión sobre el cambio de los paradigmas que guían la práctica del entrenamiento deportivo. Leamos el siguiente párrafo, y al finalizar veamos quién lo dijo:

Muchos factores afectan en la preparación de un jugador o de un equipo, así como se deben tener en cuenta muchos aspectos para entender los fenómenos que desencadena el deporte. De todos uno es el más importante, fundamental, decisivo: el factor humano. Lo que es único del ser humano: su psiquis, el complejo conjunto de razones, las pasiones, los sentimientos,

la inteligencia. Los entrenadores, maestros, profesores, periodistas e incluso los padres de las niñas o de los niños que hacen deporte nunca deben perder de vista que los que juegan son sobre todo personas, en sus fortalezas y en sus debilidades.²

Estas palabras, que parecieran de alguien proveniente de la Educación Física académica, corresponden a Julio Velasco, el exitoso entrenador argentino del más alto nivel mundial, declarado uno de los tres mejores entrenadores de voleibol del siglo XX.

Velasco afirmó que gran parte de esos logros se basaron en “haber desarrollado un cambio en la metodología de trabajo”. En realidad lo que creo es que como otros entrenadores exitosos en diferentes deportes, llevó a cabo un proceso de preparación de sus equipos apoyado en el concepto del entrenamiento como fenómeno complejo, holístico y no lineal. Pensó y desarrolló un modelo de trabajo considerando los elementos culturales, biológicos, psicológicos y por supuesto los específicos, apoyándose en perspectivas ecológicas y sistémicas de la enseñanza y del aprendizaje, dejando de lado por completo al modelo conductista anterior orientado hacia la simplicidad.

Podemos mencionar algunos de los aportes a la enseñanza y al entrenamiento deportivo de estas teorías ecológicas y sistémicas:

- Entender los deportes como sistemas complejos es la única forma de comprender la dinámica del propio juego.
- *Visibilizar que los entrenadores debemos enseñar a jugar y no a hacer ejercicios.* Esto que parece tan obvio fue un gran cambio en el enfoque del entrenamiento de los deportes de equipo.

¿Cómo empecé a preparar mis primeros entrenamientos allá por los 80?: copiando ejercicios técnicos y driles que encontraba en los pocos libros que teníamos a disposición. El trabajo de planificación consistía en seleccionar y escribir unas cuantas ejercitaciones analíticas.

² Palabras dichas por Julio Velasco en una charla para entrenadores, realizada en la ciudad de La Plata en el año 2011. El material no está editado, pero me parece de gran importancia para el desarrollo del tema.

¿Qué sucede hoy en el ámbito de los deportes, aunque con muchas más herramientas?: diseñamos y ponemos en práctica las tareas de entrenamiento a partir de los problemas concretos de nuestros jugadores y de nuestros equipos, en vez de proponer trabajos ajenos a ellos. Hemos elaborado una verdadera teoría de los ejercicios: clasificación, tipo, duración, ritmo, dificultad, complejidad, etc., en busca de la autonomía didáctica de los entrenadores.

Consideramos que:

- El progreso y la motivación de los jugadores están directamente influenciados por el planteo de la justa complejidad de las tareas.
- Es fundamental la variabilidad de la práctica, ya que la interacción continua entre compañeros, adversarios y los elementos de juego plantean altos requerimientos de auto-organización.

Comprendemos que:

- Los ejercicios analíticos solo deben plantearse para corregir errores individuales;
- No pueden ser jamás el centro del entrenamiento;
- No tienen relación directa con el partido;
- Las tareas globales, en las cuales el jugador interactúa con todos los elementos del deporte, deben ser el eje del trabajo;
- Cuando juegan, los jugadores solo reconocen las situaciones que entrenaron si fueron idénticas al propio juego.

Considero que este es un punto central. Hoy en día los entrenadores perseguimos que los ambientes de entrenamiento multipliquen las acciones y las informaciones presentes en la competencia, y por ello enfatizamos lo contextual, lo ecológico. Manipulamos los condicionantes del contexto (permítanme ayudarme con el voleibol para dar los ejemplos):

- a El número de compañeros: que reciba el saque un solo jugador implica ajustes y decisiones totalmente diferentes a que si recibieran dos en el mismo sector.
- b Las trayectorias de la pelota: recibir ese saque que lleva trayectoria hacia

adentro de la cancha o hacia las líneas laterales le demanda a ese jugador carreras diferentes, con diferentes complejidades.

c El número de adversarios: el atacante debe atacar contra un bloqueador, lo que le permite buscar el piso con su remate; ataca el mismo jugador contra tres bloqueadores, lo que lo obliga a usar las manos del bloqueo con otros tipos de golpe, etc.

Este giro hacia la complejidad ha hecho también que los entrenadores conformemos equipos interdisciplinarios. Así la planificación no deja nada de lado y se convierte en el espacio para hacer diálogos viables, cooperar y, sobre todo, para respetar las peculiaridades de los conocimientos. Es impensable planificar sin la intervención del preparador físico. Sería caótico hacerlo. Imaginémosnos qué pasaría si llegáramos al club y desarrolláramos un entrenamiento de dos horas de defensa (que sobrecarga duramente el tren inferior), cuando una hora antes el preparador físico decidió incrementar las cargas en la camilla de cuádriceps.

En ese mismo entrenamiento: una jugadora o un jugador que se sacó un diez en un examen en la facultad y otra u otro que ese día se peleó con el novio o con la novia: ¿están en las mismas condiciones ante un trabajo intenso, con arranques, caídas, desplazamientos en velocidad y fatiga? Podríamos seguir hablando de la inconveniencia de entrenar sin los datos estadísticos (*en vacío*), o sin el informe del kinesiólogo que nos dice “tal jugador o jugadora puede hacer hoy solamente x cantidad de saltos” y así de muchas otras cuestiones que hablan de una necesaria globalidad entre las diferentes áreas de conocimiento.

En segundo término, hablaremos de lo que sucede en el interior del deporte, es decir de su lógica desde la perspectiva de la complejidad.

La motricidad exhibida en la cancha cuando un equipo juega representa indudablemente un sistema complejo, aunque a un espectador no especialista le resulte algo muy simple. Analizarlo con esta lente nos permite identificar las variables colectivas que describen, caracterizan y explican el juego.

- ¿Por qué ganamos un partido?
- ¿Por qué perdimos?
- Si perdimos el partido de voleibol: ¿en qué parte fallamos? ¿En la recepción? ¿En la defensa?
- ¿Y dentro de alguna de ellas, en qué parte?

- ¿Y dentro de esa parte?
- ¿En nuestro equipo (sistema), qué porcentaje de aciertos debemos tener en ataque para compensar otros déficits propios?
- ¿Para poder defender en cada rotación, cómo tenemos que sacar?

Esta forma de entender los deportes nos permite conocer sus lógicas y por lo tanto poder enseñarlos y entrenarlos, respetando las características de nuestros jugadores.

Contamos hoy con la herramienta del análisis estadístico, que nos posibilita entre otras cosas:

- Evaluar los desempeños.
- Conocer el fundamento en el que el equipo —o cada uno de los jugadores— es más eficiente o deficiente.
- Determinar objetivos reales para los ejercicios. Una de las primeras preguntas que hacen los jugadores con alguna experiencia es “¿a qué vamos a jugar?”, en referencia a porcentajes, análisis, etc.

Quiero terminar diciendo que ambas propuestas, la enseñanza para la comprensión en el ámbito escolar y el enfoque de la complejidad del entrenamiento deportivo de la Educación Física profesional, tienen algo en común. Ponen el foco en los alumnos, por un lado y en los jugadores, por otro; quienes, como decía Velasco, constituyen lo esencial y verdaderamente importante: el factor humano.

Referencias bibliográficas

- Bunker D., Thorpe R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools”. *Bulletin of Physical Education* 18(1), 5-8.
- Calvo Etcheverry, P. (1996). De frente... march. *Revista Educación Física y Ciencia* 2, 39-43.
- DGCyE (2006a). *Introducción al Diseño Curricular Educación Física*. Serie documentos para capacitación semipresencial, Educación Secundaria 1º año. La Plata: DGCyE.
- DGCyE (2006b). *Diseño curricular para la Educación Secundaria: primer año de ESB*. Consultado el 2 de setiembre de 2013 en <http://servicios2.abc>.

gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1.pdf

DGCyE (2008). *La comprensión en educación física. Documento N° 2*. Dirección de Educación Física. Material destinado a supervisores, equipos de conducción y profesores de Educación Física. La Plata: DGCyE. Disponible en <http://www.deporteorientacion.com.ar/descargas2012/La-comprension-en-educacion-fisica.pdf>

Fillingham, L. & Susser, M. (2001). *Foucault para principiantes*. Buenos Aires: Editorial Era Naciente.

Foucault, M. (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (1971/1987). *El orden del discurso. Lección inaugural en el Collège de France*. Buenos Aires: Tusquest.

Schon D. (1983). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.

Tinning R. (1991). Teacher Education Pedagogy: Dominant Discourses and the Process of Problem Setting. *Journal of Teaching in Physical Education* 11 (1).

Tinning, R. & Fitzclarence, L. (1992). Postmodern youth culture and the crisis in Australian secondary school Physical Education. *Quest* 44 (3).

Los estudios de prácticas corporales urbanas desde la perspectiva de las ciencias sociales. Aportes al campo de la Educación Física

Jorge Saraví

Introducción

En este texto abordaremos cuestiones referidas a estudios de prácticas diferentes a la gimnasia, el deporte y el juego, y en particular nos referiremos a algunas prácticas corporales que para la Educación Física pueden considerarse como no tradicionales. Para acotar un poco este campo potencialmente vasto, hemos optado por enfocarnos centralmente en un tipo específico de prácticas corporales que se desarrollan en las ciudades, y a las cuales denominaremos de aquí en adelante como “urbanas”. Es necesario señalar que hemos resistido la tentación de caracterizarlas como “nuevas”, dado el carácter posiblemente conflictivo de esta afirmación.¹ También hemos evitado denominarlas “alternativas” para no generar confusiones con lo que en el campo académico de otros países — como Brasil, por ejemplo— se designa a prácticas no tradicionales, cercanas a las terapias alternativas y a las gimnasias conscientes o gimnasias suaves, y en donde aparecen como conceptos clave la sensibilización, la percepción, la toma de conciencia (Moreto Impolcetto *et al.*, 2013).² Tampoco las denominaremos “emergentes” debido a que la consideramos una expresión ambigua.

¹ Para considerar a estas prácticas como nuevas deberíamos analizar en cada caso particular su período o año de surgimiento, y en general veríamos que no son tan recientes como parecen, dado que en su mayoría han surgido entre las décadas de 1960 y 1980.

² Entre algunas de estas prácticas se podría mencionar el yoga, el *tai chi chuan*, los masajes, el *shiatsu*, la acupuntura, las danzas circulares, etc. (Moreto Impolcetto *et al.*, 2013).

Las prácticas corporales urbanas tienen características culturales propias que las insertan en el entramado social y que hacen que no podamos considerarlas solo como una manifestación de carácter únicamente corporal. También incluyen aspectos estéticos y artísticos que deben ser tenidos en cuenta en una caracterización completa, para abordarlas en toda su complejidad. ¿A qué prácticas estamos haciendo referencia concretamente? A modo de ejemplo podríamos mencionar el *skate*, el *roller*, el *parkour*, el *longboard*, el *bike*, entre otras. Todas ellas suelen ser desarrolladas prioritariamente por jóvenes —o por sujetos considerados jóvenes—, pero también por niños y adultos, en general en su tiempo libre y en espacios públicos de la ciudad. Este tipo de prácticas vienen siendo objeto de estudio para el campo de las ciencias sociales de manera específica desde hace relativamente poco tiempo. A continuación intentaremos hacer una descripción somera de algunos de estos estudios.

Los estudios sobre prácticas corporales urbanas

En primera instancia, y desde nuestra perspectiva de análisis, nos parece importante definir qué es una práctica corporal, para luego poder centrarnos en las específicamente urbanas. Entendemos que el cuerpo es una construcción social, cultural, históricamente situada. Desde ese punto de partida, vemos que en el campo de la Educación Física el término “prácticas corporales” viene siendo puesto en valor desde hace ya varios años por investigadores que parten de un marco de las ciencias sociales (Lazzarotti Filho, *et al.*, 2010). Si bien el concepto prácticas corporales nos remite a la idea de sujetos que realizan algo con su cuerpo, quizás esto no sería suficiente para definirlos, ya que en el ser humano todas sus expresiones tienen una connotación corporal por mínima que esta sea. Esta consideración nos llevaría a entender a todas las prácticas humanas como prácticas corporales, en tanto y en cuanto los sujetos se expresan y se comunican a través de su cuerpo. Pero aquí consideraremos solo a aquellas en las cuales la manifestación corporal es el eje central de esa práctica, y no un aspecto secundario o un soporte. Desde esta perspectiva, la pertinencia que hace que una práctica pueda ser denominada corporal estaría dada por el uso que se hace del cuerpo. A su vez la mirada del investigador y en particular la disciplina de origen (en nuestro caso la Educación Física), darán un marco y la dirección para intentar establecer una definición clara. En ese sentido, coincidimos con Silva cuando afirma que “se entiende por prácticas corporales a los fenómenos que tienen un

alcance prioritariamente corporal y que se constituyen como manifestaciones culturales. Esas manifestaciones están compuestas por técnicas corporales y son una forma de lenguaje, como expresión corporal” (Silva *et al.*, 2009: 20).

Existen pocas investigaciones que aborden la temática de las prácticas corporales urbanas de manera general o abarcativa. Los primeros estudios comienzan a relevarse en la década de 1990. Entre esos textos encontramos los del sociólogo francés Alain Loret, quien en su libro *Generation Glisse* (2003, editado por primera vez en 1995) estableció una referencia común en la cual se podrían incluir este tipo de prácticas: la denominación “generación deslizamiento”. Este abordaje hacía referencia a ciertas prácticas corporales asociadas a jóvenes de las sociedades de países desarrollados, entre las cuales estarían el *mountain bike*, *windsurf*, *surf*, *snowboard*, *skate*, *roller*, parapente, entre otras, y estaba contextualizado en el auge significativo que tuvieron estas prácticas —que el autor consideraba “de deslizamiento”— hacia los años 80 en Francia. Loret estima que se ha producido un cambio cultural, el cual implica una transformación de las mentalidades de los sujetos, y además plantea que estas prácticas significan un rechazo a los códigos institucionalizados y a la cultura deportiva tradicional (Loret, 2003).

Otra referencia ineludible es el libro de Pascal Chantelat, Michel Fodimbi y Jean Camy publicado en 1996 bajo el título *Sports de la cité. Anthropologie de la jeunesse sportive*. En él se recogían los resultados de una investigación llevada a cabo en barrios de la periferia de Lyon, la cual tenía características etnográficas y consistía en un relevamiento de las diferentes prácticas corporales urbanas realizadas en esa región de Francia. La mirada de los autores estaba puesta en las sociabilidades deportivas y las formas de ciudadanía en zonas desfavorecidas.

Entre esos trabajos pioneros se encuentra el *dossier* especial de la revista *Annales de la recherche urbaine* (1998) sobre el tema “deportes en la ciudad”. Si bien varios de los artículos allí publicados aludían a la construcción y desarrollo de equipamientos urbanos para su uso deportivo, algunos de ellos se centraban en las prácticas a las cuales estamos haciendo referencia en este texto. Eric Adamkiewicz, por ejemplo, abordaba el tema de las *performances* deportivas sobre ruedas. En un estudio también referido a la ciudad de Lyon, el autor considera que estas se desarrollan en forma autónoma, por fuera de lugares con equipamiento tradicional y en sitios urbanos no predestinados a las actividades deportivas o de tiempo libre, “reivindicando una libertad y una visibilidad que

ellos no encontraban en un sistema federal muy estructurado” (1998: 50). También sostiene que lo central en estas prácticas es su “espectacularidad”, pues involucra al resto de los ciudadanos como un público que contempla el desarrollo de un espectáculo. En referencia a la experiencia urbana de los sujetos, afirma que “engendra una nueva dinámica en la ciudad” (1998: 57).

En el mismo *dossier* aparecía otro artículo de los autores mencionados (Chantelat, Fodimbi & Camy, 1998), quienes abordaron allí el tema de las “prácticas deportivas auto-organizadas”. Ellos sostienen que los espacios deportivos son “espacios abiertos sobre una dimensión más global y más compleja: la cultura urbana en el sentido de un modo de sociabilidad específica, y de la cultura joven (en el sentido antropológico del término)” (1998: 45). Concluyen que las formas de sociabilidades ligadas a esas prácticas deben ser interpretadas como elementos de la cultura urbana en el sentido de una sociabilidad específica (Chantelat, Fodimbi y Camy, 1998). Por esa misma época Pascal Bordes también aborda el tema en su artículo *Sports de rue* (1996), considerando que “parecería que estas prácticas se multiplican y que el número de los que las adoptan crece de manera espectacular, y por otro lado el interés que implican estas actividades las hace ser objeto de múltiples reflexiones que tienen por objetivo analizar y comprender ese fenómeno” (Bordes, 1996: 25). Los estudios de este autor siguen una línea de continuidad con los trabajos de Parlebas (2001), focalizándose en prácticas urbanas grupales tales como el fútbol callejero y el básquet callejero o *streetbasket*, a las cuales agrupa bajo la denominación de juegos posdeportivos.

Beal (2013) afirma que en los últimos quince años ha habido una proliferación de la investigación académica sobre este tipo de prácticas.³ En lo que hace a trabajos específicos, tomaremos a modo de ejemplo el *skate*, respecto del cual los estudios de Calogirou en Francia, Ricci Uvinha en Brasil y Pegard en Canadá fueron los pioneros en la temática. Claire Calogirou y Marc Touché (1995) fueron quizás los primeros en estudiar al *skate* desde la perspectiva de las ciencias sociales, en particular desde la antropología. Estos autores lo definen no solo como un deporte de deslizamiento o sobre ruedas, sino también como

³ Desde nuestra perspectiva, consideramos que la eclosión de estudios académicos sobre estas prácticas comenzó algunos años antes. El mismo Becky Beal fue uno de los precursores en el estudio de las prácticas corporales urbanas en idioma inglés, con su tesis “The subculture of skateboarding: beyond social resistance”, presentada en 1992 en la University of Northern Colorado, Estados Unidos.

“un acto de ocupación de los espacios públicos, inclusive si esto se hace de una manera problemática” (Calogirou & Touché, 1995: 8). Consideran que “la sociabilidad adolescente que se desarrolla a partir de su práctica, hacen un objeto de estudio muy interesante para aproximar las interacciones entre jóvenes y adultos, y más ampliamente, las normas y las implicancias en las relaciones sociales urbanas” (Calogirou & Touché, 1995: 8). El trabajo se originó en Saint-Quentin-en-Yvelines —municipio de las afueras de París—, con el objeto de conformar una exposición sobre *skate* en el museo local (concretada en 1997 bajo el título “Todo lo que usted siempre quiso saber sobre el *skate*”). Con ese objetivo, Calogirou y Touché realizaron un trabajo etnográfico y de entrevistas, concluyendo que “la negociación permanente que realizan los jóvenes *skaters* respecto a su lugar en la ciudad constituye para ellos una de las tantas formas de aprendizaje de la alteridad urbana” (Calogirou & Touché, 1995: 25). Los textos de estos autores fueron y son una referencia ineludible para quien quiera abordar la temática del *skate*, por ser de los primeros escritos académicos sobre el tema, y por el enfoque sociocultural y antropológico que nos permite, pasados los años, dialogar con ellos.

Otro de los pioneros en investigar el *skate* en ámbitos académicos fue Olivier Pegard, en su tesis de doctorado en la Université de Montréal (1996), titulada *Etnografía de una práctica lúdica urbana: el skate en la plaza Vauquelin de Montreal*. El autor plantea que “el *skateboard* nos revela la modernidad urbana. Presente en casi todas las grandes ciudades occidentales de parte de los adolescentes, el *skate* favorece una percepción diferente de la ciudad” (Pegard, 1996: 1). El investigador utiliza como metodología las entrevistas y observaciones, y considera que el *skate* “simboliza un instrumento formidable de apropiación de territorio, oponiéndose simultáneamente la gestión racional del topos urbano. Perturbando al orden público, una percepción negativa es entonces dirigida en la mirada de esta presencia lúdica ya que ella se aleja de un conjunto de reglas de uso del espacio público” (Pegard, 1996: 95).

En América Latina los estudios relevados no son numerosos, y si bien se registran algunos trabajos en la última década del siglo XX, la mayoría se ubican en la primera década del siglo XXI. La aparición de estudios académicos sobre el *skateboard* ha sido notoria sobre todo en Brasil, donde actualmente se desarrollan algunas investigaciones y se puede constatar la aparición de artículos en revistas especializadas con una cierta frecuencia. Ricardo Uvinha fue quizás el precursor

en la materia con su tesis de maestría *Lazer na adolescência, uma análise sobre os skatistas do ABC paulista* (1997). El autor se proponía “evidenciar la importancia que asume el tiempo libre (en especial la vivencia en el ámbito del *skate*) en la constitución de un espacio de experimentación con posibilidades de tornarse extremadamente rico, en la composición del universo de valores y del modo de vida del adolescente” (Uvinha, 1997: 8). El estudio fue concretado a través de entrevistas, análisis de documentación y observaciones. Uvinha publicaría unos años más tarde el libro *Juventude, lazer e esportes radicais* (2001) donde ampliaría su análisis con relación a otras modalidades deportivas que él considera “radicales”.

Un aspecto a destacar es que la mayoría de los estudios —tanto de prácticas corporales urbanas en general como específicamente del *skate*— han utilizado desde su origen metodologías investigativas similares, con un abordaje cualitativo, de carácter etnográfico y con fuerte énfasis en lo sociocultural. Consideramos que estas características en común habilitarían un posible e interesante diálogo a futuro de estos trabajos en una perspectiva comparativa.

Prácticas corporales, espacios públicos y ciudadanía

Todas estas prácticas tienen en común que suelen desarrollarse en espacios públicos urbanos. Los lugares utilizados en la ciudad le agregan un entramado profundo donde desarrollarse, que las enriquece desde el punto de vista cultural. Se podría afirmar que los estudios urbanos y de las ciudades están en pleno auge en el campo de las ciencias sociales. Por mencionar solo algunos, nos ha interesado en particular el enfoque de Michel De Certeau, quien considera que “el espacio es el lugar practicado” (De Certeau, 1996/2010: 129). Este autor francés propone abandonar parcialmente el concepto de ciudad, transitando hacia el de prácticas en los espacios urbanos. De Certeau plantea que las reflexiones y estudios “deberían llevar a una teoría de las prácticas cotidianas, del espacio vivido y de una inquietante familiaridad de la ciudad” (De Certeau, 1996/2010: 108). Otro autor que nos muestra un camino posible en una misma dirección conceptual es el argentino Ramiro Segura, quien en su tesis de doctorado postula que es necesario centrar nuestra mirada investigativa en la experiencia urbana de los sujetos (Segura, 2010).

Coincidimos con la perspectiva de Chantelat, Fodimbi y Camy (1996), que propone que el *skate* y otras prácticas corporales urbanas sean consideradas

como “deportes *de* la ciudad” y no simplemente deportes que se desarrollan *en* la ciudad.⁴El investigador brasileño Magnani (2002) plantea que los equipamientos urbanos no son solo un escenario sino una parte constitutiva de este tipo de prácticas, lo cual hace necesario entenderlas de manera contextualizada, es decir analizarlas en su estrecha interrelación con los espacios públicos urbanos. En estos espacios, el *skater* o el *traceur* por ejemplo, no están solos, sino que realizan su práctica en tanto existen otros sujetos con quienes la llevan adelante en el marco de una participación grupal, colectiva.⁵

Estas prácticas urbanas que ocupan y se apropian de diferentes sectores en la ciudad, actualizan y ponen sobre el tapete discusiones respecto a cuáles son o deberían ser los usos legítimos de los espacios públicos urbanos. En el caso del *skate* que concretamente hemos estudiado en la ciudad de La Plata (Saraví, 2012), la pasión común que los vincula los lleva a luchar juntos en pos de reconocimiento social para ellos y para obtener espacios donde realizar la práctica. En nuestra investigación pusimos en evidencia que primero a través de presentaciones en la Municipalidad local, luego mediante la presentación de proyectos e inclusive en la activa participación que tuvieron durante el proceso del Presupuesto Participativo de la ciudad (votado en 2009), los *skaters* platenses se visibilizaron de manera muy clara, reivindicando un lugar para sí mismos y forzando a la construcción de espacios físicos para su práctica. Allí concluimos que estos jóvenes habían dado pasos concretos para dejar de ser vistos como una especie de perturbadores públicos que “por lógica se transforman en un peligro” para los demás y que realizan una práctica “fuera de contexto” que ocasiona daños y ruidos (tal como testimoniaban textualmente un expediente municipal y una nota de un grupo de vecinos, respectivamente), para ser considerados ciudadanos con mayúsculas.

Chantelat, Fondimbi y Camy afirman que “las formas visibles de esta ciudadanía residen en las demandas que los jóvenes dirigen a los servicios municipales de deportes o a los concejales, inclusive directamente al Intendente”

⁴ De manera coincidente, y enmarcados en una visión socio-antropológica, tanto José Magnani (2002) como Ramiro Segura (2010) consideran pertinente hacer referencia a una antropología *de* la ciudad y no *en* la ciudad.

⁵ *Skater*: vocablo de origen inglés que remite a los sujetos que practican *skate* o *skateboarding*. *Traceur*: vocablo de origen francés que designa a quien practica *parkour*.

(1996: 153). Querrien y Lassave (1998) agregan que el objetivo de los jóvenes estaría tanto en obtener nuevos equipamientos deportivos urbanos para la práctica, como en hacer reconocer sus propias capacidades de organización. La demostración de estas capacidades sería, en la perspectiva de estos autores, la médula de la dimensión política de las prácticas corporales urbanas llevadas adelante por jóvenes. Estas acciones podrían ser incluidas a su vez dentro de lo que Reguillo (2012) denomina *estrategias de la micropolítica*, y conformarían un tipo de alternativa innovadora que los jóvenes eligen y construyen en oposición a lo que el deporte y la institución deportiva tradicional no suelen o no pueden ofrecerles (Jaccoud & Malatesta, 2008). Al respecto, Vieille Marchiset (2003) afirma: “Manifestándose en la ciudad, mostrándose en lugares prestigiosos, particularmente en los centros urbanos, parecería que estos jóvenes quisieran afirmar su existencia política e investirse a su manera en la vida ciudadana” (Vieille Marchiset, 2003: 22).

En conclusión, desde el protagonismo juvenil surgido en los espacios públicos, las prácticas *skaters* en particular y las prácticas corporales urbanas en general, se consolidan como una forma de reivindicación de ciudadanía que ponen en discusión el monopolio del poder adulto en la vida urbana. A través de la lucha por nuevos espacios y por la obtención de reconocimiento, estas prácticas asumen una clara dimensión política.

En nuestra investigación (Saraví, 2012) nos preguntábamos cuál sería el rol de los planificadores a la hora de desarrollar infraestructura correspondiente a las prácticas corporales urbanas. ¿Cómo se toman las decisiones referidas al uso e implementación de espacios destinados a las prácticas corporales en la ciudad? ¿Cómo se dirime la política urbana sobre “lo adecuado” o inadecuado? ¿Quiénes deberían participar en esta decisión? La planificación urbana de espacios para el deporte, las prácticas corporales y el tiempo libre, parecería estar conducida por coyunturas y urgencias y ser decidida casi unilateralmente por algunos sectores que manejan los poderes públicos, en lugar de ser anticipada y construida colectivamente. Nuestra posición al respecto coincide con la de Nuñez:

Las políticas de juventud deberían rediseñarse sobre la base de las propias prácticas de los diferentes grupos de jóvenes, destacando su heterogeneidad y la utilización de su capital social. Es así como, partiendo de sus necesidades, deben planificarse las políticas públicas para los jóvenes (Nuñez, 2003: 20).

Las manifestaciones de los jóvenes que bregan por encontrar un lugar para sus prácticas en la ciudad son maneras de querer construir ciudadanía. A través de su visibilización como estrategia política, intentan hacer que sus prácticas sean aceptadas y valoradas. Desde la perspectiva hasta aquí planteada, consideramos clave como contribución a esa construcción de ciudadanía, otorgarle mayor importancia a la voz de quienes protagonizan estas prácticas culturales. Así, postulamos que es necesario entender cuáles son los sentidos que los sujetos les otorgan, indagando en las relaciones e intersecciones entre prácticas, juventud y espacios urbanos. Esto permitiría obtener nuevos insumos que orienten de manera concreta las políticas públicas y que posibiliten una reflexión sobre qué caminos tomar en cuanto al uso de los fondos públicos en acciones educativo-recreativas para jóvenes, así como en la construcción de espacios lúdico-deportivos de esparcimiento para el uso tanto de quienes llevan adelante estas prácticas como de la ciudadanía en general.

Conclusiones

Las temáticas de investigación abordadas en este texto abren múltiples vías de reflexión y de análisis. Conocer en profundidad otras prácticas corporales que tradicionalmente y hasta el momento no han sido consideradas como plausibles de transformarse en contenidos de la enseñanza —sea en ámbitos escolares o no escolares— permitiría abrir otras perspectivas en una Educación Física en construcción (Ron, 2011). Sin dudas se puede aprender de los sujetos que realizan estas prácticas y que las han transformado en el eje de sus vidas (Saraví, 2012). Estar receptivos a estas voces que indudablemente tienen mucho para decirnos es clave, tanto en el campo pedagógico como en el campo académico de las investigaciones que llevamos adelante. La Educación Física parecería estar en deuda en estas cuestiones, por lo menos en parte. Consideramos que al respecto hay aún mucho camino por recorrer.

A modo de cierre diremos que este tipo de estudios es un aporte importante para consolidar nuevos conocimientos desde un marco claramente referenciado en las ciencias sociales, estudios que fortalezcan nuestra capacidad de comprensión y de interpretación de las prácticas corporales que se desarrollan en la ciudad, por fuera de la escuela, y que a la vez nos permitan ver en perspectiva cómo mejorar las clases de Educación Física escolar y nuestras propias prácticas docentes cotidianas.

Referencias bibliográficas

- Adamkiewicz, É. (1998). Les Performances Sportives de Rue. Pratiques Sportives Autonomes Spectacularisables à Lyon. *Annales de la recherche urbaine* 79. Dossier especial "Sports en ville". París.
- Beal, B. (2013). *Skateboarding: The Ultimate Guide (Greenwood Guides to Extreme Sports)*. Santa Bárbara, California: Greenwood.
- Bordes, P. (1996). Sports de rue. *Vers l'éducation nouvelle* 476, septiembre. CEMEA, París.
- Calogirou, C., Touché, M. (1995). Sport-passion dans la ville : le skateboard. *Terrain* 25, Des sports (septembre). Disponible en <http://terrain.revues.org/document2843.html>
- Chantelat, P., Fodimbi, M. & Camy, J. (1996). *Sports de la cité. Anthropologie de la jeunesse esportive*. París: L'Harmattan.
- Chantelat, P., Fodimbi, M. & Camy, J. (1998). Les groupes de jeunes sportifs dans la ville. *Annales de la recherche urbaine* 79, Dossier especial "Sports en ville". París.
- De Certeau, M. (1996/2010). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana e ITESO.
- Jaccoud, C. & Malatesta, D. (2008). Nouvelles pratiques sportives. Une citoyenneté contemporaine. *Terra cognita*, Número especial Sport, mayo.
- Lazarotti Filho, A.; Silva, A.; Cesaro Antunes, P.; Salles Da Silva, A. & Oliveira Leite, J. (2010). O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. *Movimento. Revista do Escola de Educação física* 16 (1), janeiro/março, UFRGS. Disponible en <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/9000>
- Loret, A. (2003). *Génération glisse; Dans l'eau, l'air, la neige... La révolution du sport des "années fun"*. París: Editions Autrement.
- Magnani, J. (2002). De perto e de dentro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* 17 (49). São Paulo: ANPOCS.
- Moreto Impolcetto, F., Demarchi Terra, J., Rocha Rosário, L. & Darido, S. (2013). As práticas corporais alternativas como conteúdo da educação física escolar. *Pensar a Prática*, Goiânia, 16 (1), pp. 13-19, jan./mar.
- Núñez, P. (2003). La ciudadanía en cuestión. Jóvenes, participación y políticas públicas en el AMBA y en Catalunya. En: *Actas electrónicas del IV Congreso Catalán de Sociología*. Reus, Cataluña, España.

- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Pegard, O. (1996). *Ethnographie d'une pratique ludique urbaine: le skateboard sur la place Vauquelin à Montréal*. Tesis de Doctorado, Université de Montréal.
- Querrien, A. & Lassave, P. (1998). Sports en ville. *Annales de la recherche urbaine* 79, Dossier "Sports en ville". París.
- Reguillo, R. (2012). Introducción. En: *Culturas juveniles: Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Ron, O. (2011). *Qué Educación Física: características, lógicas y prácticas*. Intervención en la Mesa Educación Física y Territorios, 9º Congreso Argentino y 4 Latinoamericano de Educación Física y Ciencias Departamento de Educación Física Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata. La Plata, 13 al 17 de junio.
- Saraví, J. R. (2012). *Skate, espacios urbanos y jóvenes en la ciudad de La Plata*. Tesis de Maestría en Educación Corporal, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Segura, R. (2010). *Representar. Habitar. Transitar. Una antropología de la experiencia urbana en la ciudad de La Plata*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) - Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES).
- Silva, A. de Medeiros; Lazzarotti Filho, A.; da Silva, A.; de Cesaro Antunes, P. & Oliveira Leite, J. (2009). Corpo e experiência: para pensar as práticas corporais. En: Cirqueira Falcão, J., Saraiva, M. (Organizadores). *Práticas corporais no contexto contemporâneo: (in) tensas experiências*. Florianópolis: Copiart.
- Uvinha, R. (1997). *Lazer na adolescência, uma análise sobre os skatistas do ABC paulista*. Tesis de Maestría, Departamento de Estudos do Lazer de la Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.
- Uvinha, R. (2001). *Juventude, lazer e esportes radicais*. Editora Manole Ltda.
- Vieille Marchiset, G. (2003). *Sports de rue et pouvoirs sportifs: Conflits et changements dans l'espace local*. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté.

Qué es y para qué sirve la antropología del deporte

José Garriga Zucal

Un campo consolidado

Los estudios sociales del deporte son un campo de estudios consolidado y de sostenido crecimiento. La misma suerte ha corrido la antropología del deporte. Ningún investigador, ni por ingenuo ni por taimado, puede creerse o reivindicarse precursor en un terreno yermo cuando el mismo ha sido sembrado y cosechado con laboriosa voluntad en los últimos treinta años.

Desde los pioneros trabajos de Archetti (1985) hasta estos días, cientos de publicaciones, tesis de grado y posgrado, *dossiers* temáticos, numerosas jornadas científicas y diferentes eventos académicos han abonado con una diversidad de enfoques y temáticas la antropología del deporte. Aquí descubrimos una de las adquisiciones más importantes de los últimos años de este campo de estudios: la diversidad. Para beneplácito del conocimiento social y gambeteando el aburrimiento, los estudios antropológicos del deporte han perdido la hegemonía futbolística y abarcan una rica diversidad de objetos que van desde el rugby al golf, desde la natación a los ‘fierros’, etc.

Tomando lo antedicho como punto de partida proponemos en este breve trabajo poner sobre el tapete dos cuestiones, o más bien tres —ya que uno de nuestros objetos por sus caprichos se desdobra— sobre los quehaceres del investigador antropológico en el campo de los deportes. Nuestro deseo nada tiene de innovador y solo se propone una meta austera: reflexionar en un primer acto sobre la labor antropológica, incluyendo cuestiones metodológicas, para terminar pensando la relevancia de nuestras tareas.

Sobre el hacer antropológico

Los investigadores sociales en su mayoría estudian relaciones o proceso sociales. Los que hacemos antropología estudiamos “otras” relaciones sociales; estudiamos lo que hemos dado en llamar la alteridad.¹ Por esto aquellos que nos dedicamos a la antropología del deporte estudiamos, entonces, la alteridad en el deporte.

Para ello, lo primero que hacemos —no lo único—es buscar un punto de vista sobre una práctica o afición deportiva. Buscamos los sentidos que la alteridad le da a sus prácticas y representaciones. Describimos —por ahora decimos *describimos*, aunque en realidad inventamos— la ficción social de esta alteridad, incorporando en nuestro análisis la mirada de sus miembros. La antropología del deporte debe entonces estudiar esos otros sentidos, conocer estas otras formas de pensar las prácticas.

Luego, y ese es nuestro segundo paso, analizamos esas miradas. Tomamos el punto de vista del otro y lo analizamos. Esa descripción de los sentidos que la alteridad le da a sus prácticas se vuelve insumo analítico. Los antropólogos estudiamos en el deporte problemas sociales: la relación género-clase en el hockey o la nación y los sentidos de inclusión en el fútbol, por ejemplo. No nos quedamos en el plano de la descripción, usamos los datos construidos con la alteridad como insumo para la reflexión social.

Malinowski (1991) no se contentó con mostrar cómo se tiraban del cocotero y explicar que lo hacían porque se había hecho visible una violación a un principio legítimo de la tribu, sino que discutió con los que decían que los nativos primitivos no tenían ley y también con los que decían que cumplían la costumbre a rajatabla. Usó el dato antropológico para discutir las concepciones sobre el derecho que existían entre los primitivos. De la misma forma, Archetti (2003) no se preocupaba por la gambeta como forma de un estilo propio del jugar argentino para dar cuenta de lo vistoso que era nuestro fútbol, sino para dar cuenta de un sistema de inclusión-exclusión que generaba un tipo particular de idea de nación.

Recordemos, para cerrar esta idea, la sentencia de Geertz (1992), quien nos recordó que los antropólogos no “estudian aldeas sino en aldeas”. Los antropólogos

¹ Es necesario indicar que la alteridad es, para nosotros, la clave de especificidad de la antropología respecto a otras ciencias sociales. No está de más mencionar que otros investigadores piensan que la especificidad recorre caminos distintos.

analizamos en el deporte cierta problemática social que nos intriga, abordamos teóricamente los datos de nuestro trabajo. Nos interesa el fútbol para saber cómo se construye la nación en esos espacios, la natación para entender las ideas de profesionalidad y género, etc. Es en esta línea que la concepción de “arena pública” de Archetti (1985) se muestra fructífera y sumamente productiva. En clave geertziana mostraba al deporte como un “juego profundo”, una riña de gallos balinesa que permitía estudiar las formas en que los actores perciben, actúan y manipulan el mundo en el que están insertos. Concepción que sirvió, entonces, para mostrar cómo se podía investigar en los deportes ciertos elementos que la sociedad y la cultura ponen en escena.

Cómo hacemos antropología del deporte

Decíamos que, para nuestra concepción, la noción de alteridad es la clave de especificidad de la antropología. La alteridad es una construcción que realiza el investigador, un ejercicio de distanciamiento, una gimnasia del alejamiento. Lins Ribeiro (2007) señala que nuestra tarea es familiarizar lo exótico y exotizar lo familiar. Un juego que va de la exotización a la familiarización.

Un juego peliagudo, plagado de escollos. El primero de estos que mencionaremos tiene que ver con el relativismo. Es imposible hacer antropología sin relativismo, que en sus diferentes variantes sostiene que todos los grupos sociales construyen valores, representaciones culturales sobre sus prácticas y por ello ninguno puede ser interpretado como superior. Lo que hacemos, entonces, es conocer el mundo social de un “otro”, suspendiendo nuestra mirada del mundo; entendiendo que existen otras formas de ordenar la ficción social y que la nuestra no es, por ser la nuestra, la mejor. Sobre el relativismo Semán nos dice:

Es preciso relativizar nuestro contexto interpretativo cotidiano y apostar fuertemente a la existencia de otro contexto de significaciones que, dentro de nuestro mundo, le da otro sentido a las actuaciones de otros, para no ceder a las interpretaciones narcisistas que encuentran que todo lo que ocurre en nuestra sociedad es una mueca degradada de un supuesto patrón. Y en esa tarea, lo que llamamos relativismo es incondicional (Semán, 2009: 24).

La antropología del deporte sin relativismo es un viaje a la confirmación de mis ideas sobre el mundo social. Es pensar que los que juegan al golf lo

hacen solo para hacer negocios, que los jugadores de rugby solo buscan mostrarse diferentes y jerarquizarse. Sin una dosis de relativismo metodológico las formas del otro sobre su mundo no pueden ser conocidas, no podemos entender el mundo de los “ferreros” pensando que son unos “narcisistas y faloperos” o que las formas corporales de los barras bravas son las de “unos negros de mierda que no les da el bocho”; sin relativismo, nunca entenderemos ese mundo más que desde la mirada de “nuestra” sociedad, “nuestra” superioridad.

El relativismo como arista ineludible de la etnografía es tan necesario como dificultoso. Deseamos con toda nuestra fuerza poseer un relativismo que nos salve de todo tipo de exabruptos sobre la interpretación de la otredad, pero esto es imposible porque la máquina investigadora siente y piensa socialmente. Somos sujetos morales y políticos que analizan otras formas diferentes a las nuestras, con posiciones distintas. Lo que hacemos lo hacemos como sujetos sociales ubicados dentro de una trama social: desde esa trama miramos el mundo y lo evaluamos.

A pesar de su dificultad vale lo que sale; por ello, hay que hacer el esfuerzo y mantener la vigilancia epistemológica alerta para no caer en el etnocentrismo que siempre nos tiende buenas trampas. De hecho, una de estas trampas la juega la distancia: resulta más fácil abogar por la diferencia de un Qom que por la del vecino de la vuelta. Guber (2001) dice que la antropología antaño debía familiarizar lo exótico y ahora debe exotizar lo familiar.

El engaño de pensar lo distante como distinto y lo cercano como idéntico nos trae muchos problemas a los que hacemos antropología del deporte. Creemos que todos los que practican un deporte lo hacen con los mismos sentidos y negamos así la alteridad. He jugado a la pelota con presos y con barra bravas: les puedo asegurar que los sentidos que ellos les dan al deporte son muy distintos a los que le damos nosotros o le doy yo.

¿Para qué sirve la antropología del deporte?

Más de una vez los investigadores se preguntan sobre el objeto social y político de sus investigaciones. La pregunta se repite recurrentemente entre los académicos que estudiamos el deporte. Las respuestas profundizan la autoflagelación de quienes conciben que sus saberes nada sirven o poco importan. De buenas a primeras las respuestas son subsidiarias del lugar que ocupan nuestros saberes en el campo académico. El campo de estudios del deporte está, como sosteníamos, consolidado, aunque aún ocupa dentro del mundo académico un lugar

periférico. En esta distribución de posiciones y jerarquías el deporte es un hecho banal, trivial e insignificante y los que estudian ese objeto pierden su tiempo en pequeñeces, nimiedades. Los temas importantes, relevantes para el mejor gobierno de la sociedad son otros, distantes de los nuestros. Estas cuestiones repetidas por propios y ajenos opacan el hecho de que el deporte es un espacio de investigación de los mismos temas que los investigadores serios acometen en otros lares. El deporte no es, ni más ni menos, que “un hecho banal” convertido en objeto de estudio que sirve, al fin y al cabo, para indagar las dimensiones estructurantes de nuestra sociedad. Entonces: ¿qué tiene de banal?

Los antropólogos en particular y todos los científicos sociales en general podemos hacer nuestro aporte en tres caminos diferentes. Para los que estudiamos el campo del deporte estos tres caminos son igual de transitables.

El primer de estos aportes, que parece a primera vista el más soso y sin embargo es sumamente relevante, es el teórico. La antropología del deporte sirve para crear, desde nuestros saberes, conceptos que permitan interpretar, reflexionar y analizar el mundo social. Cabe como ejemplo recordar que Archetti (2003) ideó con la noción de “zonas libres” un concepto sumamente virtuoso para el análisis social, que puede ser utilizado más allá de los límites del deporte. El camino teórico tiene también el recorrido inverso. Poner a prueba, jugar con los conceptos que sirven para reflexionar otros mundos sociales entre nuestros objetos de investigación. Por ambos senderos la reflexión teórica gana densidad y nuestra contribución es de suma relevancia.

Por otro lado, las investigaciones antropológicas sobre el deporte —y sobre la alteridad en general— son imprescindibles en tanto promueven la tolerancia. Al dar cuenta que otros ordenan el mundo de formas diferentes a la nuestra y que ese orden es tan arbitrario como el nuestro, abonamos la semilla del respeto por la diversidad. Los investigadores sociales sabemos —lo ocultamos para poder vivir plácidamente— que el mundo tal como lo vivimos es una ficción, una ilusión. Sabiendo eso, podemos y debemos fomentar la comprensión y tolerancia con respecto a otros valores. Y al mismo tiempo, nuestra mirada sirve para poner en duda las verdades asumidas como universales, mostrando que todo lo que se cree universal no es más que un particular con más poder.

Por último, nuestro análisis posibilita pensar políticas públicas que permitan mejorar situaciones sociales: aquí dejamos el relativismo y nos ponemos como agentes sociales que desean modificar el mundo en el que vivimos. Todo lo que

hacemos, aunque parezca alejado de “los problemas sociales”, puede ser eje de intervención y de gestión. Para aquellos colegas que parafraseando a Marx sostienen que los antropólogos se han limitado a analizar el mundo de distintos modos y que de lo que se trata es de transformarlo, les repetimos que es imposible transformar el mundo sin analizarlo. Lejos está la undécima tesis de Feuerbach de proscribir el análisis en pro de la labor política; propone, por el contrario, la acción basada en el análisis. Y es en este giro donde nuestros saberes, específicos y minuciosos, ganan relevancia, ya que se vuelven insumos para la transformación del mundo. Aquí el punto problemático es común a otros científicos sociales y tiene que ver con el aislamiento académico, casi siempre autoimpuesto.

A modo de cierre

Habiendo dicho lo dicho, sostenemos que son tres los desafíos de la antropología del deporte. Por un lado, es necesario ampliar las preguntas de investigación que nos dejen hacer más y mejor teoría. Así se vuelve importante sumar a las discusiones más comunes del campo —cuerpo, género, nación y clase— otras que parecen ganar relevancia. Por ejemplo, y menciono solo una como muestra de una diversidad imposible de plasmar en estas páginas, cómo influyen las nuevas tecnologías en las formas de hacer y mirar deportes. Por otro lado, es vital romper definitivamente el cerco futbolístico y ampliar las muestras de la alteridad. Exhibir las múltiples formas de hacer y pensar los deportes funciona como un eficaz antídoto contra la intolerancia. Por último, derribar las fronteras del mundo académico, conectar nuestros saberes con la gestión de políticas públicas demanda un gran esfuerzo que ponga fin al aislacionismo académico. Debemos, si sinceramente deseamos trazar estos puentes, modificar nuestra jerga y nuestros pruritos, meternos de lleno en un territorio que nos es ajeno.

Referencias bibliográficas

- Archetti, E. (1985). *Fútbol y ethos*. Buenos Aires: Flacso.
- Archetti, E. (2003). *Masculinidades. Fútbol, tango y polo en la Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo, reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Lins Ribeiro, G (2007). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica,

- un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En Boivin, F; Rosato, A & Arribas, V (comp). *Constructores de Otriedad: una introducción a la antropología social y cultural* (pp 255-260). Buenos Aires: Antropofagia.
- Malinowski, B. (1991). *Crimen y costumbre en la sociedad salvaje*. Barcelona: Ariel.
- Semán, P. (2009). Culturas populares: lo imprescindible de la desfamiliarización. *Maguaré* 23, 181-205.

El deporte ¿“templa el espíritu” o “evade de la realidad”? Preguntas desde la sociología para un abordaje del deporte lo menos normativo posible

Rodolfo Iuliano

Introducción

Voy a comenzar refiriéndome a la “misión” que la Secretaría de Deporte de la Nación se da a sí misma. Esta “misión” apunta a promover el desarrollo de las actividades deportivas y recreativas, a promover su ética, incrementar su infraestructura y regular sus actividades, así como a “Asistir al Ministerio de Desarrollo Social en todo lo relativo a la promoción y desarrollo en el país de la actividad deportiva y recreativa en todas sus formas” y “Fomentar y apoyar la recreación, como medio de equilibrio y estabilidad social”.¹

Por su parte, la Secretaría de Deportes de la Provincia de Buenos Aires sostiene que:

El deporte no es sólo un elemento para beneficiar la salud y la calidad de vida de las personas, es además, un importante factor de desarrollo humano y de integración social. Por esto buscamos el aprovechamiento de todas las actividades deportivas y recreativas para fomentar -sobre todo en nuestros jóvenes- valores sociales, educativos y culturales como la tolerancia, el esfuerzo personal y el respeto de las normas.²

¹ Secretaría de Deportes de la Nación, en <http://deportes.gov.ar/site/estructura/>

² Secretaría de Deportes de la Provincia de Buenos Aires, en http://www.deportes.gba.gov.ar/?page_id=8087

Y, a partir de definición del deporte, entre los diferentes “ejes de gestión” la secretaría provincial se propone “Fortalecer el triángulo: Deporte con Educación y Salud generador de inclusión social”, y “Difundir los valores y beneficios del deporte a fin de proteger a nuestros jóvenes de las drogas y el delito”.³

Al lado de estas posiciones celebratorias en torno al papel que el deporte juega en su relación con la sociedad, circulan otras que podríamos denominar condenatorias, como las que se plasman en el ensayismo argentino a través de referentes como Juan José Sebreli al señalar que el deporte (y en particular el fútbol) funciona como un dispositivo que produce la alienación de los sujetos en la sociedad de masas, consiguiendo que se evadan de la realidad a partir de mecanismos análogos a los del consumo en la industria cultural (Sebreli, 1998, 2003).

Esta proliferación de discursos condenatorios y celebratorios, posiblemente acompañada con la creciente expansión del fenómeno deportivo en las sociedades contemporáneas, no se circunscribe al ámbito del sentido común ni de la intervención política y social, sino que suele tener resonancia en diferentes expresiones del ámbito académico, como proyectos de investigación, proyectos de extensión, prácticas docentes, jornadas de divulgación y eventualmente tesis y publicaciones.

Es en este contexto que el presente trabajo procura apelar a la tradición sociológica con el afán de subrayar, una vez más, el estatuto determinante de la dimensión empírica a la hora de producir discursos académicos sobre los fenómenos sociales en general, y sobre los deportivos en particular.

En efecto, puede esperarse de una sociología contemporánea del deporte una disposición a desmarcarse (por la vía de resituarlos como parte del objeto estudiado) tanto de los proyectos celebratorios como de los condenatorios del fenómeno deportivo. Por este camino, se trata de restituir verdadera prioridad al fenómeno empírico en su diversidad y su variabilidad circunstanciada, compuesto tanto por las experiencias de los sujetos involucrados, como por los marcos y los contextos en que tienen lugar.

Con el propósito de presentar algunos aportes de la corriente sociológica disposicionalista al estudio del campo de los fenómenos deportivos, es que en lo que sigue voy a glosar y sistematizar algunos ejes que fueran oportunamente

³ Idem.

trabajados por Bernard Lahire (2006) en su conferencia de 2002 “Disposiciones y contextos de acción: el deporte en preguntas”, articulando su propuesta con una serie de ejemplos y recorridos bibliográficos que serán oportunamente indicados.

Finalmente, voy a concluir el texto reflexionando sobre la relación entre el discurso sociológico y las representaciones normativas acerca del deporte y su relación con la sociedad.

Aportes de la sociología disposicionalista para un programa de estudios sociales del deporte

El discurso sociológico acerca de los fenómenos deportivos se nutre de diversas, y en muchos casos contrastantes, tradiciones y escuelas. Como anticipaba líneas más arriba, en el presente trabajo me voy a referir a los aportes de la tradición disposicionalista que encuentra en el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1991) a su mayor referente.

El abordaje disposicionalista representa una corriente dentro de la sociología contemporánea que promueve una clave de interpretación apoyada en la perspectiva clasista de la sociología, aunque procurando superar el determinismo economicista y, como sostiene Lahire, reponiendo la dimensión de la socialización como constitutiva de los sujetos y objetos sociales.

Esta perspectiva parte de asumir y constatar el carácter estructurante de las desigualdades sociales, que se expresan y reproducen a través de los diferentes dominios de la realidad, entre ellos el que aquí interesa, el deportivo.

Desde este ángulo de análisis, se entiende que determinadas estructuras sociales se incorporan a la manera de disposiciones en los sujetos, a partir de procesos de socialización a lo largo de su vida, y que se activan en determinados contextos de sollicitación. Son huellas disposicionales (Lahire, 2006: 209) que implican formas de percibir, sentir, creer y actuar, las cuales son dejadas por las experiencias sociales, y son desencadenadas (o puestas en latencia) en diferentes contextos de acción.

Entrando entonces en los aportes específicos del disposicionalismo para el estudio del fenómeno deportivo, es posible señalar, en primer lugar, que una de las tareas que se impone un programa sociológico del deporte se orienta al trabajo de reconstrucción de las diferentes categorías de practicantes deportivos, para estudiar tanto a los practicantes como a los no practicantes o practicantes muy poco frecuentes (Lahire, 2006: 296). Si bien los proyectos que se abocan

al estudio del fenómeno deportivo tienden a enfocarse mayoritariamente en la categoría de los practicantes, una mirada atenta entre los no practicantes puede ser reveladora de diferentes lógicas sociales y mecanismos de socialización que estarían operando en las sociedades contemporáneas.

Así, prestando atención a las diferentes disposiciones sociales incorporadas en los sujetos es posible interrogarse por los elementos, experiencias y dispositivos que estarían operando o habrían operado entre aquellos que sienten afinidad por la práctica deportiva y aquellos que no. Al lado del interés por la construcción social del gusto por determinados deportes, se abre entonces la posibilidad de interrogarse por el modo en que se produce la falta de interés, apego, gusto o incluso la aversión de determinados sujetos hacia determinados deportes.

En definitiva, el trabajo empírico sobre experiencias, relatos e historias de vida de los sujetos no practicantes se presenta como un punto de observación privilegiado para conocer el modo en que determinadas instituciones, planes curriculares y dispositivos de socialización secundaria (como por ejemplo la educación física escolar) inculcan disposiciones en los sujetos que habilitan en algunos casos el apego y placer en torno a determinadas prácticas deportivas, y en otros, el distanciamiento, la indiferencia o incluso el rechazo hacia el deporte en general, o hacia determinadas prácticas deportivas en particular.

En segundo lugar, resulta inspirador el estudio de las disposiciones sociales familiarmente constituidas (Lahire, 2006: 296-297) que pueden inclinar (condicionando o impidiendo) a los sujetos a practicar determinado tipo de deporte en lugar de otro. Al apuntar a esta instancia socializadora como es la familia, se multiplican los elementos para entender el modo en que se distribuyen las prácticas deportivas en función de sus afinidades con clases sociales, grupos, géneros, entre otras dimensiones.

El estudio de la socialización familiar en tanto dispositivo de inculcación de disposiciones deportivas, es una usina de producción de datos para tributar en la composición de lo que Bourdieu denominaba el sistema de homologías estructurales (Bourdieu, 1990, 1998).

Sin embargo, estas regularidades no agotan la complejidad de la distribución de las prácticas deportivas en las sociedades contemporáneas, sino que se impone el estudio de los casos poco frecuentes, aquellos donde el practicante procedente de una determinada clase social o configuración de género se aficiona por deportes que no necesariamente se corresponden con la media de sus categorías sociales

(por ejemplo, para el contexto local: sujetos procedentes de los sectores populares que pudieran practicar deportes como el rugby o polo; o mujeres que puedan aficionarse por esos mismos deportes u otros predominantemente masculinos).

Si como sostiene Bourdieu (1996) cada configuración deportiva tiene propiedades estructurales que interpelan a determinadas categorías sociales, también es cierto que el estudio de la diversidad de practicantes, incluidos los casos negativos mencionados en el párrafo anterior, permite conocer más en profundidad el modo en que las propiedades estructurales son moduladas entre las prácticas particulares concretas, pudiendo así contar con más información sobre el modo en que cada deporte, en función de sus propiedades técnicas, corporales, morales, organizacionales y mediáticas, constituye un estímulo o un freno a las disposiciones de inculcación temprana.

En tercer lugar, resulta provechoso el estudio de los diferentes “estilos de prácticas” (Lahire, 2006: 297-298). Una vez que se han establecido las afinidades entre categorías sociales y prácticas deportivas en función del sistema de disposiciones inculcadas en las diferentes instancias de socialización, se abre un horizonte de conocimiento en torno a las diferentes modalidades de práctica de un mismo deporte. Si bien cada categoría de deporte, en función de sus propiedades estructurales y de las disposiciones inculcadas entre los sujetos tiene mayores probabilidades de reclutar un determinado tipo de practicantes en lugar de otros, también se observa que dentro del universo de una práctica deportiva se diversifican y diferencian los modos de apropiársela de los practicantes.

En este sentido, podemos observar que para conocer el universo de un determinado deporte no alcanza ni con el estudio de sus reglas, ni con el estudio de las categorías sociales que lo practican, sino que es importante indagar en torno a las diferentes modalidades de la práctica de dicho deporte y al sentido que adquieren en cada contexto específico. Si tomamos por caso muchos de los deportes que habiendo sido exclusivos han experimentado procesos de relativa popularización como es el caso del golf o del tenis, vemos que para conocer el modo en que operan algunos de sus mecanismos de diferenciación adquiere una mayor significación el estudio de los diferentes estilos de práctica, y los significados de los que son portadores (Waser, 1989).

En la misma dirección, señala Lahire que hay que poder reconstruir la diversidad de prácticas que se diluyen e invisibilizan al evocarlas desde una misma categoría, por lo cual debemos

evitar caer en la trampa del lenguaje consistente en hacernos creer que eso que nombramos en forma similar (el “fútbol” por aquí y por allá, dentro de un club y fuera de un club, entre amigos que juegan en la calle o en una cancha barrial, en un club grande o en uno chico, en uno donde se hace entrenamiento sistemático y racional, y en otro que privilegie la buena convivencia entre sus miembros, etc.), esté necesariamente cerca de la realidad (Lahire, 2006: 297-298).

En cuarto lugar, el abordaje del fenómeno deportivo desde una perspectiva disposicionalista revisada parte de asumir que los deportes no son sólo escenarios de actualización de disposiciones de inculcación temprana, sino actividades de constitución específica de disposiciones sociales; es decir, que son propiamente instancias de socialización (Lahire, 2006: 298-299).

Algunos autores, retomando los aportes desarrollados por Lahire en otros trabajos (2004), muestran el papel activo en la producción o reconfiguración de los *habitus* de muchos dispositivos institucionales por los que transitan sujetos que se aficianan a ellos, como es el caso de los amantes de la ópera, cuya práctica no puede explicarse completamente por la actualización de un *habitus* de clase, sino que tiene que entenderse a la luz de las nuevas categorías de percepción y apreciación, las nuevas disposiciones morales y estéticas que se construyen en el tránsito aficionado del consumo de la ópera, de la asistencia a las representaciones, las clases de apreciación musical, entre otras prácticas (Benzecry, 2012).

Sin embargo, Lahire advierte un riesgo de este procedimiento que consiste en asumir que esos modos de sentir, ver y entender inculcados en el tránsito por estos dispositivos constituyen automáticamente tipos de *habitus*, por ejemplo *habitus* deportivos. Ocurre que esa categoría, en tanto sistema de disposiciones duraderas, requiere instancias de socialización sistemáticas y prácticas duraderas e intensas, como para asumir que su productividad redunde en la conformación de nuevos *habitus*. En los casos en que las prácticas, por ejemplo las deportivas, responden más bien a lógicas esporádicas, habría que conceptualizar aquello que se sedimenta subjetivamente más que como *habitus*, como disposiciones, categoría esta última que comporta un menor grado de sistematicidad y estructuración (Lahire, 2006: 299).

En definitiva, desde esta perspectiva es posible conocer las moralidades, las categorías de percepción y apreciación, las nociones de corporalidad entre otros

aspectos, que son inculcados en el transcurrir de una práctica deportiva, sin asumir que son meras actualizaciones de lo adquirido antes, pero sin atribuirle mayor consistencia de la que empíricamente manifiestan.

Finalmente, un capítulo central en el estudio sociológico del deporte desde una perspectiva disposicionalista es la pregunta por la transferencia de disposiciones adquiridas en un dominio de lo social hacia otros, es decir, la pregunta acerca de si las disposiciones sociales adquiridas en torno a la práctica deportiva son transferibles a otras esferas de la práctica, como la política, la social, la económica, la cultural, etc. (Lahire, 2006: 299-300).

Así, cabe preguntarse si las disposiciones ascéticas, la competitividad, el sacrificio, la autodisciplina, el reconocimiento de la autoridad, el juego limpio, el apego a las reglas, inculcadas en el contexto de determinada práctica deportiva, pueden o no transferirse al contexto de una práctica profesional, educativa o familiar.

Para dar respuesta a esta pregunta se impone un criterio empírico y circunstanciado: en tanto las disposiciones sociales se adquieren en determinadas condiciones y contextos, no resulta factible conocer a priori o teóricamente si pueden extenderse a otros contextos, generalizarse, o saber si se actualizan o se mantienen en latencia en otros dominios de la práctica.

Consideraciones finales

Una primera reflexión que se desprende del presente trabajo, apunta a señalar que cuando nos abocamos al estudio de los fenómenos deportivos desde una perspectiva sociológica, es importante dilucidar si nos orienta una vocación de intervención, de diseño de política pública, de reforma, de producción de conocimiento, etc. Para ello puede ser provechoso el ejercicio de objetivar al sujeto objetivante (Bourdieu, 1997); es decir, explicitar los propios presupuestos sobre el sujeto, sobre la sociedad y sobre el dominio estudiado, para poder entonces conocer a los fenómenos en su positividad, ya sea para producir conocimiento o para abordarlos desde la intervención.

Por otra parte, la remisión al paradigma disposicionalista para el estudio del deporte que procuré sistematizar en las páginas anteriores, nos permite reenfocar bajo nueva luz las representaciones sobre el deporte y su relación con la sociedad, alguna de cuyas manifestaciones fueron referidas en la introducción. Por eso, al tomar en cuenta la representación del deporte como instancia de evasión,

así como también como medio de equilibrio, integración social y contención saludable frente a las drogas y el delito, nos encontramos ante la oportunidad de analizar dichos imaginarios empíricamente, como claves de interpretación de las disposiciones, moralidades y proyecciones de los practicantes y analistas deportivos, más que de las características del deporte mismo. El imperativo sociológico de la observación empírica, articulado con la preocupación teórica disposicionalista, permiten aproximarse al estudio del fenómeno deportivo en tanto instancia de producción y actualización de disposiciones sociales, potencialmente transferibles a otros dominios, pero nunca de manera automática ni generalizada, sino concreta y circunstanciada.

Finalmente, uno de los desafíos que se nos plantean cuando nos abocamos al estudio sociológico de los fenómenos deportivos (sea como docentes, investigadores, extensionistas, etc.) es el de resituar estas categorías normativas dentro de los confines de nuestros objetos de estudio: cuando nos encontramos ante discursos de esta naturaleza es conveniente estar alerta para que no se ubiquen en el lugar de las herramientas analíticas, sino precisamente en el de los discursos a ser analizados. Tomando esto en cuenta, entonces, se habilitan preguntas como las siguientes: ¿qué imaginario sobre el deporte y sobre la sociedad se juega en categorías como integración social o inclusión? ¿Cuál es la comunidad imaginada que el deporte vendría a reparar y estabilizar? ¿Qué sujetos y grupos son imaginados como desintegrados? ¿Qué proyecto se juega detrás de la búsqueda de la integración social?, ¿cuál es la matriz hegemónica a la cual se integrarían los desintegrados?, ¿qué actor o clase social la articula?

Referencias bibliográficas

- Benzecry, C. (2012). *El fanático de la ópera. Etnografía de una obsesión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1990). Espacio social y génesis de las clases. En P. Bourdieu. *Sociología y cultura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Editorial Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1996). Programa para una sociología del deporte. En P. Bourdieu. *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1997). Objetivar el sujeto objetivante. En P. Bourdieu. *Cosas Dichas*. Buenos Aires: Gedisa.

- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Santa Fé de Bogotá: Ediciones Santillana.
- Lahire, B. (2004). *El Hombre Plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Sebrelí, J. J. (1998). *La era del fútbol*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Sebrelí, J. J. (2003). *Buenos Aires, vida cotidiana y alienación*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Secretaría de Deportes de la Nación. <http://deportes.gov.ar/ar/site/estructural/>. Consultado el 9 de septiembre de 2013.
- Secretaría de Deportes de la Provincia de Buenos Aires http://www.deportes.gba.gov.ar/?page_id=8087. Consultado el 9 de septiembre de 2013.
- Waser, A. M. (1989). Le marché des partenaires. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 80(1), 2-21.

El artificio del juego. Un diálogo posible entre educación, enseñanza y transmisión

Jorge Daniel Nella

¿Por qué decimos que el jugar juegos es un artificio?

Entendemos que el hombre *no es* un ser social, sino que *se hace* social en virtud de procesos de socialización, es decir, en el proceso por el cual incorporamos valores, pautas, metas sociales para comportarnos de acuerdo a ellas. Dicho proceso nos afecta a todos de manera continua desde el momento en que nacemos hasta la muerte, sea cual sea el carácter de la interacción y el ámbito en el que tenga lugar, como puede ser la familia, la tribuna de una cancha o el desarrollo de un juego. Por lo que, siguiendo esta idea, el jugar juegos no sería ni espontáneo ni natural, sino que dependería de un trabajo del orden simbólico en que los padres (entendiéndolos como los adultos responsables de transmitir la cultura) le ofrecen al recién nacido la forma de apropiarse de los saberes y las leyes de su cultura. De ahí que el juego aparece como un artificio y por ende, artificialmente.

Artificio proviene de una palabra de origen latino, *artificium*, que reúne *ars*, arte, y *facere*, hacer. Es el arte de un hacer; en nuestro caso, el arte de jugar juegos. El artificio requiere de un *artífice*, aquel que ejecuta cierto arte, cierto oficio; en nuestro caso el jugador. Y como dije anteriormente, en este proceso de socialización necesitamos un artefacto, es decir, un producto que nos permita extender los límites materiales del cuerpo. En nuestro caso el artefacto va a ser el **lenguaje**.

Muchos autores de distintas disciplinas coinciden en que el niño internaliza la realidad por medio del lenguaje y en que este constituye el contenido más

importante y el instrumento por excelencia de la socialización. Por medio del lenguaje aprendemos los rudimentos del aparato legitimador, es decir, por qué las cosas son lo que son y por qué hay que comportarse de una manera y no de otra (Nella, 2011). A su vez, por medio del lenguaje aprendemos a hacer cosas con palabras, la gran frase de Austin (2008), por el solo hecho de hacernos comprender. Por medio de la palabra proyectamos la realización de una acción que ha sido nombrada para comunicarnos, proyectamos una idea que compartimos al nombrarla. Ahora bien, al contrario de lo que se afirma tradicionalmente, según Agamben el hombre no es el animal que posee el lenguaje, sino más bien el animal que está privado del lenguaje y que por ello debe recibirlo del exterior (2004: 82). Esta incorporación del mundo exterior –ya que no lo heredamos de nuestro código genético– añade a los signos el mundo abierto de significados y sentidos. De ahí que en la vida diaria haya tantos malentendidos y tantas veces haya que disculparse. Las palabras solo significan en relación a lo que los otros hacen en contextos discursivos específicos, que requieren siempre de interpretación, la que nunca está garantizada ni puede ser completa o definitiva (Eidelsztein, 2012:39). Si se quitan del lenguaje el significado y el sentido, entonces ya no es un lenguaje humano, puesto que se pierde así toda posibilidad de chiste, broma, poesía, retórica, insulto, malentendido, piropro, mentira o juego; esto es, todo lo que requiere *comprensión*, fenómeno del que carecen los animales.

Así, el jugar juegos no proviene del cuerpo biológico, y la cultura lo modifica, altera u obstaculiza; no existe primero la sustancia viva con sus impulsos biológicos a la que la cultura intentará atrapar en sus redes; sostenemos que proviene absolutamente del orden del lenguaje. Lo que nos parece que proviene de o es originado en el cuerpo animal, como el llamado “impulso lúdico”, en realidad es causa del lenguaje y el lazo social del discurso, haciendo que toda manifestación corporal comporte significados e implique sentido. Nada de esto existe ni en la biología ni en la química modernas, en las que reina el más puro sinsentido (Eidelsztein, 2012: 44).

No sentimos absolutamente nada, ni parecido, a lo que sucede en el mundo de los animales. Si decimos, por ejemplo, que un animal “siente dolor”, “está triste” o “está contento”, lo que siente –inclusive la idea de “sentir”– no es en absoluto de la misma especie que lo que sentimos nosotros como dolor, tristeza o alegría y no podemos saber qué o cómo es lo que un animal padece con relación a lo que nosotros padecemos; el término “dolor”, como también el de “jugar”,

utilizado para los animales, solo debería ser considerado como analogía de lo que el ser humano posee de representación de dichos términos.¹ En función de esto, decimos que la noción de “jugar” debería ser entendida siempre en el marco de un contexto cultural que le otorga significados. Wittgenstein, en su libro *Investigaciones filosóficas* (2008) señala que cada lenguaje se ve ligado a lo que se denomina una “forma de vida”. Su visión pragmática de la lengua le permite considerar los diferentes significados que portan las palabras en relación con los contextos de uso en los cuales se enuncian, es decir que en el seno de comunidades particulares se enseñan ciertas “formas de jugar” asociadas a la transmisión de reglas y hábitos de juego. Estos *modos* de juego guardan permanente relación con las formas de vida propias de un grupo.

Cada cultura construye una esfera que va a delimitar (de forma más vaga que precisa) lo que designa como juego. El simple hecho de utilizar el término no es neutro, pero implica ya un recorte de lo real, una representación del mundo (Brougere, 2013). Por lo tanto el juego es principalmente el resultado del lenguaje, es el producto de lo *que* decimos y *cómo* decimos algo en un contexto dado.

Estos contextos no son más que los *aparatos*. El término *aparato* procede del latín “apparare” (preparar para), que significa *preparativo*, en el sentido de ceremonia, decorado. El aparato busca la recepción de una situación, pues es gracias a él que van a embellecerse las apariencias, manifestarse la solemnidad de una situación, es decir que el aparato viene a acompañar un texto mayor. Según Jean-Louis Déotte (2013), el aparato es lo que prepara el fenómeno a aparecer para “nosotros”, pues sin aparato no hay más que un flujo continuo y no dominado de colores informes (Déotte, 2013: 103).

Acá estamos usando el concepto de aparato en el sentido althusseriano, como aparato ideológico, que no es más que las instituciones; es decir que este contexto, estas ceremonias, portan un conjunto de normas que le van a dar sentido a dicho arte o artificio. Esto implica que dichas normas se convierten en pautas previamente definidas que canalizan el comportamiento en una dirección determinada, en oposición a muchas otras que podrían darse. Una institución, por lo tanto, prescribe la forma en que deben hacerse las cosas, garantizando la continuidad de lo que hay y vinculándose con la función reguladora del Estado,

¹ Tal como lo propone Pierre Bourdieu (2010), el “sentido social del gusto”, no solo estético, sino inclusive respecto de los sabores: ni “amargo” ni “dulce” son naturales para el sujeto.

en su acepción jurídico-política, asignando dignidad de *normal* a sus imperativos prácticos; en nuestro caso, el de jugar juegos.

El aparato-institución que nos atañe en esta ocasión es el escolar, donde se presenta un proceso de socialización particular cuyo artificio se diferencia de la vida familiar o de otros ámbitos, siendo este el del *juego escolar* o el *juego educativo*, y donde aparecen otros protagonistas artífices: los *educadores* o los *maestros*. La diferencia principal con respecto a otros procesos de socialización es que dicho proceso es *interesado*, es decir que está direccionado a fines y objetivos marcados por una agenda educativa; se interesa por la incorporación de saberes particulares y para tal fin se crean instituciones especializadas (universidades, institutos) que forman a un plantel exclusivo para llevar a cabo dicha tarea, por la cual a su vez serán remunerados por su oficio, convirtiéndolos en asalariados.

En este artificio, en este proceso de socialización, el saber del oficio no es más que —nuevamente— el lenguaje, como ya lo dijo Agustín de Hipona (2003): no hay diferencia entre hablar y enseñar, lo que nos enseña es el lenguaje, el hombre está ahí solamente para ser enseñado por el lenguaje. Por lo que este *juego educativo* va ser el producto, otra vez, de lo *que* decimos y *cómo* decimos en un contexto dado. En este punto nos parece pertinente exponer la distinción entre lo que llamamos acto de educación, enseñanza y transmisión, ya que la utilización de estos términos es frecuente y da lugar a confusiones a la hora de pensar en la intervención.

Educación

Haciendo un recorrido por pensadores de diferentes siglos que se han detenido sobre el tema educación, como Immanuel Kant en el siglo XVIII con su libro *Pedagogía* (1803/2003), Georg Wilhelm Friedrich Hegel en el siglo XIX con su obra *Líneas Fundamentales de la Filosofía del Derecho* (1820/1937) y Émile Durkheim en el siglo XX, con su libro *Educación y Sociología* (1924), podemos ensayar ciertas claves de dicho artificio intentando revisarlo a partir de cuestiones actuales.

En primer lugar —coinciden la mayoría de los autores citados— la educación comporta una violencia simbólica en el trabajo civilizatorio. Nos anuncia Hegel: “(...) La violencia pedagógica o violencia ejercida contra la barbarie y la ignorancia aparece, en verdad, como primera y no subsiguiente al proceder de otra” (1820/1937: &93). La educación supone un forzamiento social y culturalmente

legítimo, con el fin de que el sujeto haga suyos algunos de los sentimientos de lo social: este es el proceso que llamamos de socialización y culturalización de niños y adolescentes. Pero esa lucha contra la barbarie y la ignorancia del texto hegeliano no debe ser leída en clave sarmientina, pues no se trata de una violencia de segundo orden, como respuesta militar, política o personal. Bien por el contrario, se trata de una violencia primordial, de carácter simbólico, que “hace al hombre actual a su época” (Nuñez, 2007: 38). Identificada esta como violencia primera, hace que no se trate de una respuesta o un resultado, sino su condición de ingreso, ya que justamente se trata de entrar a un mundo simbólico que lo preexiste. Lo que se debe considerar es que, cuando alguien no se somete a esta violencia simbólica, aparecerá otra violencia que es directa y con otros matices, donde en lugar del aparato escolar con artificieros maestros, aparecerá el aparato del encierro y artificieros policiales. Los tratamientos psiquiátricos y los dispositivos penales están previstos para tratar socialmente lo que no se haya podido encauzar en aquellas instancias. La educación procurará que las tendencias del niño no se conviertan en perjudiciales para él o para la sociedad, pero si esas disposiciones se transforman en síntoma, entonces actuaría el psicoanálisis (Nuñez, 2003: 12).

La educación lleva en sí el *vicio* de estar siempre más o menos al servicio de los poderes, ya que las normas que se presentan como límites son las normas aceptables, quiere decir que no hay personas sin normas sociales, pero sí hay personas que están por fuera de las normas dominantes o hegemónicas. De esta manera, formar parte de la sociedad significa compartir su verdad, que no es más que convivir con su orden.

Por lo tanto, para que se sustente algo del acto pedagógico, el maestro — como lo anuncia Durkheim, *la generación adulta*— debe sostener el límite: “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social” (Durkeim, 1924: 70). Cuando decimos límites estamos hablando de prohibiciones, de disciplina; algo del desaliento, algo que haga obstáculo a los caprichos, vanidades, violencia que de permitirse pondría a un sujeto fuera de las redes sociales. Como lo anuncia Hegel: “La civilidad (...) es la liberación y el trabajo de la más alta liberación (...) Esta liberación es en el sujeto el *duro trabajo* contra la mera subjetividad del proceder, contra la inmediatez de los instintos, así como contra la vanidad subjetiva del sentimiento y contra la arbitrariedad del capricho” (Hegel, 1820/1937: &187).

La educación es paradójica; es decir que desde el lado positivo de este proceso, estos límites están para que más adelante uno se libere, para identificarse en función de esas marcas, para responsabilizarse, para poder conducirse solo, para criticarlo. La contraposición entre obligación y libertad, la tensión entre educar en lo que debe ser y dar un lugar a otro, en el marco de la organización de una comunidad, es una constante política de todo acto educativo (Cerletti, 2008:14). Esta tensión, aunque construida desde una perspectiva diferente, la encontramos en la base del proyecto político y educativo de la Ilustración. Una de las paradojas de la educación concebida por la tradición iluminista consistía en satisfacer, por un lado, el objetivo de autonomía del sujeto –servirse de la propia razón sin tutela ajena– y por otro, la necesidad social de que ese sujeto sea gobernable. La magnitud de esta contraposición ya había sido percibida por Kant en el célebre opúsculo *Wasist Aufklärung?* (¿Qué es la Ilustración?) y puesto de manifiesto en el *dictum* que le atribuye a Federico II de Prusia: “razonad todo lo que queráis y sobre todo lo que queráis, pero ¡obedeced!”.

De hecho, el ideal moderno de la educación se ha organizado alrededor de estos dos polos, propósitos centrales que sostenían aquella tensión de la Ilustración, la idea de formación y trans-formación. Sintéticamente, por un lado se promueve un sujeto libre (a través de la adquisición de conocimientos y el desarrollo de un pensar crítico) y por otro se aspira a que este sea gobernable (a través de la conformación de un ciudadano razonable). Se pretende el despliegue de las personalidades con autonomía y, al mismo tiempo, se procura la transmisión de la cultura dominante (Cerletti, 2008: 28).

Podemos aventurarnos a decir que la educación intenta que cierta continuidad sea asegurada. Educar es pensar en un futuro para el otro dentro de una red social. Educar es organizar un territorio, es delimitar, poner fronteras, defenderlas y echar a los que hacen peligrar dichas barreras para lograr que el comportamiento de cada uno de los “autores” de la vida social sea relativamente previsible, pues dicha previsibilidad posibilita la convivencia humana. Así, la integración desde la infancia es realizada de acuerdo a un conjunto de prescripciones y normas que son las dominantes y que intentan garantizar que *lo que hay* se mantenga (o se modifique de una manera permitida o tolerada). La irrupción de lo diferente, en tanto novedad frente al *estado de cosas*, siempre tiene un efecto inicialmente desestructurante que *debe ser* contrarrestado o asimilado de alguna forma porque implica el riesgo de que se produzcan consecuencias imprevisibles (Cerletti, 2008:16).

De este modo, la intervención como acto educativo tiene un objetivo divisible en dos aspectos: por un lado produce formas de experiencia de objetivación, de lo externo –el juego–; y por otro lado, produce formas de subjetivación, de lo interno –de sí mismo– en las que los individuos pueden constituirse en sujetos de un modo particular.

En este proceso, además de aprender algo “exterior” —los saberes del juego (las reglas)— se intenta elaborar o reelaborar alguna forma de relación reflexiva del “educando” consigo mismo. Aprendiendo el significado y el sentido del juego, uno aprende al mismo tiempo a ser jugador y lo que significa ser un jugador. Es decir, que hay un gran esfuerzo del profesor por transmitir modos de comportamiento. El niño juega, pero al mismo tiempo la intervención en el juego produce al niño (Nella, 2011).

Enseñar

La relación entre maestro y alumno que hace referencia al proceso que podemos llamar “enseñar” puede rastrearse en los relatos de la mitología griega, principalmente en la Odisea de Homero (1963), donde en el Canto 2 y 3, la diosa Atenea toma la figura de Mentor, amigo de Ulises, para guiar e instruir a Telémaco, hijo de Ulises, en la búsqueda de su padre. Es allí donde Mentor lo ayuda a develar el mundo. Tal fue la figura de este personaje que pasó a ser de un nombre propio a nombrar, en la actualidad, a aquel que es un guía, preceptor o consejero.

Enseñar proviene del latín *insignare*, compuesto por *in* (en) y *signare* (señalar hacia), lo que implica brindar una orientación sobre qué camino seguir. *Signare* viene de *signum*, significa “seña”, palabra indoeuropea que deriva de “*sekw*” que significa seguir, es decir, “marca a seguir”.

A diferencia de la educación, podemos decir que esta relación puede darse entre adultos y jóvenes, entre adultos, y de jóvenes a adultos, ya que la función de la enseñanza es poner al alcance de otros elementos culturales a los que no han tenido acceso, dejando las decisiones y trabajos resultantes en sus manos. Esto implica poner al sujeto en contacto con el mundo con claves para su interpretación.

Para que haya un acto de enseñanza no es tan importante *qué* se muestra o devela, sino que aquello que se marca sea algo difícil o ignorado. Así lo anunciaba el pedagogo francés que se hacía llamar Alain, seudónimo de Emile Chartier

(1868-1951): “El niño necesita el cebo de lo difícil, si se quiere poner entre sus manos ‘su propio aprendizaje’, en vez de adiestrarlo desde afuera. Con ese objeto, lejos de facilitarle el trabajo, hay que dejarlo frente a las dificultades naturales” (citado por Château, 1959: 323). Por lo tanto, hay que rescatar *lo difícil* para sostener allí algo del acto de enseñanza. Lo que Alain sostiene es que lo que va a producir algo en términos de vínculo de enseñanza tiene que ver con las dificultades y sus posibilidades de resolución, es decir, “dejar al niño cara a cara con las dificultades”, y así “las lecciones adoptan el rostro de la necesidad” (citado por Nuñez, 2003: 35).

Eso que Alain llama *lo difícil* es lo que denominamos como el *problema en el juego*. Un problema es aquello que perturba un orden dado, que uno busca restablecer. Cuando a los niños y niñas les preguntamos² qué te divierte de tal juego nos responden: meter goles, saltar la soga, correr a ver si me atrapa, quemarle las bolitas, que soy la maestra y ellos los alumnos, etc. Se entiende que eso que identifican como divertido en un juego es el *problema* que tienen que enfrentar.

Al comenzar a jugar un juego, el conocimiento explícito de las reglas se transforma en un conocimiento implícito, adquiere un sentido pragmático, en el cual las mismas se subordinan a la práctica del jugador. Esto supone dos contrapuntos importantes en nuestra experiencia de juego, lo que John Dewey (1959) llama “el hacer” y “el sufrir”, donde el problema se impone en nuestra experiencia como obstáculo. Debemos sufrir el desafío del problema para alcanzar nuestro objetivo, y sucesivamente, nuestro hacer es una respuesta a nuestro sufrir. Cuando hay un equilibrio entre hacer y sufrir, entre habilidad y desafío, pareciera que nos encontramos con esa tensión agradable. Y es a través de la experiencia que identificamos si los desafíos en los juegos son muy fáciles, muy difíciles o justos; por lo que habría una continua “recalibración” para que el problema planteado continúe siendo interesante.

Al preguntarnos “cómo se hace lo que tenemos que hacer” en un juego, la respuesta proviene de las reglas. Si bien hacen más difícil el logro del objetivo del juego limitando los medios al alcance de los participantes, las reglas estructuran

² Las respuestas de los niños que se mencionan provienen de las entrevistas llevadas a cabo en el proyecto de investigación “**El juego en la Educación Física: usos y sentidos en sus prácticas**”, UNLP. Director: Ricardo Crisorio.

el problema que es *posible* resolver. El *ser posible* no lo está confirmando la resolución sino que funda un estado de incertidumbre, de riesgo, generando un estado inicial de tensión. Así, al decidir jugar, uno se lanza a lo incierto y a la responsabilidad de los movimientos que acabarán dibujando la situación. Este estado de incertidumbre implica una decisión: entrar en el juego y la actividad en sí no es más que una serie de decisiones. La decisión implica la fragilidad de una situación, ya que la elección de no participar hace que el juego no acontezca, pero al mismo tiempo el decidir embarcarse da riqueza a la misma, puesto que al tratarse de un juego permite disponer los términos de otro modo, innovar. Por lo tanto enseñar a jugar juegos no puede tratarse de imponer, sino solo de proponer, para permitir que el juego se enriquezca con nuevas dimensiones, o que se generen nuevas actividades que van más allá del juego pero que se benefician del interés del niño (Brougère, 2003: 233).

En esa decisión de búsqueda de lo “inesperado” se atraviesa el campo de lo esperado alrededor de ese juego de la espera, es decir, se espera lo inesperado. Sin duda, el jugador no puede determinar con exactitud lo que ha de conseguir; se introduce en un proceso de decisiones, en donde una vez iniciado, sigue su propio camino. Y esto es así porque al jugar hay una pérdida de vínculos entre medios y fines. No es que los niños no perciban los fines, ni que dejen de utilizar los medios para llegar a ellos, sino que a menudo cambian estos fines para que encajen con medios que acaban de descubrir, o modifican estos medios para que se adapten a nuevos fines. Y tampoco es de esta manera porque se encuentran con dificultades a la hora de llevar a cabo un juego, sino que se realizan estas modificaciones porque son una consecuencia directa de la propia satisfacción que provoca el hecho de jugar. El mundo exterior es transformado de acuerdo a nuestros deseos en el momento de jugar.

Pero para sostener lo dicho hasta ahora con respecto al juego falta una característica más: que es *innecesario* en el sentido de los “modos de producción”, es decir, en bienes cuantificables y valorables en términos económicos de mercancía, lucrativo, como por ejemplo el aumento del capital de figuritas o bolitas si es que estaban apostadas. Acá nos referimos al juego cuyo fin es la búsqueda subjetiva de placer, de alegría, de risa. Desde la lógica utilitaria jugar es perder el tiempo; desde la lógica de la subjetividad, jugar es ganar el tiempo. Así pareciera ser que hacer algo que nos divierte persigue una “lógica de la gratuidad”, pero que para nada es arbitraria o caprichosa, ya que ese hacer algo es de manera *voluntaria*, hay

un proyecto, un designio, un deseo no forzosamente meditado. La ausencia de consecuencias “utilitarias” hace del juego un espacio de experiencias sin riesgos que proporciona la oportunidad de ensayar combinaciones, de experimentar y explorar.

Transmitir

Ahora bien, hay algo del juego que parece no poder ser enseñado, pero que sí es aprendido, eso que Víctor Pavía (2006) va a llamar modo lúdico de jugar. Es decir, cómo enseño a alguien que “lo que vamos a hacer ahora no tiene que ser connotado como debería ser connotado si no estuviéramos jugando”, lo que Bateson (1991) llama metacomunicación, esa comunicación que me permite dar a entender que “lo que estamos haciendo es un juego”; eso que me permite deducir que una lucha lúdica entre amigos nunca va ser una pelea. La cuestión acá es cómo anotar que lo que sigue no es *en serio*. El acento está puesto en esta ocasión en aprender el cómo más que el *qué*. Este *cómo* no es intelectual, sino más bien experiencial.

Acá recorro al término de *transmisión* no en el sentido mecánico o físico, sino con el significado que le dio Lacan en el manuscrito de 1969 llamado *Dos notas sobre el niño*, que dice:

La función de residuo que sostiene (y al mismo tiempo mantiene) la familia conyugal en la evolución de las sociedades, resalta lo irreductible de una *transmisión* –perteneciente a un orden distinto al de la vida adecuada a la satisfacción de las necesidades– que es la de una constitución subjetiva, que implica la relación con un deseo que no sea anónimo (Lacan, 1969/2010: 56).

Utiliza aquí el término transmisión como aquello que desborda el contenido, haciéndolo casi una excusa. Lo que se transmite no es la satisfacción de una necesidad biológica sino un deseo, deseo que no es anónimo sino que nombra, lo nombra. Acto en el que uno reconoce al otro como digno de confianza, de que algo se espera, en la medida en que se le muestra o se le da algo. Algo se da en lo que le ofrece o se pide; va más allá de la cosa en sí. Lo que se agrega es un valor deseante.

Así el prefijo *trans* de la palabra transmisión designa eso que sobrepasa los límites: es lo que desborda, lo que se desplaza. Lleva la forma de un don, no en el sentido de donativo o que constituye una deuda, sino que es la adjudicación de un sentido a eso que se da o se pide.

Ahora bien, en la búsqueda de ese don como acto y que entendemos que no es enseñar, evoco a Sócrates, no por su relación con el saber que se hacía llamar ignorante, sino desde su relación con el acto de transmitir. Él fue condenado a muerte por enseñar en tanto que afirmó que “nunca fui maestro de nadie” (citado en Kohan, 2008), pero a su vez debió reconocer que sus “seguidores” aprendían de él. Sócrates da tres argumentos por los que afirma que no cumplió el rol de maestro: (a) no recibió paga alguna, (b) *no enseñó* conocimiento alguno, y (c) siempre se dirigió a los demás, tanto en público como en privado, en una relación simétrica entre el que sabe y el que ignora.

Lo que Sócrates sabía no es un saber de conocimiento ni de palabras, sino—dirá Walter Kohan (2008)— es un principio de vida, algo que su cuerpo transpira; se trata del significado y sentido de vivir de determinada manera, de llevar una vida de acuerdo con la filosofía que él mismo inventa. No hay nada para enseñar, a no ser mostrar un cierto modo de andar por la vida, pero que a su vez no puede ser “bajada didácticamente” (Kohan, 2008: 32). Es decir que no consiste en un saber de contenido, sino en un saber de relación. Enseñar filosofía exige también hacerla, practicarla, vivirla. La cuestión es entonces que vivir la filosofía, en nuestro caso el juego, exige hacer partícipe de ella a otros. Por eso el choque es inevitable, nos dirá Kohan, porque su modo de vida afecta significativamente el modo de vida en que los otros viven.

Lo que es notorio es que el jugar, como la filosofía de Sócrates, no se puede reducir a la enseñanza de contenidos. Sócrates sale a vivir su vida, a ejercitar su gesto filosófico; el nuestro es el de jugar, y es ese gesto el que inaugura y da sentido a la escena pedagógica. Es solo un gesto, una relación con el conocimiento y no un cuerpo de conocimientos. Así, el profesor al jugar dispone las condiciones en ese juego, en donde los otros jugadores verán valor y sentido. Quien enseña en el sentido socrático, es decir, quien transmite, afirma un gesto, y puede ser que quien aprenda lo perciba, acepte la invitación y, eventualmente, lo recree.

Conclusiones

Hasta acá hemos anunciado que el jugar es un hecho del lenguaje y solo tiene sentido en su uso. Cuando el niño adquiere el lenguaje, lo hace únicamente para hacer cosas con palabras, con el propósito de comunicarse. Al nombrar la palabra “juego” uno intenta influir en la forma en que el otro pueda entender una acción o cosa; así, uno de los significados y sentidos que puede adoptar

dicho término es el de entrar en un discurso que no conlleva riesgos para el niño, no implica consecuencias reales, es una práctica de discurso protegida, es solo un juego de discurso, es decir, un *discurso de juguete*. Como todo discurso, necesita de un orden, pero con la salvedad, como lo afirmaba Graciela Scheines, de que se trata de un *nuevo orden*, ya que para poder jugar “es necesario (...) interrumpir el orden de la vida ordinaria, destruirlo temporalmente para fundar, en el vacío que queda en su lugar, el orden lúdico” (Scheines, 1998: 36).

Lo que debemos subrayar hasta aquí es que al ser el juego producto del lenguaje, el orden es necesario: pensar el jugar juegos sin un orden (del discurso) sería incomprensible y su situación insostenible. Suele escucharse que “se juega sin obligación”—¡seguro!—; pero justamente, lo extraño es eso: ¿Por qué si uno no está obligado, viene a jugar? ¿Por qué existen tendencias de juegos connotados con lo femenino y lo masculino? ¿Por qué jugamos como jugamos? ¿Ausencia de obligación? ¿Ningún poder aparente dicta este deber? Si fuera así, estamos ante una incógnita. Pero aquí la palabra incógnita designa a un conjunto de desconocimientos acerca de las lógicas ideológicas que obligan a alguien a jugar a tal o cual cosa sin estar al principio obligado a ello, es decir, sin tener conocimiento subjetivo de las razones objetivas de su obligación o al menos no poder dar nombre y apellido de quien lo exigió. Así, la construcción de un orden social, va a sostener Jacques Rancière, implica el olvido de su represión, de ese momento originario en que ese orden se instituye. Esta amnesia de la represión procura arrastrar consigo la contingencia constitutiva de todo orden social (citado por Retamozo, 2011). Justamente de esto se trata el acto de educar, de instituir, que solo resulta posible a través de la represión (como violencia simbólica originaria) de alternativas que estaban igualmente abiertas a otras posibilidades. Es inculcarles un *habitus* (Bourdieu & Wacquant, 1995) y una identidad conforme a los requisitos de la vida social; un orden, es decir, valores, modos de vida, formas de pensar, desear y de actuar, una ideología; y que una vez que el proceso de institución ha sido exitoso, y avanza el olvido de la contingencia, el sistema opera con una lógica delimitada. De esta manera, en el marco del juego escolar cabe señalar que los modos de jugar de los niños corren el permanente riesgo de que si no cumplen con el orden del adulto, pueden ser sancionados.

Es importante destacar que en este *habitus* está inmerso también el maestro, por lo que va a poder ver una realidad y no otra, ya que al ser ideológica adquiere

un estatuto de verdad. Sin olvidar que el maestro a su vez porta la *misión* del Estado de propagar dicha ideología al ser este su empleador. Con esto quiero decir que este bloque compacto simbólico no cae verticalmente, de arriba para abajo. Son bloques multidireccionales. No son los docentes que “oprimen” a los alumnos, ni los directores que someten a los docentes, sino que todos ellos están sujetos en el interior de esos macizos bloques de lenguaje-comunicación-poder. Ciertamente no todos ocupan la misma posición relativa en esta red y, por lo tanto, estarán afectados de diversas formas por ella, pero no debe entenderse ese proceso en términos de “opresión” o “tiranía” de unos contra otros (Kohan, 2004:91).

Sin embargo, el rol del maestro ante el acto de educar lo abarca el preguntar. Si bien lo real existe, no habla: hay que interrogarlo. Este interrogar no es más que mostrar el terreno de la violencia simbólica originaria de la relación de poder a través de la cual esa institución tuvo lugar, y así mostrar el momento de contingencia radical, es decir, reinscribirlo en el sistema de opciones históricas que fueron desechadas. Lo que Ernesto Laclau llamó “recuerdos de la contingencia” (Laclau, 2000: 51) nos permitirá abrir espacios de reconfiguración de la estructura social y recuperar el rol político del maestro. Si esto fuera así, uno puede comenzar a preguntarse ¿cómo se llegó a considerar a la competencia como la fuente de emoción lúdica por excelencia? ¿Cuál es el sentido predominante de los juegos reproducidos cotidianamente en los recreos de la escuela? ¿Y en los sugeridos por las propuestas curriculares de cada nivel y asignatura? ¿Y en la bibliografía comercial sobre el tema? ¿A qué se debe? (preguntas extraídas de Pavía, 2011)³

En cuanto al acto de enseñar y transmitir no significa que se trate de dos propiedades diferentes del oficio del maestro, sino que se trata de dos dimensiones del uso del lenguaje en dicho oficio. La primera, el enseñar, se trata de una *comunicación de primer orden*, hace referencia a exponer, explicar y señalar los problemas a enfrentar; el acento está puesto en el *qué* se va a jugar; a lo que Víctor Pavía llamó “rasgos variables de la *forma* de un juego” (Pavía, 2011a). El transmitir supone una *comunicación de segundo orden* ya que pretende introducirse en una ficción, el *modo lúdico* (Pavía, 2006; 2011a), y a partir de allí construir otra realidad. Realidad que nos devela el trabajo de

³ Preguntas extraídas del texto de Víctor Pavía (2011b).

Corbera (inédito), como el permitirse tolerar las actitudes de los otros jugadores que no entienden o no dominan las habilidades que el juego exige, festejar logros propios y ajenos de igual manera, reírse de los errores propios y hasta hacer alarde de las incapacidades, negociar, pedir “pido gancho”, entre otras. Cuando el niño juega aparecen otros tiempos, figuras, olores, intenciones. Si estos olores, tiempos, intenciones ya están fijados como fin se estaría perdiendo su potencialidad. Si bien la incertidumbre del juego no puede dejar de inquietar al profesor que desea conducir a los niños en una dirección precisa, deja al descubierto la dimensión paradójica del mismo, que solo puede aportar toda su riqueza si la situación lúdica permanece abierta, por tanto incierta en el nivel de los efectos. De esta manera invitamos a pensar en una Educación Física (como campo de saber) que nutra al juego, ya que adoptó el compromiso de su transmisión cultural.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2004). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Austin, J. (2008). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Bateson, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Planeta.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México D.F.: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Brougère, G. (2003). Juego. En J. Houssaye (Coord.). *Cuestiones pedagógicas. Una enciclopedia histórica*. México D.F.: Siglo XXI editores.
- Brougere, G. (2013). El niño y la cultura lúdica. *Lúdicamente*, 2(4), Octubre. Traducción Carolina Duek y Noelia Enriz.
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del estante.
- Chaâteau, J. (1959). Alain. En VVAA. *Los grandes pedagogos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Corbera, C. (Inédito). *Indicios de modo lúdico: una invitación para la observación de la conducta motriz*.
- de Hipona, A. (2003). *El Maestro o sobre el lenguaje*. Madrid: Trotta. Edición y traducción de Atilano Domínguez.
- Déotte, J. L. (2013). *La época de los aparatos*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

- Dewey, J. (1959). Experiencia y pensamiento. En *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, E. (1924). *Educación y Sociología*. Madrid: De la lectura.
- Eidelsztein, A. (2012). El origen del sujeto en psicoanálisis. *El Rey está desnudo, Revista para el psicoanálisis por venir*, 5.
- Hegel, G. F. (1820/1937). *Líneas Fundamentales de la Filosofía del Derecho*. Buenos Aires: Editorial Claridad.
- Homero (1963): *La Odisea*, México, D.F.: Compañía general de ediciones.
- Kant, I. (1803/2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kohan, W. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Buenos Aires: Leartes.
- Kohan, W. (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Lacan, J. (1969/2010). Dos notas sobre el niño. En *Intervenciones y texto 2*. Buenos Aires: Manantial.
- Laclau, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Nella, J.(2011). *¿Qué le agrega la Educación Física al juego?: La búsqueda del saber jugar*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.452/te.452.pdf>.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Núñez, V. (2007). ¿Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación? Acerca de la gobernabilidad. *Propuesta Educativa*, 16(27), 37-49.
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pavía, V. (2011a). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de Actividades Lúdicas*. Santa Fe: Amsafe.
- Pavía, V. (2011b). Sobre determinados rasgos variables de la “forma” de un juego. En *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de Actividades Lúdicas*. Santa Fe: Amsafe.
- Retamozo, M. (2011). Sujetos políticos: teoría y epistemología. Un diálogo entre la teoría del discurso, el (re)constructivismo y la filosofía de la liberación en

Jorge Daniel Nella

perspectiva latinoamericana. *Ciencia Ergo Sum*, 18(1), 81-89, marzo-junio.
Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba.
Wittgenstein, L. (2008). *Investigaciones Filosóficas*. Buenos Aires: Crítica.

Perspectivas de análisis en estudios vinculados a la gimnasia

Sergio Horacio Lugüercho

El estudio de historia es “un ejercicio filosófico: en él se ventila saber en qué medida el trabajo de pensar su propia historia puede liberar al pensamiento de lo que piensa en silencio y permitirle pensar de otro modo”.
(Foucault, 2003:12)

La primera dificultad para el análisis de los estudios vinculados a la gimnasia es que a diferencia de otras prácticas corporales, como el deporte y el juego, esta no ha sido suficientemente estudiada. Dicha carencia se observa con respecto a disciplinas como la filosofía, sociología, antropología, etc., y esto de algún modo nos limita en cuanto a herramientas teóricas para poder analizarla desde nuestro propio campo. Aunque en algunos casos hasta podría llegar a ser conveniente, se estima como una carencia.

Pero la mayor dificultad está representada por los escasos estudios de la gimnasia desde la propia Educación Física.¹ Las investigaciones acerca de la gimnasia son insuficientes o se han especializado en pocas categorías, en muchos casos sobreanalizadas: se encuentran muchos trabajos sobre los mismos temas. Las investigaciones históricas quizá sean las que tienen más desarrollo.

Existen diversas formas de contar la historia y Foucault nos advierte

¹ Es dable destacar que existen trabajos con estas características, como la tesis de posgrado de Valeria Emiliozi (2011) o la tesis de doctorado de Ricardo Crisorio (2010), pero no son específicamente de gimnasia, porque en el primer caso trata de los discursos del cuerpo en el Diseño Curricular de Educación Física y en el segundo, distintos paradigmas de la educación corporal.

acerca de ello. Por un lado, está la historia producida desde la perspectiva del “historiador”; en estos casos los propósitos se orientan hacia la búsqueda de las continuidades, encauzando sus intereses hacia los grandes sucesos políticos, determinando períodos, buscando los vínculos, las constantes políticas, sociales, económicas, para determinar un “ley general” que les dé un orden. “Esta historia de los historiadores se procura un punto de apoyo fuera del tiempo; pretende juzgarlo todo según una objetividad de apocalipsis; porque ha supuesto una verdad eterna, un alma que no muere, una conciencia siempre idéntica a sí misma” (Foucault, 1992, 18-19). En estos casos se muestra a la gimnasia en una continuidad casi natural, que nace con el “hombre” y sus prácticas de supervivencia, continúa en Grecia 3.000 años atrás, “resurge” en el centro de Europa en el siglo XVIII y llega hasta nuestros días con distintas tendencias. Se pueden llegar a entrever algunas rupturas, pero en general son consideradas como algún tipo de singularidad particular. Una historia que simplemente va trascurriendo por diferentes etapas, vinculándose con prácticas religiosas, con lo militar, el higienismo, el hedonismo, la moda y el consumo, etc.

Por otro lado existen los “estudios de historia”, que rompen con las continuidades, con lo permanente, lo continuo, llevados a cabo a través de un proceso genealógico.

La historia será “efectiva” en la medida en que introduzca lo discontinuo en nuestro mismo ser. Divida nuestros sentimientos; dramatice nuestros instintos; multiplique nuestro cuerpo y lo oponga a sí mismo. No deje nada sobre sí que tenga la estabilidad tranquilizadora de la vida de la naturaleza, ni se deje llevar por ninguna muda obstinación hacia un final milenario. Socave aquello sobre lo que se la quiere hacer reposar, y se ensañe contra su pretendida continuidad. Y es que el saber no está hecho para comprender, está hecho para zanjar (Foucault, 2004: 20).

Este concepto de discontinuidad nos permite visibilizar las prácticas más efímeras, los discursos no registrados, las rupturas, los quiebres, los pliegues de la “verdadera historia”.

La discontinuidad nos posibilita ingresar en la microhistoria de los discursos y las prácticas más sutiles, más silenciosas y por eso no tenidas en cuenta; la historia ya no aparece como la sucesión de hechos lineales que se acumulan

conforme a una sucesión creciente, sino como un escenario multivariado, discontinuo (Aguirre, Lucero & Torres, 2012: 1).

Nuestras aspiraciones se orientan en este último sentido y todos nuestros esfuerzos investigativos pretenden visibilizar pequeños hechos, sutiles acontecimientos que determinan lo que hacemos y la manera en que lo hacemos, más precisamente aun, de las formas de racionalidad que organizan las maneras de hacer (Castro, 2004).

Estas dos tendencias se pueden ejemplificar con distintos tipos de estudios acerca de la gimnasia.

Gimnasia laboral o de pausa: es una forma de relajarse y tener un rendimiento superior en el trabajo. En este campo en general, las investigaciones que se orientan bajo la perspectiva del “historiador” realizan descripciones de sucesos a lo largo del tiempo que utilizaron y utilizan a las prácticas gímnicas como una forma de mejorar el rendimiento laboral. Estas actividades tendrían supuestos beneficios para el sujeto (objeto) de dichas prácticas. En función de estas necesidades empresariales se pueden encontrar profesionales que facilitan estos servicios a los empleadores, como así también instituciones encargadas de la formación inicial para poder brindar este servicio. En ellos se describen casi enfáticamente los beneficios, que en este caso son para la empresa, y sus objetivos, que del mismo modo se enfocan en el logro de sus necesidades. Entre los **“beneficios para la empresa” se mencionan la mejora del nivel de servicio y productividad, la reducción del estrés y la monotonía en el trabajo así como de la ansiedad y la depresión; el aumento de la capacidad de alerta y la disminución de los errores humanos, con la consiguiente merma de la cantidad de licencias médicas; el fortalecimiento de la integración y el compromiso de los trabajadores; múltiples beneficios para el organismo y descanso para cada estructura anatómica. Se enuncian como las finalidades de estas prácticas el promover el autocuidado y la salud laboral, visualizar en un espectro más amplio las soluciones a la problemática laboral, disminuir el grado de descontento o de estrés y facilitar la armonía del entorno laboral, social, así como aumentar la productividad y compromiso.**²

Generalmente no se dan muchas precisiones acerca del tipo de gimnasia, los

² Ver al respecto la página web de Sercade Capacitación (Chile): <http://www.sercade.cl/cursos/gimnasia-laboral-o-de-pausa>

ejercicios que realizan, la forma de sistematizar dichas prácticas, si las mismas son voluntarias o no, etc.

No se encuentran estudios críticos que analicen estas prácticas gímnicas en las empresas como una de las características de una sociedad disciplinaria, que fabrica sujetos productores, necesarios dentro de una sociedad de control que produce sujetos consumidores. De este modo, este dispositivo conforma una red integrada por el discurso de las prácticas gímnicas como promotoras de salud y los enunciados científicos que las fundamentan; la fábrica, donde se dispone de instalaciones apropiadas para antes y después de las actividades, se establecen pautas administrativas de días y horarios de realización, etc.; y el empresario, munido de un discurso filantrópico y de un supuesto interés por las necesidades de sus empleados. De este modo se construye un sujeto obrero que debe ser saludable para producir más. Quizá sean intereses particulares, pero no se observan en este tipo de estudios.

Mercantilización de la gimnasia: se encuentran muchos trabajos en los que se explica el caso de la gimnasia como un producto de empresas multinacionales, con sus sistemas preconfigurados; también trabajos de “historia”, pero esta quizá sea una de las categorías que está sobreestudiada. Hay muchas publicaciones acerca de la cuestión del cuerpo como un objeto que se construye según la moda, que se impone como una necesidad a través de un sistema de saber – poder que sutilmente penetran las subjetividades.

Las historias de “historiadores” describen cómo fueron surgiendo y el alcance que tienen hasta nuestros días. Estos sistemas se van superponiendo o se van reemplazando unos a otros, en la medida que se masifican y pasan de moda. Si se analizan los elementos, los accesorios, equipamientos y objetivos, constituyen, en muchos casos, “un museo de grandes novedades”. Como Gyrotonic, TRX, Pilates Reformer, Jukari, Kettlebell Training, Gyrokinesis, Pilates Mat, etc. Es sorprendente cómo a través de estudios comparados se aprecian las grandes similitudes entre estas “nuevas” formas de ejercitarse que se ofertan y creaciones mucho más “antiguas”.³

³ Con relación al surgimiento de nuevas formas de ejercitarse en detrimento de otras más tradicionales, ya advertían hace muchos años de sus riesgos: “(...) el conocimiento de la Teoría General de la Gimnasia lleva a: adecuarnos a no como bueno lo “moderno” y como malo lo “antiguo”, sino a juzgar ambos en sus valores intrínsecos” (Langlade & Langlade, 1986: 10). “Lo peor es asimilar totalmente lo “nuevo” o lo “moderno”, con el progreso, con lo bueno y lo “viejo” y “antiguo” con lo

Sin embargo, no se profundiza, por ejemplo, el análisis de estos sistemas como una de las formas mediante las cuales se induce al proceso de “juvenilización social”.⁴ Asimismo, se podría estudiar el funcionamiento de estos productos como parte de la “sociedad de control”, que necesita para su reproducción a los sujetos consumidores, que bajo el lema “consumo, luego existo” disponen de “radares” para identificar lo último del consumo, que en muchos casos termina siendo conspicuo.⁵ De este modo se configura un dispositivo entre el discurso de estas empresas, el producto de consumo (algún “nuevo” tipo de gimnasia) y los gimnasios, produciendo un sujeto consumidor que sigue la moda de las prácticas gímnicas como quien sigue cualquier otro tipo de moda.

Como decía anteriormente, hay estudios de la gran historia de la gimnasia, pero descripta como una sucesión lineal de acontecimientos donde todo parece un devenir. Entiendo que no son suficientes los trabajos que profundizan, por ejemplo, acerca de cuál fue el papel de la gimnasia como positividad o dispositivo en el surgimiento de los Estados-nación, en el paso de la organización y distribución del poder en torno al cuerpo individual, al proceso biopolítico en el cual el poder se ejerce sobre el cuerpo colectivo, o sea la población. Faltan trabajos encarados desde la microhistoria. Los estudios de macrohistoria son muy importantes, pero no suficientes, si se omiten los acontecimientos individuales y los hechos cotidianos que posibilitarían comprender la verdadera dimensión de los sucesos históricos en un determinado contexto.

Gimnasia escolar

También existe un vacío en cuanto a los estudios de la gimnasia en las instituciones educativas, tanto en las escuelas como en las instituciones de formación inicial de la carrera de Educación Física.

Hace un tiempo, en el libro *Estudios Críticos en Educación Física*, redacté un capítulo denominado “Gimnasia: un contenido olvidado” (Lugüercho, 2009).

que es malo y es anticuado.” (Ibídem, 1986, 425).

⁴ Esto se liga con la construcción de la identidad cultural juvenil que se expresa en la lucha simbólica por definir lo “propio” y en el enfrentamiento que se evidencia inclusive a partir del deseo de (ciertos) adultos que intentan aparecer como jóvenes, y viene acompañado de cirugías, posturas adolescentes, etc., lo cual priva a los jóvenes de aquello que supuestamente les corresponde (Elbaum, 2008).

⁵ Consumo que no satisface reales necesidades, pero que sirve como símbolo de prestigio. Un producto es conspicuo si reúne dos cualidades: visibilidad y distinción (Marrero, 1996).

Hoy mi perspectiva ha cambiado. Una de las hipótesis de trabajo es que la gimnasia como contenido educativo no está olvidada, sino que ha sido sometida a una desaparición forzada. ¿Es posible que se haya construido un dispositivo entre el discurso psicomotricista que critica a la gimnasia; las disposiciones curriculares que se fundamentan en estos conceptos; la escuela, que por lo tanto no enseña gimnasia? Si es así, la gimnasia escolar trascurre entre la realización de ejercicios que no tienen sentido para los estudiantes y/o, en el peor de los casos, una forma de ejercer el poder a través de una sanción sin reciprocidad que se utiliza para penalizar conductas no deseadas. De este modo se construye un sujeto–alumno que no sabe de gimnasia, ni ésta le gusta, y que cuando quiere practicarla necesariamente tiene que concurrir a un club, a un gimnasio, a un entrenador personal o realizarla por su cuenta, recurriendo a supuestos saberes que adquirió por medio de la “experiencia”, la imitación o la trasmisión asistemática.

En este sentido, pretendo esbozar por dónde está trascurriendo el proyecto de investigación en el que estamos trabajando actualmente en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES), denominado “Los discursos de la enseñanza de la Educación Física”. Dentro del mismo se ha subdividido a los integrantes entre quienes trabajamos con la “gimnasia”, quienes lo hacen con los discursos de las “prácticas en la naturaleza” y quienes investigan acerca del “deporte”.

En nuestro equipo estamos analizando los diseños curriculares para las escuelas de todo el país, como así también los documentos curriculares para la formación inicial en Educación Física y los programas de Gimnasia y de materias afines de dichas instituciones en diversas provincias.

En muchos de estos documentos nos encontramos con que se denomina “Gimnasia” a una asignatura cuyos contenidos son propios de las disciplinas que nuclea la Federación Internacional de Gimnasia, como la gimnasia artística o gimnasia rítmica, que en realidad constituyen un deporte.

En función de establecer nuestra posición, modificando levemente una definición del profesor Mariano Girdales, podemos decir que la gimnasia es un conjunto de técnicas tendientes a establecer una relación de saber del sujeto con su cuerpo, las acciones del cuerpo y los demás que vuelven significativas a dichas acciones.

Pero en este caso, por el alcance de esta presentación y por entender que es donde se van a desempeñar la mayoría de nuestros egresados, solo me voy a referir a los diseños curriculares para Educación Primaria y Secundaria de la

provincia de Buenos Aires. Con el mismo criterio haré referencia solamente al Diseño Jurisdiccional para la Formación Docente de Grado en Educación Física correspondiente a la Educación Superior de esta provincia.

Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires

La Ley de Educación Provincial N° 13.688 de la provincia de Buenos Aires del año 2007 se promulgó en correspondencia con Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, lo que implicó que en el mismo año de la sanción de esta ley provincial se elaboraran los nuevos diseños curriculares. La prescripción del Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires indica que la Educación Física es un área curricular al igual que Educación Artística, Matemáticas, Ciencias Sociales, etc. Educación Física tiene 3 ejes: Corporeidad y Motricidad, Corporeidad y Sociomotricidad, Corporeidad y Motricidad en relación con el ambiente. A su vez, cada eje tiene núcleos de contenidos.

En consecuencia, los ejes y núcleos de contenidos que se presentan con pequeñas variaciones en cada ciclo, son los siguientes:

| | Eje Corporeidad y motricidad | Eje Corporeidad y sociomotricidad | Eje Corporeidad y motricidad en relación con el ambiente |
|-----------------------|------------------------------|--|--|
| NÚCLEOS DE CONTENIDOS | La constitución corporal | La construcción del juego deportivo y el deporte escolar | La relación con el ambiente |
| | La conciencia corporal | La comunicación corporal | La vida cotidiana en ámbitos naturales |
| | Las habilidades motrices | | Las acciones motrices en la naturaleza |

Es evidente la concepción psicomotricista y/o sociomotricista de la Educación Física.⁶

⁶ Esta es una categoría que estamos analizando; hemos presentado avances del Proyecto donde se esbozan los mismos. Es por ello que en esta presentación no me explayaré al respecto. Cfr. Giles, et. al. 2012; Luguero, et. al. (2013).

Partiendo de un criterio de análisis cuantitativo, me he propuesto hacer una interpretación de dichos documentos con relación a la gimnasia como contenido educativo.

Se analizaron cinco diseños curriculares: los correspondientes a la Educación Primaria, primero y segundo ciclo y a la Educación Secundaria, primer año, segundo año y tercer año. Se analizó por separado cada diseño excluyendo el área Educación Física; por otro lado, exclusivamente el área Educación Física y, por último, la bibliografía correspondiente a Educación Física.

Síntesis

| | Juego | Deporte | Gimnasia | Gimnástica |
|--|-------|---------|----------|------------|
| Diseño Curricular sin Educación Física | 409 | 28 | 3 | 12 |
| Diseño Curricular de Educación Física | 315 | 92 | 10 | 68 |
| Bibliografía del Diseño Curricular de Educación Física | 17 | 32 | 0 | 0 |
| TOTALES | 741 | 152 | 13 | 80 |

Lo primero que llama la atención es que en estos cinco documentos curriculares la palabra “gimnasia” solamente aparece 13 veces, en comparación con la palabra “deporte”, que figura 152 veces, y con la palabra “juego”, que se menciona 741 veces.⁷

Es llamativo que si todos los contenidos tienen la misma importancia, se haga referencia tan pocas veces a la “gimnasia”⁸ cuando cabe pensar que podría

⁷ Es necesario aclarar que la palabra “juego” es utilizada varios centenares de veces más, pero no en el sentido de la práctica corporal a la que aquí se hace referencia. Del mismo modo ocurre con la palabra “deporte”, que se menciona casi una veintena de veces más, pero con otro sentido.

⁸ Si sumamos la cantidad de veces que aparece la palabra “gimnástica” en los 5 diseños analizados, se contabilizan 80 veces, si se toman como sinónimos “gimnasia” y “gimnástica” en total suman 93. De todos modos, muy lejos de la cantidad de veces que aparecen “juego” y “deporte”. Pero es importante remarcar que es un error conceptual igualar el significado de gimnástica y gimnasia: no son lo mismo, como no son iguales las prácticas gimnásticas y las prácticas gimnásticas. Crisorio nos explica que la palabra *gimnástica* fue acuñada hacia el año 400 a.C. para designar el arte del *gymnastes*. La creación de la gimnástica implicó así, en principio, la recuperación del saber-hacer en

ser exactamente al revés, considerando que la gimnasia es la única práctica corporal que permite producir y verificar los efectos corporales y se integra a la Educación Física desde la infancia y para toda la vida. Algo similar ocurre con el “juego”, aunque a partir de los últimos niveles de la enseñanza primaria, paulatinamente se vayan integrando los juegos, los juegos deportivos y el deporte escolar. No es posible concebir la enseñanza de los juegos y de los deportes sin la enseñanza de la gimnasia.

En cuanto a la bibliografía, como se puede apreciar, es notable que no haya un solo libro que haga referencia a la gimnasia.

Esto nos deja una serie de preguntas para seguir trabajando:

- ¿Cuál es el fundamento de tomar como sinónimos a gimnasia y gimnástica?
- ¿Por qué si Educación Física es un área curricular al igual que otras disciplinas escolares, los objetivos se orientan más hacia el desarrollo de las capacidades condicionales y capacidades coordinativas o la habilidad, que a su enseñanza como un saber socialmente construido?
- ¿Cuáles son las razones de la marcada fundamentación psico y sociomotricista, suponiendo que sea necesario diferenciarlas?
- ¿Cómo es posible elaborar cinco diseños curriculares sin haber utilizado un solo libro que haga referencia a la gimnasia?

Diseño Jurisdiccional para la Formación Docente de Grado de Educación Física

El análisis del Diseño Jurisdiccional para la Formación Docente de Grado de Educación Física de la provincia de Buenos Aires, aprobado en el año 2009 bajo Resolución N°2432, nos muestra tres cuestiones relevantes. Primero, que la palabra “deporte” aparece 97 veces, la palabra “juego” 64 y la palabra “Gimnasia” 46 veces.⁹ Segundo, que se enuncian como contenidos específicos la gimnasia,

la formación de atletas, hasta entonces en manos del *paidotribes*, en un discurso médico especializado en la *diáita* o régimen para la preparación atlética con miras a las competiciones gímnicas, pensado a su vez para la educación del cuerpo, que Platón cambiará en la primera mitad del siglo IV a.C. en otro cuyo objeto era la producción de salud y la educación del alma “valerosa”. La palabra *gymnastikh* se ha traducido al español indistintamente por “gimnástica” o “gimnasia”, entendiéndose en general que designaba la práctica de todos los ejercicios corporales que se ejecutaban en los gimnasios griegos (Crisorio, 2010).

⁹ Acá también se equipara a las palabras gimnasia y gimnástica, porque esta última se utiliza 32 veces con el mismo sentido.

los deportes, la natación, la vida en la naturaleza y al aire libre, recreación participativa y los juegos. Por último, que las asignaturas afines a la gimnasia son cuatro Didácticas de las prácticas gimnásticas, que tienen tres niveles. Además existe un último nivel que se denomina Didáctica de las Prácticas Gimnásticas Especiales. Este documento ha sido elaborado en función de las premisas consensuadas por el Instituto Nacional de Formación Docente.

Algunos de los contenidos de la materia Didáctica de las prácticas gimnásticas son:

- La gimnasia como construcción social y cultural.
- La gimnasia: sus antecedentes históricos, políticos y sociales.
- La incidencia de los aportes de las distintas corrientes filosóficas y políticas.
- La influencia de la corriente psicomotricista en el campo de la gimnasia: esquema corporal, imagen corporal, tiempo, espacio y objetos.
- Su constitución como práctica corporal y educativa.
- La importancia social de la gimnasia: cuerpo-corporeidad y gimnasia.

Claramente la consideración que se hace de la gimnasia es la de un contenido a ser enseñado, aunque hay algunas cuestiones a seguir trabajando:

- ¿Por qué la gimnasia aparece como contenido en este diseño para la formación de grado en Educación Física y no hay una correspondencia con el diseño curricular para primaria y secundaria, en donde a la gimnasia no se la considera de ese modo?¹⁰
- ¿Cuáles son las consecuencias de considerar de distinto modo a la gimnasia en el diseño para la formación inicial en Educación Física que en los diseños para primaria y secundaria, siendo que estos últimos son prescriptivos?
- ¿Por qué aparecen contenidos de la gimnasia asociados a la psicomotricidad, cuando esta niega la posibilidad de implementarse a través de prácticas gímnicas?
- ¿Por qué figuran contenidos de la sociomotricidad, si esta no incluye a la gimnasia ni siquiera en su vocabulario?

¹⁰ Es importante señalar que en el Marco General de la Política Curricular se indica que sus Diseños Ccurriculares son prescriptivos: “Los diseños curriculares son prescriptivos porque pautan la enseñanza de conocimientos social y científicamente significativos, pertinentes a la compleja realidad sociocultural. El término hace referencia a la dimensión normativa del currículum, en tanto los diseños establecen con carácter de ley qué y cómo enseñar en los establecimientos educativos de la provincia.” (DGCyE, 2007: 18).

La desaparición de la gimnasia

En otros trabajos he escrito acerca del asombro que me produce verificar, a través de observaciones asistemáticas en establecimientos educativos de la región,¹¹ que no se hace—o por lo menos no se enuncia que se hace—gimnasia en las escuelas, siendo que hace más de veinte años que un tipo particular de gimnasia integra los contenidos del Profesorado de Educación Física de la FaHCE – UNLP. En el actual plan de estudios, del año 2000, el eje “Gimnasia” forma parte de la asignatura Educación Física 1,¹² y en el plan de estudios anterior la escuela “Gimnasia Formativa” era parte de la asignatura Gimnástica I. Esta organización curricular determina que la gimnasia, los juegos y ciertos deportes se integran en una sola asignatura, que se denomina Educación Física, a diferencia de lo que ocurre en otras instituciones de formación inicial en donde las distintas prácticas corporales constituyen una asignatura por separado, aunque esto último pueda dificultar la integración de los distintos contenidos en una sola propuesta de enseñanza. Por lo tanto los diversos contenidos se enseñan en forma aislada y no se enseñan las relaciones que existen entre ellos.

Este paréntesis se relaciona con que en algún momento mis sospechas investigativas en cuanto a la ausencia de la gimnasia en la escuela se relacionaban con problemas en la formación inicial. Dado que yo era profesor del eje Gimnasia en esta Facultad, me consideraba parte del problema. Hoy, sin apartarme totalmente de las responsabilidades, la lista de sospechosos se hace más amplia. Si se confirmara que el prescriptivo Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires no tiene entre sus contenidos prioritarios a la gimnasia, ¿cómo podrían hacer los profesores que se reciben en esta institución para enseñarla?

A modo de circunstancial cierre haré una breve mención: sospecho que nadie se olvidó de la gimnasia, sino que simplemente la han hecho desaparecer del imaginario social; la palabra está prohibida, vedada, ocultada, y para ello se utilizan muchos eufemismos y neologismos para no nombrarla: actividad física, ejercicio físico, *fitness*, *wellness* o cualquiera de los productos de moda citados con anterioridad.

Cuando la palabra “gimnasia” no tenía mala prensa, permanentemente

¹¹ Que son el campo laboral en el que se desempeñan la mayoría de los egresados de esta institución.

¹² Al igual que atletismo, básquetbol, gimnasia artística y deportiva, juego y recreación y softbol.

surgían “nuevas” gimnasias. Quizá las últimas con esa denominación hayan sido la “jazz” y la “localizada”. Quizá una de las primeras prácticas gímnicas en dejar de usar la denominación haya sido el “step”. Hay que investigar si este proceso tiene alguna relación con el surgimiento de la psicomotricidad.

La psicomotricidad surgió como reacción contra la Educación Física basada en el entrenamiento de un cuerpo orgánico funcional, y fundamentó su propuesta en la formación integral con la necesidad de terminar con el dualismo cartesiano. El movimiento en las clases de Educación Física se convirtió en un medio para el desarrollo de los procesos intelectuales. Para eso, Jean Le Boulch emprende una fundamentación de lo inconveniente, para ese proyecto, de la realización de ejercicios gímnicos en forma repetitiva y preprogramada, o lo que se nominaba “*drill*”. Se expresaba en forma crítica acerca de la consecución de ciertos automatismos a través de la repetición, y decía:

La repetición del gesto le asegura, poco a poco, la regularidad, la precisión y el ritmo impuesto. Los músculos adoptan el movimiento y se liberan de la tutela de la mente. El gesto es en este momento automático. Deberíamos decir: el gesto está, en este momento, mecanizado, ya que en este método todo está calculado para inscribir en el cuerpo del hombre, desde el exterior, mecanismos de respuesta que finalmente lo ciñen a formas rígidas de reacción que él ya no puede modificar (Le Boulch, 1985, 102-103).

El Diseño para 3er año previene acerca de cómo deben ser las clases de gimnasia:

En este eje (Corporeidad y Motricidad) merece especial mención la selección de técnicas provenientes del campo de las gimnasias para su exploración, disfrute, y organización en proyectos personales y grupales que intensifiquen la superación de tareas uniformadoras y disciplinantes (DGCyE, 2008a: 252).

Está claro que, como ya lo mostró Marcel Mauss, los movimientos son socialmente contruidos y significados, y por lo tanto no se camina, ni se trabaja, ni se descansa de la misma manera en todas las sociedades. ¿Entonces por qué las técnicas de movimiento no tienen que ser exteriores al sujeto?

¿Acaso estos diseños curriculares se refieren a que existen movimientos naturales, movimientos humanos?

Eso no implica que las técnicas gímnicas deban ser disciplinantes y mucho menos uniformadoras, pero existen ciertas regularidades socioculturales que nos igualan, que nos identifican, y las formas de transmitir las y aprenderlas, en el caso de las habilidades corporales, es la gimnasia.

Por último, y a modo de disparador, planteo que se hace mucha más gimnasia de la que se dice que se hace o de la que se sabe que se hace, y es por desconocimiento que se dice que se están realizando otras prácticas corporales, cuando en realidad se está haciendo gimnasia.

Anexos

Diseño Curricular para Educación Primaria - Primer Ciclo

| | Juego | Deporte | Gimnasia | Gimnástica |
|----------------------------------|-------|---------|----------|------------|
| Diseño sin Educación Física | 210 | 4 | 2 | 6 |
| Educación Física | 11 | 0 | 0 | 0 |
| Bibliografía de Educación Física | 3 | 7 | 0 | 0 |
| Totales | 224 | 11 | 2 | 6 |

Diseño Curricular para Educación Primaria - Segundo Ciclo

| | Juego | Deporte | Gimnasia | Gimnástica |
|----------------------------------|-------|---------|----------|------------|
| Diseño sin Educación Física | 143 | 7 | 1 | 6 |
| Educación Física | 99 | 0 | 0 | 8 |
| Bibliografía de Educación Física | 3 | 7 | 0 | 0 |
| Totales | 245 | 14 | 1 | 14 |

Diseño Curricular para Educación Secundaria – Primer Año

| | Juego | Deporte | Gimnasia | Gimnástica |
|---|-------|---------|----------|------------|
| Diseño sin Educación Física | 18 | 3 | 0 | 0 |
| Educación Física | 62 | 19 | 3 | 18 |
| Bibliografía de Educación Física | 3 | 6 | 0 | 0 |
| Totales | 83 | 28 | 3 | 18 |

Diseño Curricular para Educación Secundaria – Segundo Año

| | Juego | Deporte | Gimnasia | Gimnástica |
|----------------------------------|-------|---------|----------|------------|
| Diseño sin Educación Física | 21 | 6 | 0 | 0 |
| Educación Física | 71 | 33 | 2 | 18 |
| Bibliografía de Educación Física | 4 | 6 | 0 | 0 |
| Totales | 96 | 45 | 2 | 18 |

Diseño Curricular para Educación Secundaria – Tercer Año

| | Juego | Deporte | Gimnasia | Gimnástica |
|----------------------------------|-------|---------|----------|------------|
| Diseño sin Educación Física | 17 | 8 | 0 | 0 |
| Educación Física | 72 | 40 | 5 | 24 |
| Bibliografía de Educación Física | 4 | 6 | 0 | 0 |
| Totales | 93 | 54 | 5 | 24 |

Por nivel educativo

| | | | Juego | Deporte | Gimnasia | Gimnástica |
|-------------------|------------------|--|--------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Primaria | Primer Ciclo | Diseño sin Educación Física | 210 | 4 | 2 | 6 |
| | | Diseño de Educación Física | 11 | 0 | 0 | 0 |
| | | Bibliografía de Diseño de Educación Física | 3 | 7 | 0 | 0 |
| | Segundo Ciclo | Diseño sin Educación Física | 143 | 7 | 1 | 6 |
| | | Diseño de Educación Física | 99 | 0 | 0 | 8 |
| | | Bibliografía de Diseño de Educación Física | 3 | 7 | 0 | 0 |
| Secundaria | Primer Año | Diseño sin Educación Física | 18 | 3 | 0 | 0 |
| | | Diseño de Educación Física | 62 | 19 | 3 | 18 |
| | | Bibliografía de Diseño de Educación Física | 3 | 6 | 0 | 0 |
| | Segundo Año | Diseño sin Educación Física | 21 | 6 | 0 | 0 |
| | | Diseño de Educación Física | 71 | 33 | 2 | 18 |
| | | Bibliografía de Diseño de Educación Física | 4 | 6 | 0 | 0 |
| | Tercer Año | Diseño sin Educación Física | 17 | 8 | 0 | 0 |
| | | Diseño de Educación Física | 72 | 40 | 5 | 24 |
| | | Bibliografía de Diseño de Educación Física | 4 | 6 | 0 | 0 |
| TOTALES | | | 741 | 152 | 13 | 80 |

Por área del Diseño Curricular para cada nivel educativo

| | | Juego | Deporte | Gimnasia | Gimnástica |
|---|-----|--------------|----------------|-----------------|-------------------|
| Diseño Curricular sin Educación Física | PPC | 210 | 4 | 2 | 6 |
| | PSC | 143 | 7 | 1 | 6 |
| | SPA | 18 | 3 | 0 | 0 |
| | SSA | 21 | 6 | 0 | 0 |
| | STA | 17 | 8 | 0 | 0 |
| Diseño Curricular Educación Física | PPC | 11 | 0 | 0 | 0 |
| | PSC | 99 | 0 | 0 | 8 |
| | SPA | 62 | 19 | 3 | 18 |
| | SSA | 71 | 33 | 2 | 18 |
| | ATA | 72 | 40 | 5 | 24 |
| Bibliografía del Diseño Curricular de Educación Física | PPC | 3 | 7 | 0 | 0 |
| | PSC | 3 | 7 | 0 | 0 |
| | SPA | 3 | 6 | 0 | 0 |
| | SSA | 4 | 6 | 0 | 0 |
| | ATA | 4 | 6 | 0 | 0 |
| TOTALES | | 741 | 152 | 13 | 80 |

Referencias:

PPC: Primaria Primer Ciclo. PSC: Primaria Segundo Ciclo. SPA: Secundaria Primer año. SSA: Secundaria Segundo Año. STA: Secundaria Tercer Año.

Referencias bibliográficas

Aguirre, G., Lucero, G. & Torres, J. (2012). El Método Genealógico como continuidad de la desestructuración del esquema de pensamiento en Nietzsche y Foucault. *Revista entreVistas*. ISNSC. San Luis.

Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus*

- temas, conceptos y autores*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Crisorio, R. (2010). *Homero y Platón: dos paradigmas de la educación corporal*. Tesis doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Inédita.
- Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) (2007). *Marco General de la Política Curricular*. La Plata: DGCyE.
- DGCyE (2008a). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 3º año ESB*. Coordinado por Claudia Bracchi. La Plata: DGCyE.
- Elbaum, J. (2008). Juventud, cambio y velocidad. En: *Los jóvenes de ayer y de hoy*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- Emiliozzi, M. V. (2011). *Fragments de cuerpos despojados: Una arqueología y una genealogía de los discursos del cuerpo en el Diseño Curricular de Educación Física*. Tesis de posgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.440/te.440.pdf>
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Siglo XXI Editores Argentina S.A. Buenos Aires.
- Foucault, M. (2004). *Nietzsche, la genealogía de la historia*. Valencia: Pre Textos.
- Giles, M. et. al. (2012). Los discursos de la enseñanza de la gimnasia. *Actas del I Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre Cuerpos y Corporalidades en las Culturas*. Facultad de Humanidades y Arte, UNR. Agosto. <http://red.antropologiadelcuerpo.com/wp-content/uploads/Bulus-Husson-Esposto-Giles-Luguercho-Patow-Sampietro-Sosa-GT8.pdf>.
- Langlade, A. & Langlade, N. de (1986). *Teoría General de la Gimnasia*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- Le Boulch, J. (1985). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lugüercho S. (2009). La gimnasia. Un contenido olvidado. En: *Estudios críticos de Educación Física*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Luguercho, S. et. al. (2013). Los discursos de la enseñanza de la gimnasia. *10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*, 9 al 13 de septiembre de 2013, La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3004/ev.3004.pdf.

Marrero, A. (1996). *Trabajo, juego y vocación. Las antinomias de la Educación Física en Uruguay*. Fundación de Cultura Universitaria

Documentos consultados

DGCE (2008b). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo*. Volumen 1. La Plata: DGCyE.

DGCE (2008c). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo*. La Plata: DGCyE.

DGCE (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB*. Coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo - La Plata: DGCyE.

DGCyE (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 2º año ESB*. La Plata: DGCyE.

Parte 3.

Prácticas vinculadas a la salud y a las ciencias
del deporte y el rendimiento

El rendimiento en los deportes acíclicos: algunos tópicos de interés

Adrián Casas

Introducción

En la actualidad la producción de conocimiento es cada vez mayor y su trasmisión muy rápida; esto ocurre en todos los campos del saber incluyendo a las ciencias del deporte. Sin embargo, la aplicación de estos conocimientos en el ámbito profesional no sucede con igual celeridad; posiblemente esto se deba a que existen diversas barreras y factores que interactúan entre la información y los profesionales que la utilizarán. Por ejemplo, la *interpretación y valoración* que se haga respecto a la utilidad del conocimiento y las *creencias y experiencias* de quienes van a utilizarlo son componentes decisivos para definir la aplicación de los nuevos conocimientos. En el campo del entrenamiento de la resistencia de los deportes de equipo se puede apreciar esta falta de aplicación de conocimientos desarrollados en la última década. A continuación nos ocuparemos de analizar algunos aspectos del rendimiento de la resistencia específica en los deportes acíclicos de equipo o colectivos, poniendo el foco en el modelo de entrenamiento de esta cualidad.¹

Desde una perspectiva fisiológica, los deportes de equipo como el fútbol, básquetbol, hockey, rugby, hándbol, pueden clasificarse como “deportes intermitentes de alta intensidad o deportes de sprint múltiples” (Glaister *et al*, 2008: 1597; Hamilton *et al*, 1991: 371). Son especialidades deportivas mixtas que se caracterizan por combinar acciones de gran intensidad (aceleraciones y cambios de dirección) con períodos de recuperación (de baja intensidad o

¹ Se recomienda la lectura de Bompa, 1999.

pausas), de duración variable durante toda la competición. La forma de ejercicio predominante es la carrera.

La resistencia en los deportes de equipo y la resistencia específica

“Cuando se analiza el concepto de resistencia en el ámbito de los deportes de equipo esta no existe como un objetivo en sí mismo sino que forma parte del objetivo deportivo, es decir del rendimiento buscado por ese deporte” (Martin *et al*, 2001: 202). En estos deportes “la resistencia está relacionada con la capacidad para repetir aceleraciones y desaceleraciones de alta y máxima intensidad durante la competición” (Reilly, 1994: 31; Bangsbo *et al*, 1992: 125) y con “el desarrollo de otras acciones musculares repetitivas como saltos, giros, frenadas, lanzamientos, cambios de dirección, bloqueos, agarres, etc.” (Casas, 2008: 23). El entrenamiento de la resistencia en los deportes de equipo debe estar relacionado con la estructura del rendimiento deportivo, considerando la especificidad y particularidad del modelo de competición y no asumir “un modelo universal” para su entrenamiento como ha ocurrido durante décadas. Es un error emplear para el entrenamiento de la resistencia de los deportes acíclicos los sistemas de entrenamiento de deportes cíclicos como el atletismo, ciclismo y natación. Esta práctica se ha difundido masivamente y persiste en la actualidad.

En los deportes colectivos la carrera implica mayores fases de aceleración y desaceleración, si se compara con otras disciplinas en las que las carreras son lineales y cíclicas, o bien la frecuencia e intensidad de las acciones mencionadas son menores. En la *Tabla 1* pueden observarse las características de la carrera “intermitente”.

“En estos deportes la cinética y cinemática de las acciones son siempre cambiantes implicando efectos neuromusculares y metabólicos diferentes a las carreras lineales o cíclicas” (Casas, 2008: 23; Bisciotti *et al*, 2000: 21).

Tabla 1

| Características de la carrera en los deportes de equipo |
|---|
| • Es no lineal y/o lineal corta. |
| • Con aceleraciones y desaceleraciones cortas e intensas (aun en el mismo recorrido) y repetitivas. |
| • Con cambios de dirección en velocidad y múltiples combinaciones de acciones. |
| • Con duraciones y pausas variables. |
| • Otras. |

La resistencia específica es una capacidad compleja, que permite movilizar y disponer el rendimiento óptimo de la resistencia dentro de las exigencias particulares de una modalidad deportiva y sus demandas en la competición (Martin *et al*, 2001: 202). Para Balsom (1993) la resistencia específica en los deportes de equipo es la capacidad de poder realizar esfuerzos de corta duración y alta intensidad alternados con períodos aleatorios de baja intensidad y descansos de mayor duración. El entrenamiento de la resistencia específica desarrolla la capacidad de soportar y sostener altas tasas e intensidades de acciones deportivas durante la competición, desarrolla las condiciones volitivas para soportar el desgaste de los esfuerzos y asegura la máxima disponibilidad corporal del deportista durante la competición y el torneo.

El ciclo de estiramiento-acortamiento (CEA), la potencia mecánica y metabólica durante la competición

Cuando las tensiones musculares se relacionan con la situación específica y el medio en que se producen, se denominan regímenes de trabajo muscular. En la mayoría de los gestos deportivos, las acciones musculares no aparecen aisladas sino concatenadas, comportándose como una unidad indivisible (excéntrica-isométrica-concéntrica) denominada *ciclo de estiramiento-acortamiento* (CEA), “(...) este régimen de trabajo muscular tiene la particularidad de mejorar la capacidad de aplicar fuerza con mayor velocidad y potencia en las acciones” (Grande & Naclerio, 2011: 155). En los deportes colectivos, el uso del CEA es predominante y decisivo para producir la más alta tasa de fuerza en la menor cantidad de tiempo. Así es como se producen los niveles de potencia y fuerza explosiva necesarios para las acciones específicas de alta intensidad. Además, si analizamos la curva de producción de potencia mecánica durante una competición “(...) podremos observar un comportamiento muy similar al de la curva de fosfocreatina (PC) en la misma situación, esto se explica por la interdependencia que existe entre la producción de potencia mecánica y la habilidad para movilizar y resintetizar PC en la unidad de tiempo” (Billat, 2002: 39).

Conclusiones

Los deportes de equipo son acíclicos e intermitentes de alta intensidad; la forma de ejercicio predominante es la carrera intermitente y la resistencia

específica está relacionada con la capacidad para repetir aceleraciones de alta y máxima intensidad durante la competición.

La adaptación orgánica tiene lugar primero en los componentes musculares y luego en los cardiovasculares-respiratorios de los sistemas implicados en la resistencia.

Durante los esfuerzos intermitentes de alta intensidad se produce una compleja y específica interacción entre el músculo esquelético y el sistema cardiorrespiratorio, donde la cinética del VO₂MÁX y la plasticidad neuromuscular desempeñan un papel central en la formación del efecto de entrenamiento.

El entrenamiento de la resistencia en los deportes de equipo debe estar relacionado con la estructura del rendimiento deportivo, considerando la especificidad y particularidad del modelo de competición y no se debe asumir “un modelo universal” para su entrenamiento. Es un error emplear para el entrenamiento de la resistencia de los deportes acíclicos los sistemas de entrenamiento de deportes cíclicos como el atletismo, el ciclismo y la natación.

Referencias bibliográficas

- Bangsbo, J. & Lindquist, F. (1992). Comparison of various exercise tests with endurance during soccer in professional players. *Int. J Sport Med.*,13, 125-132.
- Balsom, P. (1993). Test de campo para evaluar la capacidad de aceleraciones repetidas de los jugadores de fútbol. *Revista de entrenamiento deportivo*, 2, 35-40.
- Billat, V. (2002). *Fisiología y Metodología del entrenamiento: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Paidotribo.
- Bisciotti, G., Sagnol, J. & Filaire, E. (2000). Aspetti bioenergetici della corsa frazionata nel calcio. *SDS*, 50, 21-27.
- Bompa, T. (1999). The basis for training. En *Periodization: Theory and Methodology of Training*. (pp.7-11). Champaign IL: Human Kinetics.
- Casas, A. (2008). Physiology and methodology of intermittent resistance training for acyclic sports. *J. Hum. Sport Exerc.*, 3(1), 23-52.
- Glaister, M., Howatson, G., Pattison, JR. & McInnes, G. (2008). The reliability and validity of fatigue measures during multiple-sprint work: an issue revisited. *J. Strength Cond. Res.* 22(5): 1597-1601.
- Grande, I. & Naclerio, F. (2011). El ciclo estiramiento-acortamiento como capacidad muscular entrenable. En F. Naclerio (Coord.). *Entrenamiento*

deportivo. Fundamentos y aplicaciones en diversos deportes. (pp. 155-170).

Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Hamilton, A., Nevill, M.E., Brooks, S. & Williams, C. (1991). Physiological responses to maximal intermittent exercise: differences between endurance-trained runners and games players. *J. Sports Sci.* 9(4), pp. 371-82.

Martin, D., Carl, K. & Lehnertz, K. (2001). *Manual de Metodología del Entrenamiento Deportivo.* Barcelona: Paidotribo.

Reilly, T. (1994). Motion Characteristics. In: *Football (soccer)*, pp. 31-42. London: Ed. B. Ekblom, Blackwell Scientific.

El entrenamiento de la fuerza muscular y la prevención de lesiones en deportistas

Fernando Naclerio

Introducción

Las lesiones representan una amenaza y una limitación en la carrera de cualquier deportista; por lo tanto, el conocimiento detallado de su naturaleza y los factores de riesgo asociados con cada nivel de rendimiento y especialidad deportiva son de fundamental importancia para establecer planes de entrenamiento adecuados, prevenir o reducir su incidencia. El diseño de un programa de prevención de lesiones en el deporte debe contemplar el análisis de la dinámica de las acciones y situaciones que se producen durante los entrenamientos y la competición (Naclerio & Forte, 2011). Por ejemplo, en la mayoría de los deportes de conjunto, los esfuerzos que deben realizar los deportistas dependen en gran medida de la posición o especialidad de cada jugador, la táctica o estrategia, las circunstancias particulares de cada competición o partido, e incluso de las características del adversario. En muchas de estas disciplinas (fútbol, hockey, rugby, baloncesto), desplazamientos tales como caminar o correr a diferentes intensidades constituyen el patrón motor más frecuente y por lo tanto el más estudiado para describir las características y los riesgos de este tipo de deportes (Reilly, Drust, & Clarke, 2008). De todos modos, salvo en algunas especialidades como el voleibol en donde predominan los saltos, en el resto, aunque la carrera a diferentes velocidades sea el patrón motor predominante, se alternan otro tipo de acciones como los saltos, golpes o lanzamientos de balón, choques, forcejeos, cambios de dirección, etc. Estas acciones, si bien suelen realizarse con un volumen inferior, tienen una importancia decisiva para alcanzar el éxito deportivo y por lo tanto deben entrenarse sistemáticamente durante toda la vida deportiva (Hoff & Helgerud, 2004).

¿Cómo se producen las lesiones durante la práctica deportiva?

La alta tasa de incidencia de lesiones de tipo muscular, ligamentosas o tendinosas, producidas sin existir contacto con otros jugadores, indica la necesidad de establecer estrategias de prevención basadas en las mejoras de la capacidad física de los deportistas para afrontar las exigencias de los entrenamientos y las competiciones actuales. La incidencia de lesiones durante la práctica deportiva se relaciona con la interacción de dos tipos de factores (Naclerio & Goss-Sampson, 2013):

- Alterables: Fatiga, bajos niveles de fuerza o desequilibrios musculares, localización de los ángulos de máxima producción de fuerza en zonas de mayor acortamiento muscular, bajos niveles de flexibilidad, pobre control motor o fallos al realizar la técnica deportiva.
- No alterables: Edad, raza, antropometría, relaciones, morfología muscular y la existencia de lesiones previas o reincidencia.

Factores alterables

Fatiga y pérdida de fuerza

El grado de fatiga experimentado por los deportistas durante la práctica se ha vinculado directamente con una reducción significativa de la fuerza requerida en cada esfuerzo (Reilly *et al.*, 2008). La pérdida de fuerza perjudica la técnica y el control motor de los gestos específicos, además de reducir la capacidad muscular para oponerse a las fuerzas externas y atenuar el impacto que estas determinan sobre el sistema osteoarticular (Lloyd, Buchanin, & Besier, 2005).

Inadecuada entrada en calor o flexibilidad

Muchas de las lesiones musculares ocurridas durante la práctica deportiva han sido explicadas por la falta de una adecuada entrada en calor que prepare al deportista para realizar los esfuerzos de mayor intensidad o fuerza. De una manera empírica se ha indicado que el hecho de no realizar ejercicios de flexibilidad estática en la entrada en calor aumenta el riesgo de sufrir lesiones en las acciones posteriores. No obstante, las evidencias científicas actuales no avalan el efecto presuntamente protector de estos ejercicios sobre la incidencia de lesiones en la práctica deportiva (Stone, O'Bryant, Ayers, & Sands: 2006; Young, 2007). Arnason observó que los ejercicios de flexibilidad aplicados de forma aislada en la entrada en calor no tienen efectos preventivos sobre la incidencia de lesiones (Arnason, Andersen, Hølem, Engebretsen, & Bahr, 2007). Olsen (*et*

al 2005) indica que, en todo caso, es la aplicación de un protocolo de entrada en calor que integre adecuadamente ejercicios generales, como la carrera, junto con otros de tipo propioceptivo o más específicos, con alto componente técnico y coordinativo ejecutados con más fuerza y potencia, en donde se alternen acciones concéntricas y excéntricas, lo que ejerce un efecto preventivo, y no solo la realización de ejercicios de flexibilidad estática, como se ha recomendado en algunos casos.

Desequilibrios musculares

Algunos estudios han vinculado la incidencia de lesiones ligamentosas o musculares con desequilibrios entre los niveles de fuerza producidos en torno a un núcleo articular específico. En la rodilla, se ha indicado que la menor fuerza de la musculatura posterior (flexora) respecto a la anterior (extensora) del muslo puede predisponer a sufrir lesiones de la musculatura posterior (Orchard, Marsden, Lord, & Garlick, 1997). No obstante, existen otras investigaciones en las que no se ha encontrado esta relación (Bennell *et al.*:1998; Newton *et al.*, 2006), e incluso se cuestiona que exista una asociación significativa de causa-efecto entre los desequilibrios de la fuerza de la musculatura posterior y anterior del muslo con la incidencia de lesiones. La contradicción entre los diferentes estudios ha sido atribuida a la falta de especificidad en los medios utilizados para medir la fuerza (máquinas isocinéticas) o los ejercicios aplicados para realizar estas mediciones (ejercicios de cadena abierta como las flexiones y extensiones de piernas) (Newton *et al.*, 2006). Además, la utilidad de la relación entre la fuerza de los isquiosurales respecto de la de los cuádriceps, medida en una acción concéntrica (índice tradicional) ha sido cuestionada, ya que durante las acciones deportivas como correr o golpear un balón, los isquiosurales actúan excéntricamente y por lo tanto su capacidad para controlar el desplazamiento de la pierna al frente y de estabilizar la rodilla, debería determinarse por medio de un índice más *funcional*, que contemple el modo de acción específico de cada grupo muscular a partir de la relación entre el pico de fuerza máxima excéntrica de los isquiosurales y el de fuerza máxima concéntrica de los cuádriceps (índice funcional) (Aagaard, Simonsen, Magnusson, Larsson, & Dyhre-Poulsen, 1998). De todos modos, la importancia de las pruebas isocinéticas se basa en su utilidad como criterio para valorar la predisposición de algunos deportistas a sufrir

lesiones ligamentosas o musculares. Algunos de los criterios más utilizados son los siguientes:

- Diferencia > 15% al comparar los picos de fuerza de la pierna dominante y no dominante (tanto en acción concéntrica como excéntrica).
- Relación **tradicional** (fuerza concéntrica de isquiosurales respecto de la fuerza concéntrica de los cuádriceps) <0,47
- Relación **funcional** (fuerza excéntrica de isquiosurales medida a 30°/s respecto de la concéntrica de cuádriceps medida a 240°/s) <0,80

Factores no alterables

Reincidencia

La reincidencia ha sido definida como una lesión de la misma naturaleza y localización, que ocurre más de una vez en un mismo deportista en circunstancias similares (Woods, Hawkins, Hulse & Hodson, 2002). En fútbol americano, el 34% de las lesiones de los isquiosurales se producen en jugadores que habían sufrido una lesión previa similar (Brockett, Morgan & Proske, 2004). Este tipo de lesiones ha mostrado una tasa de reincidencia comprendida entre el 12 y el 31% después de un año de haber reiniciado la práctica deportiva (Comfort, Geen & Matthews, 2009). No obstante, la tasa de reincidencia puede variar de acuerdo al modo de entrenamiento realizado durante el período de recuperación, en el cual la falta de fuerza muscular, especialmente relacionada con la capacidad de realizar acciones excéntricas a lo largo de amplios recorridos articulares, ha sido relacionada con la recurrencia de lesiones musculares, como las que acontecen en la musculatura isquiotibial al realizar acciones de velocidad (Naclerio & Goss-Sampson, 2013).

Factores genéticos, proporción de fibras rápidas

Con respecto a los factores hereditarios (longitudes antropométricas o la predominancia de fibras rápidas), se ha mencionado que las personas con mayor proporción de fibras rápidas tienen más predisposición a sufrir lesiones musculares al realizar movimientos veloces y con alto componente excéntrico en donde se reclutan selectivamente este tipo de fibras (Byrne, Twist & Eston, 2004).

Las fibras rápidas muestran una menor capacidad de alargamiento, un grado de viscosidad más elevado y ofrecen más resistencia a los estiramientos activos

y veloces como los que se suceden en la musculatura posterior del muslo al proyectar la pierna al frente durante la carrera de velocidad. Además, parece que estas fibras producen sus momentos de fuerza más elevados (longitud óptima) con longitudes menores y por lo tanto cuando son estiradas por encima de este punto, su riesgo de sufrir lesiones se incrementa significativamente (Proske & Morgan, 2001).

Diseños de programas de prevención de lesiones en el deporte

Para prevenir la incidencia de lesiones en la práctica deportiva, además de mejorar el rendimiento general de fuerzas con ejercicios destinados a la mejora del rendimiento de fuerza (sentadilla, *cleans*, *splits*, etc), luego de que los deportistas alcancen los niveles de fuerza básicos requeridos para obtener un adecuado rendimiento deportivo, es aconsejable integrar otros ejercicios complementarios o asistentes cuyo objetivo más específico es mantener la fuerza de la musculatura central, ayudar a mejorar el control motor, la estabilidad articular, evitar desequilibrios musculares o inducir adaptaciones específicas a fin de capacitar al deportista para tolerar la repetición de acciones propias del deporte. Por ejemplo, los alargamientos activos de la musculatura posterior del muslo que se producen en las carreras de velocidad.

Pasos metodológicos de un programa de prevención de lesiones

1. Aplicar un entrenamiento de fuerza formativo para desarrollar y consolidar las adaptaciones anatómicas y estructurales sobre la columna vertebral y las extremidades inferiores, ya que estas son las estructuras más sobrecargas durante la mayoría de los gestos deportivos como correr, saltar, etc.
2. Mejorar la flexibilidad y la fuerza de la musculatura del tronco y extremidades de forma global.
3. Aumentar la fuerza en los grupos musculares que ejercen una limitación clave sobre el rendimiento específico, por ejemplo las extremidades inferiores para los saltos.
4. Mejorar la estabilidad del esqueleto axial para poder realizar las acciones específicas (correr, saltar, lanzar, golpear un balón, etc.) con grados de dificultad creciente (equilibrio perturbado, disminución del campo visual, etc.).
5. Aumentar la fuerza, velocidad y potencia durante las propias acciones

específicas e incluso ante situaciones imprevistas como las que se suceden durante la propia actividad deportiva (empujar, caer, resbalar, etc.).

Con respecto a la introducción de los ejercicios de prevención, se recomienda seguir la siguiente secuencia:

1. Comenzar con ejercicios muy estables, enfatizando la acción de la musculatura central del tronco, los estabilizadores primarios y secundarios de la columna vertebral (ejercicios de fuerza en máquinas o con más de dos apoyos).
2. A medida que mejora la fuerza de la musculatura central se van introduciendo progresivamente ejercicios con mayor nivel de dificultad coordinativa, pero siempre enfatizando la ganancia de fuerza. Así se comienzan a incluir ejercicios con peso libre, a los cuales se les van sumando movimientos progresivamente complejos como los ejercicios de levantamiento olímpico realizados con desplazamiento o en situaciones de inestabilidad, ejercicios con amplios movimientos y pesos como los que pueden ejecutarse con mancuernas o “Kettlebell”. En estos movimientos se estimula el control postural por medio de la acción de los estabilizadores globales de la columna vertebral.
3. Según mejora el rendimiento de fuerza, se van introduciendo de forma progresiva modificaciones que perturben la estabilidad al realizar cada ejercicio. Cabe destacar que antes de comenzar con esta fase, es necesario que los deportistas dominen perfectamente la técnica de ejecución de los ejercicios en situaciones de máxima estabilidad.

Es importante resaltar que los ejercicios sobre superficies inestables —como los platos de *Voler*, *Fit-ball*— si bien son muy efectivos cuando se aplican con un volumen y complejidad progresivamente elevados durante los procesos de recuperación luego de lesiones, especialmente de tipo ligamentosas en los cuales suele afectarse la estabilidad articular, aplicados en los programas de prevención en deportistas sanos, no contemplan las necesidades específicas de la mayoría de las actividades en donde los gestos deportivos se realizan sobre superficies relativamente estables y la inestabilidad está determinada por otros factores (como los desequilibrios causados por un adversario) como ocurre en los deportes de conjunto. Debido a esto, este tipo de ejercicios debería aplicarse con

un volumen menor, ya que si se realizan con un número exagerado de series que obligue a reducir el volumen de otros ejercicios más específicos o necesarios para desarrollar o mantener los niveles de fuerza, pueden incluso ser perjudiciales para el rendimiento deportivo (Willarson, 2007).

Importancia de los ejercicios excéntricos en la prevención de lesiones musculares

Los mecanismos de adaptación asociados a la aplicación sistemática de ejercicios excéntricos son fundamentalmente el aumento del número de sarcómeros en serie (a lo largo) o sarcómero-génesis y el incremento de la capacidad para tolerar mayores niveles de tensión pasiva a medida que aumenta la longitud de la unidad músculo tendón. Este mecanismo constituye una modificación fundamental que permite lograr rangos más amplios de desplazamiento con un menor estrés o desorganización muscular, ya que al haber más sarcómeros, su grado de alargamiento individual para una determinada extensión de la fibra muscular será menor. De esta manera, el ángulo óptimo para generar fuerza se desplazará hacia una zona angular más amplia, reduciéndose las posibilidades de causar lesiones musculares debidas a un sobreestiramiento de los sarcómeros, ya que la zona en donde estos sobrepasan su longitud óptima es cada vez más estrecha (Brughelli & Cronin, 2007). El incremento del número de sarcómeros en serie capacitaría a la musculatura para tolerar adecuadamente las cargas de alargamiento activo ya que los sarcómeros no son sobreestirados por encima de su longitud óptima y por lo tanto conservan su integridad y capacidad para producir fuerza a medida que se suceden las acciones musculares.

La cantidad de sarcómeros en serie es una propiedad altamente plástica y sensible a los efectos del entrenamiento. Por lo tanto, si se aplican entrenamientos de fuerza con un alto componente concéntrico —como ocurre en los entrenamientos de musculación o culturismo— se favorecerán adaptaciones musculares opuestas (incremento del número de sarcómeros en paralelo y el desplazamiento del ángulo óptimo hacia posiciones angulares más cerradas). Estas modificaciones, sino son compensadas por ejercicios excéntricos ejecutados con velocidad creciente y especialmente a lo largo de amplios recorridos articulares en donde el mayor esfuerzo de frenado se realice en las fases finales del movimiento, pueden incrementar el riesgo de sufrir lesiones musculares durante la fase de alargamiento activo, que acontece al

realizar ejercicios veloces o explosivos como las aceleraciones, los golpes de balón o los lanzamientos en muchos deportes.

Efecto de diferentes protocolos de entrenamiento para prevenir la incidencia de lesiones en deportistas

El efecto positivo de diferentes programas de entrenamiento de fuerza ha sido comprobado por numerosas investigaciones, en las cuales no solo han sido encontrados beneficios relacionados con la disminución de la incidencia o gravedad de las lesiones, sino también sobre la mejora del rendimiento en acciones específicas como los saltos, aceleraciones, golpes de balón, etc., que son frecuentes y determinantes en muchos deportes como el fútbol, rugby, etc. (Holcomb, Rubley, Heather & Guadagnoli, 2007).

Brughelli y Cronin (2008), recomiendan incluir en los programas de prevención, ejercicios que no solo causen una activación de la cara posterior del muslo, sino que además mantengan ciertas similitudes con las acciones específicas de cada deporte (que sean multiarticulares, permitan activar de forma independiente ambas extremidades y estimulen la actividad de co-contracción en la cadera, tobillo y rodilla). Siguiendo un criterio similar, compararon los efectos de un plan de entrenamiento en el que se combinaron un ejercicio excéntrico de cadena abierta, el *curl* nórdico, y dos de cadena cerrada, el peso muerto con una pierna, en donde se enfatiza la acción excéntrica de los isquiotibiales, y el *split* sobre *bossu*, que enfatiza la acción excéntrica de cuádriceps (Naclerio *et al.*, 2013). El entrenamiento se aplicó durante 4 semanas con una frecuencia de 3 veces por semana (12 entrenamientos totales) y consistió en realizar 3 series de 8 repeticiones con 1 minuto de pausa entre cada serie y 2 minutos entre cada ejercicio, en donde al igual que en el estudio anterior los movimientos debían ser realizados con la mayor velocidad posible, enfatizando la acción de frenado en los últimos grados del desplazamiento contra la resistencia ofrecida solo por el peso corporal. En este estudio participaron 20 voluntarios, que fueron divididos en dos grupos de 10 integrantes cada uno: el grupo de intervención (GE) realizó el programa de entrenamiento, mientras que el grupo control (C) no realizó ningún tipo de actividad. Antes y al final del período de intervención se realizó un test de fuerza máxima isométrica para determinar la relación entre el momento de fuerza producido por los flexores de la rodilla y las siguientes 5 posiciones angulares: 35°, 45°, 60°, 80, 90° y 100°, tomando como ángulo 0°

al determinado con la rodilla extendida. Tras el período de entrenamiento, el grupo que entrenó con el programa de prevención de tres ejercicios mostró un incremento significativo ($p > 0.001$) de los momentos de fuerza medidos a los 80° y una clara tendencia a mejorar en el ángulo más abierto 35° ($p = 0.081$), mientras que ninguna modificación fue observada en el grupo control (Naclerio *et al.*, 2013).

Los resultados anteriores indican que un programa de prevención de lesiones en el que se combinen ejercicios excéntricos de cadena cerrada sobre superficies inestables o con un apoyo y ejercicios de cadena abierta, tiende a mejorar la fuerza producida en los ángulos más abiertos medidos durante la acción de flexión de rodillas. Estas modificaciones podrían ejercer un efecto preventivo sobre la incidencia de lesiones musculares producidas durante algunos gestos deportivos como correr o golpear un balón. Las tendencias de cambio observadas en este estudio coinciden con los resultados obtenidos en el estudio de Brockett y colaboradores (Brockett, Morgan & Proske, 2001), en el cual se aplicó el ejercicio de *curl* nórdico, y en otro más reciente de Brughelli y otros (Brughelli *et al.*, 2010), que combinaron diferentes ejercicios excéntricos (de cuádriceps), de cadena cerrada como las caídas desde bancos, con la realización de 2 series de 6 repeticiones de *curl* nórdico, observando un desplazamiento del ángulo óptimo hacia una posición más abierta tanto en la flexión (isquiosurales) como en la extensión (cuádriceps) de rodillas.

Cabe destacar que en el estudio anterior se midió la fuerza producida y el ángulo óptimo durante el movimiento de flexión y por lo tanto, los efectos del *split bossu* en donde la rodilla se flexiona realizando una acción excéntrica de cuádriceps, y de co-contracción de los isquiosurales, que en lugar de alargarse como en el *curl* nórdico tienden a acortarse, aunque pueden causar un desplazamiento del ángulo óptimo hacia una posición más abierta en la extensión (Brughelli *et al.*, 2010), tal vez pueden causar el efecto opuesto en la acción de flexión. Además, estos ejercicios en los que se enfatiza la acción excéntrica de los cuádriceps y se realizan en situaciones de relativa inestabilidad, como es el caso del *split* sobre *bossu* o la sentadilla con apoyo de una sola pierna, han mostrado efectos favorables para ayudar a estabilizar la articulación de las rodillas y aligerar las cargas sobre ellas, especialmente sobre los ligamentos cruzados durante las caídas o cambios de dirección que se experimentan en muchas situaciones en los deportes de conjunto (Youdas, Hollman, Hitchcock, Hoyme & Johnsen, 2007).

Conclusiones y aplicación práctica

Las investigaciones realizadas en los últimos años demuestran que para mejorar el rendimiento y reducir la incidencia de lesiones en deportistas, los entrenadores deben incluir en su programación diferentes tipos de ejercicios. En los deportes en los que predominan las acciones de velocidad, aceleración, saltos, etc., deben ser incluidos ejercicios que protejan contra los daños musculares causados por los sobreestiramientos veloces y repetidos, como son el *curl* nórdico o el peso muerto a una o dos piernas alcanzando el mayor grado de desplazamiento posible y enfatizando la acción de frenado al final del desplazamiento articular. Por otra parte, para mejorar la estabilidad articular y reducir el riesgo de lesiones durante las caídas o acciones bruscas como los cambios de dirección, la inclusión de ejercicios que enfatizan la co-contracción realizados en situaciones de inestabilidad relativa —como la sentadilla con un solo apoyo o los *splits* con desplazamiento o sobre superficies inestables como el *bossu*— son muy recomendables, especialmente para atenuar las lesiones sobre la articulación del tobillo (Hübscher *et al.*, 2010).

La selección de los medios y ejercicios de entrenamiento estará en función de las características de cada disciplina deportiva, su estructura, temporización de las acciones así como según las necesidades específicas de cada deportista y la incidencia de las lesiones más comunes, su sitio de localización y los mecanismos de producción.

Los programas de entrenamiento de fuerza deben aplicarse respetando una secuencia metodológica adecuada, basada en el fortalecimiento de la zona central y el desarrollo de adaptaciones anatómicas y estructurales que precedan a las mejoras de las capacidades específicas o a la aplicación de ejercicios de difícil ejecución, que más allá de prevenir la incidencia de lesiones, podrían inducir las si no son realizados después de haber alcanzado niveles básicos de fuerza.

Referencias bibliográficas

- Aagaard, P., Simonsen, E. B., Magnusson, P., Larsson, B. & Dyhre-Poulsen, P. (1998). A New Concept For Isokinetic Hamstring: Quadriceps Muscle Strength Ratio. *Am J. Sports Med.*, 28, 231-237.
- Arnason, A., Andersen, T. E., Hølem, I., Engebretsen, L., & Bahr, R. (2007). Prevention of hamstring strains in elite soccer: an intervention study. *Scand. J. Med. Sci. Sports*, 18(1), pp. 40-48.
- Bennell, K., Wajswelner, H., Lew, P., Schall-Riauour, A., Leslie, S., Plant, D.,

- & Cirone, J. (1998). Isokinetic strength testing does not predict hamstring injury in Australian Rules footballers. *Br. J. Sports Med.*, 32, 309-314.
- Brockett, C. L., Morgan, D. L., & Proske, U. (2001). Human hamstring muscles adapt to eccentric exercise by changing optimum length. *Med Sci. Sport Exerc.*, 33(5), 783-790.
- Brockett, C. L., Morgan, D. L., & Proske, U. (2004). Predicting hamstring strain injury in elite athletes. *Med Sci. Sport Exerc.*, 36(3), 379-387.
- Brughelli, M., & Cronin, J. (2007). Altering the Length-Tension Relationship with Eccentric Exercise. Implications for Performance and Injury. *Sport Med.*, 37(9), 807-826.
- Brughelli, M., & Cronin, J. (2008). *Preventing hamstring injuries in sport. Strength Cond. J.*, 30(1), 55-64.
- Brughelli, M., Mendiguchia, J., Nosaka, K., Idoate, F., Arcos, A. L., & Cronin, J. (2010). Effects of eccentric exercise on optimum length of the knee flexors and extensors during the preseason in professional soccer players. *Physical Therapy in Sport*, 11(2), 50-55.
- Byrne, C., Twist, C., & Eston, R. (2004). Neuromuscular function after exercise-induced muscle damage. *Sport Med.*, 34(1), 49-69.
- Comfort, P., Geen, C. M., & Matthews, M. (2009). Training considerations after hamstring injury in athletes. *Strength Cond. J.*, 31(1), 68-74.
- Hoff, J., & Helgerud, J. (2004). Endurance and strength training for soccer player. *Sport Med.*, 34(3), 165-180.
- Holcomb, W. R., Rubley, M. D., Heather, J. L., & Guadagnoli, M. A. (2007). Effect of hamstring emphasized resistance training on hamstring:quadriceps ratio. *J. Strength Cond. Res.*, 21(1), 41-47.
- Hübscher, M., Zech, A., Pfeifer, K., Hänsel, F., Vogt, L., & Banzer, W. (2010). Neuromuscular Training for Sports Injury Prevention: A Systematic Review. *Med Sci. Sport Exerc.*, 42(3), 413-421
- Lloyd, D. G., Buchanin, T. S., & Besier, T. F. (2005). Neuromuscular biomechanical modelling understand knee ligament loading. *Med Sci. Sport Exerc.*, 37(11), 1939-1947.
- Naclerio, F., Faigenbaum, A. D., Larumbe, E., Goss-Sampson, M., Perez-Bilbao, T., Jimenez, A., & Beedie, C. (2013). Effects of a low volume injury prevention program on the hamstring torque angle relationship. *Res Sports Med.*, 21(3), 253-263.

- Naclerio, F., & Forte, D. (2011). Entrenamiento de Fuerza y su relación con la prevención de lesiones en el deporte. En F. Naclerio (Ed.). *Entrenamiento Deportivo, fundamentos y aplicaciones en diferentes deportes* (1º ed., pp. 431-447). Madrid: Médica Panamericana.
- Naclerio, F., & Goss-Sampson, M. (2013). The effectiveness of different exercises protocols to prevent the incidence of hamstring injury in athletes. *OA Sports Medicine* Jul 01: 1(2), 11.
- Newton, R. U., Gerber, A., Nimphius, S., Shim, J. K., Doan, B. K., Robertson, M., Pearson, D. R., Craig, B. W., Häkkinen, K., & Kraemer, W. J. (2006). Determination of functional strength imbalance of the lower extremities. *J. Strength Cond. Res*, 20(4), 971-977.
- Olsen, O. E., Myklebust, G., Engebretsen, L., Holme, I., & Bahr, R. (2005). Exercises to prevent lower limb injuries in youth sports: cluster randomised controlled trial. *Br. Medical J.*, 26(330), 7489-7449.
- Orchard, J., Marsden, J., Lord, S., & Garlick, D. (1997). Preseason hamstring muscle weakness associated with hamstring muscle injury in Australian footballers. *Am J. Sports Med.*, 25(1), 81-85.
- Proske, U., & Morgan, L. (2001). Muscle damage from eccentric exercise: mechanism, mechanical signs, adaptation and clinical applications. *J. Physiol.*, 537(2), 333-345.
- Reilly, T., Drust, B., & Clarke, N. (2008). Muscle Fatigue during Football Match-Play. *Sports Med.*, 38(5), 357-367.
- Stone, M., O'Bryant, H. S., Ayers, C., & Sands, W. A. (2006). Stretching: Acute and chronic? The potential consequences. *Strength Cond. J*, 28, 66-74.
- Willarson, J. M. (2007). Core Stability training: Application to sports conditioning programs. *J. Strength Cond. Res*, 21(3), 979-985.
- Woods, C., Hawkins, R., Hulse, M., & Hodson, A. (2002). The Football Association Medical Research Programme: an audit of injuries in professional football-analysis of preseason injuries. *Br. J. Sports Med.*, 36, 436 - 441.
- Youdas, J. W., Hollman, J. H., Hitchcock, J. R., Hoyme, G. J., & Johnsen, J. J. (2007). Comparison of hamstring and quadriceps femoris electromyographics activity between men and women during a single-limb squat on both stable and labile surface. *J. Strength Cond. Res*, 21(1), 105-111.
- Young, W. B. (2007). The use of static stretching in warm-up for training and competition. *Int J. sports physiol. performance*, 2, 212-216.

El corazón del deportista: prevención y riesgo en la competición

Roberto M. Peidro

La *muerte súbita* del deportista y su prevención

La muerte súbita (MS) del deportista es un deceso inesperado que ocurre durante o una hora después de la práctica deportiva en un individuo sin síntomas previos o con síntomas en la hora previa al fallecimiento. Es un evento raro pero que provoca alto impacto en la sociedad. Las causas de MS no son diferentes a aquellas de la población no deportista que practica deportes, y la arritmia ventricular de alta frecuencia parece ser el desencadenante más común.

El riesgo relativo de MS durante o inmediatamente después de un ejercicio vigoroso es elevado comparado con otros desencadenantes, aunque el riesgo absoluto es muy bajo. En una población de hombres médicos sin antecedentes de enfermedad cardíaca seguidos durante 12 años se observó una incidencia de 1 MS por cada 1.510.000 episodios de ejercicio vigoroso.

Estudiar la prevalencia de MS en deportistas no es una tarea sencilla por la falta de conocimiento del número de ellos en un país determinado y la ausencia de registros estrictos de causa de muerte. Las series más importantes indican prevalencias de 1 en 100.000 cuando se estudiaron atletas jóvenes y de 1 en 15 hasta 50 mil en deportistas de mayor edad. La etiología más frecuente de MS en la población general es la enfermedad coronaria. Al discriminar por grupos etarios, la mayor prevalencia en individuos jóvenes corresponde a cardiopatías de origen genético. Las series más importantes coinciden en señalar a la miocardiopatía hipertrófica como la causa más frecuente en menores de 35 años y a la aterosclerosis coronaria como la habitual en los sujetos de mayor edad. Los hallazgos de autopsia han determinado otras patologías en el atleta con MS.

La displasia arritmogénica de ventrículo derecho fue descrita en el 4% de los casos, aunque en Italia ocupa el primer lugar en jóvenes atletas. Las razones pueden encontrarse en la mayor prevalencia de la enfermedad en el norte de Italia y, tal vez, en la aplicación de mayores controles precompetitivos en ese país europeo con respecto a los EEUU.

Como causas cardiológicas menos frecuentes se describen a las malformaciones coronarias, el prolapso de válvula mitral (en realidad, el hallazgo en autopsias no significa que haya provocado la MS), la miocarditis de distinto origen y la miocardiopatía dilatada. Un párrafo especial merecen las alteraciones electrofisiológicas como los síndromes de QT prolongado o preexcitación ventricular. En las necropsias no se suelen investigar las vías de conducción, por lo cual se perdería la verdadera causa de la MS. En el caso del QT prolongado el diagnóstico quedaría oculto si no hubiera sido conocido en vida. El síndrome de Brugada, descrito como factor etiológico en arritmias ventriculares graves y muerte súbita, puede quedar sin diagnóstico en electrocardiogramas de reposo efectuados a deportistas debido a los cambios habituales en precordiales derechas que en ellos se encuentran. Es necesario tenerlo en cuenta ante la presencia de arritmias ventriculares en el atleta.

Existen drogas o métodos de dopaje que actúan sobre el aparato cardiovascular y pueden generar alteraciones que predisponen a la MS. Las más estudiadas son la cocaína, los anabólicos esteroides, los estimulantes del sistema nervioso central, la eritropoyetina y las autotransfusiones de sangre. Todos estos métodos, en mayor o menor medida, son elementos que afectan la fisiología normal y pueden predisponer al desencadenamiento de eventos cardíacos graves.

La prevención primaria de la muerte súbita en el deportista incluye los exámenes preparticipativos y las recomendaciones a tener en cuenta durante la práctica de deportes. Como prevención secundaria, la presencia de cardiodesfibriladores y personal idóneo en reanimación cardiopulmonar en los terrenos deportivos.

La detección de las patologías prevalentes en diferentes edades mediante exámenes previos al inicio del deporte es un elemento interesante a considerar. Si bien no existe el estudio ideal que detecte al individuo pasible de sufrir el evento, la aplicación de exámenes acordes a cada edad con un costo/beneficio adecuado puede contribuir a la localización de sujetos a quienes la práctica deportiva pudiera afectar. Las normativas para la aplicación de tales chequeos

son diferentes en distintos países. En Italia la legislación es más estricta y los exámenes empleados son más rigurosos. En EEUU se priorizan el interrogatorio y el examen físico, con menor uso de otros estudios complementarios. Estas recomendaciones se formulan al tener en cuenta el costo/beneficio de los estudios propuestos en los chequeos previos a la participación deportiva. Sin embargo, no hay evidencia que indique que estos hayan podido disminuir los riesgos.

El Comité de Cardiología del deporte de la Sociedad Argentina de Cardiología (2007) ha publicado normativas para la evaluación precompetitiva en diferentes deportes. Uno de los datos más importantes del consenso es la clasificación de los deportes de acuerdo a su forma de practicarlos en competitivos de alto rendimiento, competitivos recreacionales y recreacionales de baja exigencia. De acuerdo a ello y a la edad de los participantes se plantean los exámenes a realizar. El programa italiano de evaluaciones ha surgido a partir de la promulgación de la ley de 1982 que obliga a la autorización médica para la iniciación de la práctica deportiva. Las evaluaciones deben ser realizadas por médicos especialistas en medicina y cardiología del deporte. Incluyen un interrogatorio sobre antecedentes familiares y personales, examen físico completo y electrocardiograma de reposo. Ante la normalidad de estos exámenes se considera al sujeto apto para la actividad. Si surgen hallazgos anormales se pasa a un segundo nivel de evaluación, que puede incluir estudios cardiológicos más específicos para la patología sospechada.

Entre los principales autores que investigan sobre el tema, Corrado y colaboradores (2011) publicaron los resultados obtenidos a partir de la implementación de este sistema: “Entre 1982 y 2005 se ha logrado la reducción del riesgo relativo de muerte súbita en atletas en un 89%”. Estas evidencias confirman la utilidad de los exámenes preparticipativos.

Las recomendaciones para individuos que van a practicar deportes, que pueden contribuir a la reducción del riesgo de aparición de eventos cardiológicos graves durante la actividad son:

1. en los fumadores, suspensión del cigarrillo en las 3 horas previas y posteriores al acto deportivo;
2. hidratación adecuada en días calurosos;
3. explicación de síntomas de alarma para la suspensión del esfuerzo;
4. implementación de períodos de acondicionamiento previo (entrada en calor) y vuelta a la calma posterior al esfuerzo;

5. elección de una correcta alimentación, evitando los períodos posprandiales para desarrollar el ejercicio;
6. evitar el consumo de drogas, ya sea las utilizadas como dopaje para incrementar la aptitud atlética o las consumidas socialmente, y
7. evitar la práctica deportiva cuando se esté cursando una enfermedad infecciosa (síntomas gripales, fiebre).

Referencias bibliográficas

- Corrado, D., Drezner, J., Basso, C., Pelliccia, A. & Thiene, G. (2011). Strategies for the prevention of sudden cardiac death during sports. *Eur. J. Cardiovascular Prev. Rehabil.* 18, pp.197-208.
- Peidro, R. & Stein, R. (2013). Examen cardiovascular pre participativo. En R. M. Peidro (Director). *Recomendaciones para la participación en deportes competitivos en personas con anormalidades cardiovasculares*. Sociedad Argentina de Cardiología. Consejo de ergometría y rehabilitación cardiovascular y Comité de cardiología del deporte. *Revista Argentina de Cardiología*, (81) Supl. 3: 11-13.
- Sociedad Argentina de Cardiología (2007). Consenso Corazón y deporte. Comité de Cardiología del Deporte del Consejo de Ergometría y Rehabilitación Cardiovascular “Dr. José Menna”. *Revista Argentina Cardiología* 75, Supl. 4. Disponible en <http://www.sac.org.ar/wp-content/uploads/2015/04/Consenso-de-Corazon-y-deporte-1.pdf>

Hacia un cambio de paradigma en la práctica profesional de la Educación Física

Gabriel Tarducci

Introducción

Sin dudas uno de los fundamentos más importantes que se puede dar para la práctica de la Educación Física en cuanto disciplina independiente tiene que ver con el desarrollo de las potencialidades humanas, la búsqueda de la independencia y el goce pleno de la libertad; libertad que va de la mano del poder hacer. Podríamos decir que una persona es más libre e independiente (dos términos que en un sentido no están relacionados uno con otro) si tiene más disponibilidad corporal. Entonces, el desarrollo pleno de las capacidades permite a las personas ejercer esa libertad y aprovechar la independencia.

Históricamente se ha asignado a la Educación Física (EF) un rol equilibrador, tanto de las funciones fisiológicas, cognitivas, como socioafectivas. La educación integral debe necesariamente contener el desarrollo del cuerpo, y para ello se vale de la actividad física.

La actividad física y la salud

La actividad física representa la expresión más básica del ser humano. Desde hace mucho tiempo sabemos que la práctica de actividad física se relaciona positivamente con la salud y de hecho su carencia constituye el cuarto factor de riesgo de las enfermedades prevalentes más importante en el mundo (OMS, 2014) y eleva el riesgo de desarrollar enfermedades independientemente de cualquier otra condición (Friederich *et al.*, 2001). Ya en tiempos de la Grecia clásica el ejercicio físico junto con una alimentación y el entorno saludable constituían los tres pilares en los que se basaba la idea de vida saludable, la cual

tuvo su máxima expresión en el olimpismo. Del mismo modo en Roma, Galeno dedicó parte de su tarea a explicar cómo ejercitarse para cuidar la salud. En la Edad Media se pierde esta idea de vida activa y saludable, pero se retoma más recientemente, en el siglo XIX, para no abandonarse hasta nuestros días. Y no se retoma por casualidad, sino que surge como necesidad a partir de la Revolución Industrial, que trajo como consecuencia una drástica disminución de la energía biológica proveniente del esfuerzo físico gastada en la jornada laboral, además de incrementar las horas de ocio pasivo entre los mismos trabajadores. Claramente una concepción moderna de las enfermedades debe relacionarse con el estilo de vida sedentario que se origina en los cambios tecnológicos y sociales del siglo XIX.

En nuestros días, tanto la ciencia experimental como las recomendaciones emanadas de la *Estrategia mundial sobre dieta, actividad física y salud* de la OMS (OMS, 2004) coinciden en que el aumento de la actividad física es un camino idóneo para mejorar la salud, la calidad de vida y para lograr independencia. En este sentido, quién si no el educador físico viene a cubrir un bache que la vida moderna produce cuando se pasa de un estilo de vida más primitivo a otro más tecnificado.

Organismos importantes a nivel mundial como la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud asignan a la Educación Física un rol clave en el mantenimiento, la recuperación y el fortalecimiento de la salud tanto a nivel físico, como psíquico y social. En el siglo XXI es indiscutible el rol que la disciplina tiene en el conjunto de acciones para mejorar el bienestar de las personas. Desligar a la Educación Física del proceso de salud es, cuanto menos, desconocer lo mundialmente aceptado.

La inmensa mayoría de las universidades e instituciones que forman profesionales de la Educación Física han aceptado la noble relación entre EF y salud, y esto se ve claramente reflejado en los planes de estudio, las líneas de investigación y las carreras de posgrado, que son cada vez más y de mejor calidad. Existen licenciaturas, maestrías y doctorados en EF y salud. Aquellas carreras de Educación Física que no contemplan en sus planes a la salud probablemente queden desactualizadas.

Evidentemente la vida moderna conlleva nuevos desafíos. Nunca antes el hombre había vivido tantas horas del día en situación sedente o directamente inactivo. Pero eso es un contrasentido, dado que el cuerpo humano se debe mover por su propia naturaleza.

La transición epidemiológica está atravesando por una nueva etapa que se caracteriza, entre otras cosas, por la falta de actividad física (Gaziano, 2010). De esta realidad surge la necesidad de contar con educadores físicos especialmente formados y capacitados en el abordaje de la problemática de la salud. Así lo entienden organismos gubernamentales, no gubernamentales y multilaterales. Estos organismos requieren cada día más profesionales de la Educación Física (EF) para integrar equipos, ya no solamente como participantes, sino como líderes de grupos de trabajo y de investigación. Hoy en día la Educación Física, aunque en forma incipiente, se ha involucrado en lugares donde nunca antes lo había hecho. Así, hay educadores físicos trabajando en programas de salud del Ministerio de Salud de la Nación y de Provincia, en la OPS, en la OMS, la FAO, UNICEF, IAEA, UNU y en el CDC,¹ entre muchos otros. Esto reafirma la necesidad de la formación de grado y posgrado en este sentido.

Solo a modo de ejemplo, y sin que esto signifique limitar el rol del educador físico, se puede mencionar la problemática de las enfermedades no transmisibles (ENT), en la cual la disciplina es llamada a cumplir un rol preponderante a la luz de los conocimientos más actualizados.

Hacia un nuevo paradigma con la mirada puesta en la actividad física

Los paradigmas son *modelos* que reflejan el conjunto de asunciones sobre un problema en particular. En este caso, el paradigma que impera en relación a las ENT está centrado en la mala alimentación. Es verdad que tanto la alimentación como los hábitos de actividad física se han modificado con el tiempo, pero también es cierto que la mayor responsabilidad en el desequilibrio energético debe atribuirse a la reducción de la actividad física habitual, que se manifiesta con un menor gasto de energía. Si pensamos que desde hace siglos el hombre necesitó de sus manos y sus músculos para sobrevivir y que en poco más de un siglo esto se transformó en una dependencia casi absoluta de medios mecánicos y tecnológicos, es fácil darse cuenta que el problema viene desde esa dirección.

El factor protector contra las enfermedades crónicas no transmisibles

¹ Organización Panamericana de la Salud; Organización Mundial de la Salud; Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia; Organismo Internacional de la Energía Atómica; Universidad de las Naciones Unidas y Centro para el Control y Prevención de Enfermedades.

proviene de un gasto suficientemente elevado de energía por medio de la actividad física y no simplemente del equilibrio energético. El sobrepeso es básicamente un problema de insuficiente gasto de energía, por tanto es en el incremento del gasto energético donde debe comenzar un programa de intervención para promover la salud o prevenir las enfermedades (Tarducci *et al*, 2013).

Comprender este fenómeno da lugar a un nuevo abordaje de los programas de prevención y promoción de la salud. Abre un área enorme para el desarrollo de la EF, sus intereses y sus egresados. Prueba de ello es que en la carrera de EF de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) la materia optativa *Seminario de actividad física para la salud* es una de las más masivas, si no la más demandada, desde hace 10 años. Además, los que trabajamos por este cambio de paradigma hemos logrado que organismos oficiales y universidades incorporen en sus programas y planes de estudio a nuestros egresados.

La EF es una disciplina joven que aún se debe a sí misma la discusión profunda sobre objetos y métodos de estudio, pero que sin dudas ha crecido en cuanto a áreas de trabajo y campos profesionales. La UNLP es pionera en la formación de educadores físicos, y sus egresados son considerados como altamente calificados tanto en el orden nacional cuanto internacional. Sin embargo, de la mano del dinamismo de la ciencia y la experiencia, es necesario actualizar sus planes de estudio, sus objetivos, sus métodos y sus contenidos. En los últimos años se han producido cambios importantes, pero aún son insuficientes.

Ligar a la EF a la salud no significa ni mucho menos subordinar su accionar a otras disciplinas. Tampoco significa que otras áreas de la EF no relacionadas con la salud no puedan desarrollarse.

Una discusión posible se refiere a los métodos utilizados para investigar en estas áreas. Si bien no es objetivo de esta presentación analizar métodos, vale aclarar que cuando la EF investiga en problemáticas relacionadas con lo social, lo político, lo cultural o lo didáctico, también utiliza métodos que provienen de otras ciencias básicas o aplicadas, pero que en casi ningún caso son propios de la EF. En definitiva, los métodos nunca son buenos o malos, simplemente se hace buen o mal uso de ellos, y la EF debe valerse de todas las herramientas metodológicas disponibles.

Finalmente, ¿dónde está el límite del campo disciplinar? Como puede verse, hasta el presente la EF no ha definido sus límites y está bien que así sea. ¿Quién tiene la potestad de delimitar el campo disciplinar? Está claro que se está muy

lejos de encontrar esos límites y la demarcación debería sobrevenir, si hubiera que hacerla, luego de una profunda reflexión basada en el más amplio pluralismo de ideas, saberes y experiencias. Y sin ninguna duda, estamos muy lejos de llegar a ese momento. Por ahora, vale el esfuerzo de agigantar cada día los terrenos donde fortalecer la profesión.

Bibliografía

- Friederich, C., Neilson, J. & Lynch, B. (2001). State of the epidemiological evidence on physical activity and cancer prevention. *European Journal of Cancer*, 46(14), pp. 2593-2604.
- Gaziano, J.M. (2010). Fifth phase of the epidemiologic transition. *JAMA* 303(3), pp. 275-276.
- OMS (2004). *Estrategia mundial sobre dieta, actividad física y salud*. Disponible en: http://www.who.int/dietphysicalactivity/strategy/eb11344/strategy_spanish_web.pdf
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2014). *Actividad física. Nota descriptiva N°384*. Disponible en: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/es/>
- Tarducci, G.O., Barengo N.C., Giráldez García, M. & Pallaro A. (2013). Propuesta de cambio de paradigma para el abordaje del sobrepeso y otras enfermedades cardiometabólicas. *Boletín electrónico REDAF III* (52). Disponible en: http://www.redaf.gob.ar/articulos/propuesta-cambio-paradigma-sobrepeso_5ae4.pdf

Parte 4.

Prácticas con el cuerpo: múltiples perspectivas

Problemas con el cuerpo / el cuerpo en problemas

María Luisa Femenías

El cuerpo en primera persona

Soy mi cuerpo –vivo mi cuerpo- soy identificada con ese cuerpo que soy –soy un cuerpo que siente– soy mi cuerpo moviéndose en el espacio –siento mi cuerpo como un territorio de emociones– actúo en/desde mi cuerpo –percibo espacios divididos en mi cuerpo– tengo [soy] un mapa político de mi cuerpo –mi cuerpo se representa, se mimetiza, se copia, se emula, se fotografía– soy un cuerpo que investiga –soy [tengo] un cuerpo con memoria– mido la cronología en mi cuerpo –viajo y comparo mi cuerpo con el que ya no soy– deconstruyo textos de mi cuerpo –actúo en gestos la puesta en escena de mi cuerpo– le doy espesor simbólico a mi cuerpo-texto-territorio –soy la sede de mi espíritu-. Performativo: ¿Cuál es el verbo en primera persona?, ¿acaso *performar*? ¿Cómo lo digo si comienzo la oración con “yo”? ¿Yo performo? ¿Yo me performo?

El cuerpo en tercera persona

Cuerpo de otro/a – cuerpo gobernado– anotado – registrado – censado – tarifado – estampillado – medido –cotizado – patentado – despedido – autorizado – recomendado – amonestado –impedido – reforzado - reprendido - corregido - obligado a pagar impuestos - extorsionado – explotado – monopolizado – presionado – mistificado – robado - reprimido – multado – vilipendiado – vejado – acosado – zamarreado – golpeado – desarmado – apaleado – mutilado – aprisionado – fusilado – ametrallado – juzgado – condenado – deportado – sacrificado – vendido – traicionado –prostituido- burlado – ultrajado – deshonorado- ahogado – torturado - extrañado – recordado – desaparecido.

La acción política se entromete en la vida de los sujetos albergados en esos

cuerpos, signo inequívoco —en palabras de Foucault— del *disciplinamiento* y de la *biopolítica*. Dos poderes fundamentales, no antitéticos, que —según Foucault— se desarrollan a partir del siglo XVII. Ambos, constituyen dos polos entrelazados por un haz de relaciones. En un extremo, uno se centra en el cuerpo como máquina: su adiestramiento, el aumento de sus aptitudes, la expansión de sus fuerzas, el crecimiento paralelo de su utilidad y, a la par, de su docilidad, su integración en sistemas de control eficaces y económicos, todo bajo el persuasivo discurso de la seguridad y “el cuidado”. Si en algún momento Foucault denominó a ese ejercicio “anátomo-política del cuerpo humano”, más adelante acuñó la noción de “disciplinamiento”, recogiendo ampliamente ese sentido.

En el otro extremo, conformado algo más tarde hacia mediados del siglo XVIII, el interés ya no está puesto en el cuerpo propio *qua* singular, sino en el cuerpo-especie. Un cuerpo que hasta cierto punto se puede considerar “colectivo”, el tradicional *cuerpo social de la polis*: un cuerpo plural atravesado por la mecánica de lo viviente. Cuerpo social que sirve de soporte a procesos biológicos regulados: proliferación de nacimientos, mortalidad, calidad de la vida, duración y condiciones de posibilidad, niveles de salud, longevidad, expectativas, que pueden variar planificadamente en todo el conjunto. Series de intervenciones y controles regulados que constituyen la biopolítica de la población.

Tanto las disciplinas del cuerpo como las regulaciones de la población son los dos ejes alrededor de los cuales se desarrolla la organización del poder sobre la vida (Foucault, 1977: 168 y ss.). En palabras de Foucault, estos dispositivos de poder se articulan directamente en [sobre] el cuerpo en tanto sus funciones, procesos fisiológicos, sensaciones y placeres, bajo el desarrollo de las tecnologías modernas de poder, que toman como blanco la vida. Es decir, se trata de la manera en que el poder invade lo que tiene de más material y viviente.

Sin perder de vista lo que acabo de señalar, propongo un breve itinerario que responde a tres topologías: 1-El contexto /consenso social que nos hace vivir como “mujer” o como “varón”; 2- La variabilidad humana frente a los estereotipos idealizados; 3- El problema de cómo responder a las exigencias de las diferencias, que conforman nuestras subjetividades vividas *qua* cuerpos sexuados.

Vivir como “mujer” o como “varón”

Entre los “temas de nuestro tiempo”, el filósofo alemán Edmund Husserl propuso examinar en qué consiste la diferencia sexual (2008: §§ 53, 54, 55 y

73). Como se sabe, Husserl comenzó a elaborar la que sería su última gran obra sistemática en 1934, y esta vio la luz en 1954 mucho después de la muerte de su autor, gracias al trabajo de edición de manuscritos de Walter Biemel. Me interesa subrayar que la cuestión que propuso tematizar Husserl no era (ni es) trivial o extemporánea. De la mano del nazismo —que finalmente lo obligaría a refugiarse en Londres— se había reflatado un conjunto de leyes segregacionistas que no solo prohibían a los judíos ejercer cargos públicos, sino que regulaban la sexualidad de los seres humanos bajo una rígida tabla que definía cuál era la sexualidad “normal”.

El caso es que del lado de la sexualidad perversa, anormal o desviada quedaba no solo la homosexualidad sino también la masturbación, el travestismo, la pedofilia, la drogadicción, el fetichismo, el sadismo sexual, la prostitución y la bisexualidad (Di Segni, 2013: 89; 174). El problema más grave es que más allá de las regulaciones del nazismo, al menos respecto de la sexualidad, una tabla aproximadamente afín fue elaborada por la “American Psychiatric Association”, tal como puede constatarse —con variaciones cosméticas— en las diferentes ediciones del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), cuyo capítulo once está dedicado a los desórdenes sexuales, que además, como puede fácilmente inferirse del título de la obra, son en principio y por definición “desórdenes mentales”. Di Segni ilustra claramente la potente influencia del DSM en todas las academias de psiquiatría, [norte]americanas o no, durante las décadas del cincuenta y el sesenta. La autora bien concluye, parafraseando a Simone de Beauvoir, “Normal no se nace, se hace *con esfuerzos, a veces, titánicos*” (Di Segni, 2013: 171).

Ese fue uno de los telones de fondo tanto del *Mayo francés* cuanto de los disturbios de *Stonewall Inn* o del movimiento *hippie*. Otro fue el problema racial. Esa patologización sexual y racial reforzaba directa e indirectamente el famoso paradigma WASPM (White Anglo-Saxon Protestant Male); es decir, de aquellos varones caucásicos anglosajones protestantes (Scott, 2012).

Pero más llamativo aún que el hecho de que fetichismo, prostitución y pedofilia estén a la par en una clasificación más propia del borgeano emperador de la China que de un manual “psi”, es que se defina a las mujeres como *naturalmente sometidas al varón*, tildándose de patológica, desviada o anormal cualquier iniciativa de autonomía, rebelión, agresividad o resistencia al lugar subordinado

prescripto como *natural* (Di Segni, 2013: 233 y ss.; Goldberg, 1976).¹ Tan álgidos resultaron la problemática, los debates, los rechazos y las presiones de los biopoderes en pugna, que en 1964 la UNESCO reunió un conjunto de especialistas a los efectos de discutir la cuestión. Sin eludir consecuencias éticas y sociales y con el fin de producir un informe “autorizado”, a grandes rasgos el trabajo concluyó que la variabilidad entre las razas y los sexos es mucho menor que las similitudes y las coincidencias biológicamente relevantes (Di Segni, 2013: 234; Debetz, 1964). Es decir, las alegadas “diferencias subordinantes” eran estadísticamente irrelevantes.

A la luz de estas y otras argumentaciones, respecto de las cuestiones sexuales prosperó el concepto de “género” (desarrollado para otros fines por John W. Money, 1921-2006) como lo culturalmente impuesto, explorándose también por esa época la analogía: el sexo es a la naturaleza como el género a la cultura. Los 70 vieron extenderse el concepto de “género” como un primer camino reflexivo a través del cual cada lector/a pudo encontrar puentes entre textualidad e historicidad, femenino y masculino, movimiento social y rol, desarrollo y construcción, naturaleza y cultura. Ese recorrido intentó deslindar “lo natural” de lo “adquirido” y sobre esas bases apelar a la igualdad de derechos. En esa tensión se instaló toda discusión *política* sobre la equidad social, los derechos igualitarios y la apertura a los espacios de interacción de los movimientos sociales (Millet, 1968). Las representaciones de las diferencias y su rechazo a los modelos biomédicos-“psi”, que deslindaban lo normal de lo anormal, la norma del defecto, la equivalencia de la inferiorización, constituyeron “realidades” que se discutieron desde sus consecuencias hacia sus causas fundantes, desarrollándose un número importante de conceptos y teorías, a veces enfrentadas. En términos foucaultianos esas tensiones podrían leerse como nacidas de la distinción entre el adentro y el afuera; entre la resistencia individual y colectiva y entre el disciplinamiento y la biopolítica. Ese marco renovó la necesidad de volver ateorizar el cuerpo; no ya como cuerpo “en-sí” (ideal, despojado, idealizado) sino como cuerpo vivido, disciplinado, negado, espacio en el que entre la resistencia y el biopoder se constituye el sujeto.

¹ En la primera edición en inglés (1973) recoge y fundamenta la cuestión sobre bases biológicas. Los mismos textos y los mismos argumentos validan la sumisión de las mujeres a los varones, de los “negros” a los “blancos” y de los judíos a los cristianos.

Ahora bien, en honor a la verdad debemos reconocer que ya el existencialismo, sobre todo Maurice Merleau-Ponty y Simone de Beauvoir, había planteado la necesidad de entender al cuerpo como cuerpo vivido (Merleau-Ponty, 1945/1984; de Beauvoir, 1949/1968). Más aún, la trayectoria histórica del movimiento feminista muestra que tanto el cuerpo como sus diversas conceptualizaciones fueron algunas de sus preocupaciones más relevantes, en especial en relación al embarazo (Piosek, 1994). A partir de los años sesenta, la separación entre heterosexualidad-placer y embarazo (gracias a la píldora anticonceptiva) comenzó a desplazar ese tema de la vida de las mujeres y poco a poco se fueron construyendo otras preocupaciones disciplinatorias —la bulimia y la anorexia, entre otras— como modos específicos de biocontrol. Volviendo al existencialismo, Merleau-Ponty, por ejemplo, reconoció que el cuerpo propio era algo más que un mero “objeto” a ser estudiado por la ciencia. Por el contrario, constituía la apertura perceptiva al mundo y, en un sentido más amplio, la posibilidad de “creación” del mundo mismo. De modo que la primacía de la experiencia ofreció una dimensión constitutiva y activa que se abrió a la intencionalidad corporal, que suturó el dualismo cuerpo/mente y puso el acento en la variabilidad humana frente a todo estereotipo ontologizado.

La variabilidad humana frente al estereotipo idealizado

“Estereotipo” originariamente significó “impreso con planchas cuyos caracteres no son móviles y se conservan para nuevos tirajes” (Amossy & Herschberg, 2001: 30-31). Su significado de “cristalización” o “petrificación” de un modelo o forma aparece recién en el siglo XX, convirtiéndose en el centro de interés de las ciencias sociales a partir de los años veinte del siglo pasado y, de alguna manera, entra en relación con la noción de esencia y de naturaleza. En general, las caracterizaciones usuales con que se “describe” a mujeres y varones son estereotipadas cuando congelan un conjunto de características, virtudes y/o defectos que se repiten sin el menor análisis y sin tomar en cuenta a las personas en su singularidad. Esto sucede marcadamente con los chistes, los refraneros populares y lo que podría denominarse el “lenguaje de la calle”, ampliamente repetido. De modo que “La Mujer” y “El Varón” estereotipados circulan como moneda corriente y ese “saber” reemplaza o enturbia el conocimiento efectivo de cada persona. En la mayoría de los casos, se apela incluso a la noción de “naturaleza” para avalar o fundamentar tales estereotipos, desconociendo rasgos

singulares, historias de vida, experiencias y el peso del disciplinamiento cultural (en términos foucaultianos) que lleva a varones y mujeres jóvenes a adoptar ciertas posturas que se entienden como *naturales*.

¿Qué significa que un conjunto de características, virtudes, formas físicas, etc. sean *naturales*? En principio, si lo *natural* se opone al *hábito*, que las virtudes o las formas corporales lo sean significa que no se han constituido por hábito, repetición, esfuerzo, disciplinamiento o planificación biopolítica. En segundo término, significa que tales virtudes o rasgos no son, en consecuencia, producto ni de deliberación ni de elección voluntaria de las personas, sino que están prefiguradas por la naturaleza, sin responsabilidad alguna de los sujetos que las portan, lo que, en consecuencia, los configura como *carentes de voluntad* o *sin voluntad de decisión*. Si se acepta entonces que los rasgos propios de mujeres y de varones (sobre todo los de carácter) son “naturales” surgen algunos problemas teóricos que, cuanto menos, requieren un mínimo examen. En primer lugar, si mujeres y varones poseen virtudes de carácter por *naturaleza*, la educación carece de sentido porque, ¿para qué educar, generar hábitos y disciplinas *de lo que ya se tiene naturalmente*? Lo que “la naturaleza” da no puede cambiarse con la educación, por lo que toda propuesta educativa carecería de sentido. Es decir, la educación nada añadiría a la naturaleza de cada uno.

Llamo la atención sobre cómo la virtud u otros rasgos morales o de carácter, se vinculan con la noción de “función”, en términos de lo que la sociedad considera que es la *función propia* de cada quien, según grupo de pertenencia. Así, por ejemplo, las mujeres son “buenas” en tanto cumplan con la *función* que les *corresponde por naturaleza* y según lo que *las leyes de la naturaleza les prescriben*. Desde este punto de mira, conceptos como “función propia”, “normal”, “natural” cobran un nuevo sentido. Por lo general, las tradiciones hegemónicas, las disciplinas y las biopolíticas configuran ese significado de “lo normal-natural-propio”, que se consolida en estereotipos de género (de clase, de etnia) que dictan a mujeres y varones una suerte de “deber ser/hacer”. Como vimos en el apartado anterior, la “ciencia” no fue ajena a la consolidación de estos “estereotipos”; es decir, de los modelos funcionalmente deseables que se promueven biopolíticamente. En otras palabras, tales prescripciones *encarnan* (literalmente se hacen carne en) perfiles ideales que opacan, oscurecen, invisibilizan o niegan la variabilidad de los humanos singulares. Este mecanismo tiene una larga tradición filosófica, parte de la cual se recoge bajo el concepto

de “esencia”. Es decir, lo que ha sido socio-históricamente construido se remite a una “esencia”, fundamento último de lo natural/normal. Por eso, Amorós se pregunta cuál es el correlato semántico y el estatuto onto-epistemológico — con sus derivaciones ético-políticas y sociales” de algunos términos genéricos tales como “mujer” y “femenino”, “varón” y “masculino” o, del mismo modo, “masculinidad” y/o “femineidad” (Amorós, 2005).

Contra las esencias, la performatividad

Muchos/as filósofos/as y teóricos/as han elaborado argumentos contra la noción de “esencia” y de lo “natural/normal”. Examinar cada una de esas posiciones teóricas excede las posibilidades de este trabajo, por lo que me centraré solo en una, actualmente de gran influencia: la de Judith Butler. No obstante, subrayo que ni es la única ni siquiera la primera que realizó una crítica en tal sentido (Femenías, 2011; 2003).

Butler rechaza la distinción entre sexo y género, considerando que ambos conceptos son normativos y, en consecuencia, refuerzan estereotipos. En efecto, a partir de la analogía mencionada en el § 1 (el sexo es a la naturaleza como el género es a la cultura), Butler interpreta una relación de causalidad entre sexo y género, lo que convierte al género también en binario y “natural”. Esto es falso y fundamento último de la patologización de las sexualidades alternativas. Como se sabe, al respecto Butler recoge la desestabilización de la categoría de “diferencia sexual” a raíz de la irrupción de las teorías francesas del discurso y de la “escritura de mujeres” de H. Cixous, M. Wittig entre otras a finales de los 70, a la que sumó también la crítica posmoderna de J. Derrida, G. Deleuze, M. Foucault, la relectura del psicoanálisis freudiano desde el “giro lingüístico” en J. Lacan, J. Kristeva e L. Irigaray y, por último, la crítica a la denominada institución de la “heterosexualidad compulsiva” de M. Wittig y A. Rich. Como resultado se renovó el interés por la fundamentación de categorías sexuales, que hasta entonces habían sido aceptadas como “un dato biológico natural” incuestionable. Este desafío crítico a la estabilidad del dimorfismo sexual la llevó a acuñar la noción de “categorías identitarias transgenéricas”, renovando las teorías sobre el cuerpo.

Brevemente: en su concepción, el cuerpo material es resultado de un proceso performativo, tal como lo pone de manifiesto en *Bodies that matter* (1993). No obstante, otras teóricas —como Susan Bordo (1993)— mantuvieron la

construcción binaria de los cuerpos y su jerarquización, para lo que propusieron una *metafísica práctica* del cuerpo. En *Gender Trouble* ya había sostenido que no se debe comprender al género como una construcción que *se impone* a la superficie de la materia del cuerpo y su sexo, sino que debe entenderse como la materialización misma de las normas que lo regulan. Por tanto, el sexo no es algo que se tiene y que habilita una descripción estática, sino aquello que *califica* al cuerpo de por vida, inscribiéndolo en el dominio de la inteligibilidad cultural (Butler, 1993: 2; Femenías, 2011: 189 y ss.). Refuerza de este modo la tesis de que el sexo está normativamente construido a partir de códigos culturales binarios de los rasgos precisos que el poder productor *necesita* para perpetuarse. En tal sentido defiende la hipótesis de que la noción moderna de sujeto está estrechamente vinculada al sexo normativo y que solo se puede hablar *significativamente* en términos de varón. Por tanto concluye que ni hay género diferente del sexo, ni dimorfismo sexual natural como dato del cuerpo, ni discontinuidad reificada entre los dos polos.

Para Butler solo hay *construcciones prescriptivas y prácticas confirmatorias*. En *Bodies that Matter* juega, en primer término, con el doble significado de “matter” (en inglés) como “materia” y como “lo que tiene importancia”. Luego adopta la hipótesis de que el cuerpo es un *medio* o *instrumento* en el que se inscriben los significados culturales. De ahí su pregunta ¿cómo se llega a ser un cuerpo material, dimorfo, *en y a través* de las marcas del género? Es decir, lejos de presuponer un cuerpo biológico sexuado como “dato” en el que se inscriben los significados del “género”, lo entiende en sentido foucaultiano como inscripción. Según Butler, esta inscripción es *el resultado del poder*. Es decir, lo que constituye la persistencia del cuerpo, sus contornos y sus movimientos, es “lo material”, pero esa materialidad debe pensarse como un efecto del poder, su efecto más productivo. Por tanto, ni puede hablarse de sexos naturales ni se puede ignorar la historia de los cuerpos. Estos han sido producidos por mandatos culturales que les han dado significado y materialidad (Butler, 1990: 201). A su juicio, sostener lo contrario legitima posturas esencialistas, subsidiarias —en sentido nietzscheano— de la *metafísica de la sustancia* en tanto presuponen cuerpos biológicamente determinados previos e independientes de las narraciones que los configuran (Cano, 2008: 21-39). Considera entonces que el lenguaje es productivo, constitutivo y *performativo* en la medida en que todo acto significante resulta en la delimitación y traza de la frontera del objeto al que

define como tal, aunque se lo declare previo a toda y a cualquier significación (Butler, 1993: 22-30).

En suma, el cuerpo recibe la inscripción narrativa de la historia, y se constituye en un cuerpo binariamente sexuado que soporta modos institucionalizados de control a partir del disciplinamiento del deseo (sobre este aspecto no entraré ahora, Cf. Casale & Chiacchio, 2009). Aceptar esta concepción de que el lenguaje constituye la materialidad de los cuerpos como condición necesaria pero no suficiente, significa aceptar también que al romper con las determinaciones discursivas binarias, tal como lo entiende Butler, acaece la proliferación paródica de los cuerpos-sexo-generizados. Se trata de un resultado dinámico e inconstante que se produce performativamente (Butler, 1993:10). Se impone pues que, brevemente, haga referencia a la noción de “performatividad”.

Basada en la teoría de los “actos de habla” de John Austin, Butler apela a la noción de performatividad, donde “decir” es “hacer algo”, es producir efectos y consecuencias (Austin, 1982; De Santo, 2012). Para ella, los performativos constituyen fórmulas de habla legitimadoras, que se sostienen en redes de recompensas y castigos discursivos y se construyen por la reiteración, la persistencia y la estabilidad de la citación pero que también abren la posibilidad de ruptura. En la interpretación de Butler, la performatividad se entiende como aquello que impulsa y sostiene un proceso de iterabilidad o de repetición constreñida a ciertas normas; no se trata meramente de un libre juego, una teatralización o simplemente un “performar” (realizar). A juicio de Butler, la repetición instituye al sujeto corporizado en su temporalidad. Por tanto, no se trata de un acto singular o de un acontecimiento aislado, sino de una producción ritualizada, una reiteración bajo y mediante ciertas condiciones de prohibición y de tabú, que nunca determinan al sujeto por completo (Butler, 1993: 95). Justamente ahí se ancla la capacidad política y transformadora de las enunciaciones de resistencia capaces de inscribir nuevos significados: esa es precisamente la fuerza de los performativos. Su capacidad de ruptura con los contextos previos favorece la capacidad de asumir ilimitadamente otros nuevos (Butler, 1993: 143-147). Su fuerza reside además en que lo que se dice no puede separarse de la fuerza del cuerpo: se trata, por tanto, de un acto corporal. De modo que todo acto de habla se realiza corporalmente y comunica no solo lo que dice sino lo que el cuerpo todo hace como instrumento retórico privilegiado de la expresión. La verdadera *fuerza* de los performativos radica en ello. El acto de

habla se performa (realiza) corporalmente. La simultaneidad de producción y la exteriorización de la expresión no solo comunica lo que se dice sino que muestra al cuerpo como el instrumento privilegiado de la expresión retórica.

No obstante, dado este sucinto recorrido de la performatividad y de los cuerpos, cabe la pregunta acerca de cuáles son los límites de la performatividad. ¿Hasta dónde es posible moldear los modos en que los cuerpos trabajan en su interior? (Birke en Jaggar-Young, 1998: 200).

A modo de conclusión

He hecho un breve recorrido desde las teorías tradicionales del cuerpo, su binarismo, su presunta “naturalidad” y la relación entre norma, disciplinamiento, biopolítica y cuerpos sexuados de la mano de Foucault y Butler. Pero la pregunta fundamental sigue en pie: ¿cuál es la relación entre lo natural y lo cultural? Hasta ahora, las teorías se habían centrado en uno de los polos de la dicotomía. Poco a poco, tanto las ciencias duras como los/as científicos sociales han comenzado a abordar el espacio de intersección que borra los opuestos para dar cuenta de las mutuas contaminaciones. Este trabajo desearía inscribirse en ese nuevo camino habiendo mostrado los límites de las posiciones binarias excluyentes.

Referencias bibliográficas

- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Amorós, C (2005). A vueltas con el problema de los universales: Guillerminas, Roscelinas y Abelardas. En *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias para las luchas de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- Amossy, R. & Herschberg, P. (2001). *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Bordo, S (1993). *Unbearable Weight*. Berkeley: University of California Press.
- Butler, J. (1990). Variaciones sobre sexo y género. En S. Benhabib & D. Cornell. *Teoría feminista / Teoría crítica*. Valencia: Alfons el Magnànim.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter*. New York: Routledge.
- Cano, V. (2008). La crítica nietzscheana al dualismo: el cuerpo como “centro de gravedad”. En F. Luna, V. Cano & J. Ferreyra. *Antropología Filosófica II*. Buenos Aires: Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Casale, R. & Chiacchio, C. (2009). *Las máscaras del deseo*. Buenos Aires: Catálogos.

- de Beauvoir, S. (1949/1968). *El Segundo Sexo*. Buenos Aires: Siglo XX Editores.
- Debetz, G. (1964). *Meeting on the Biological Aspects of Race*. Moscow: ONU-UNESCO.
- De Santo, M. (2012). *Modos de construir género: de la performance a la performatividad*. Tesis de Licenciatura, Departamento de Filosofía, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- Di Segni, S. (2013). *Sexualidades: Tensiones entre la psiquiatría y los colectivos militantes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Femenías, M. L. (2011). *Sobre Sujeto y Género. (Re)lecturas feministas de Beauvoir a Butler*. Rosario: Prohistoria.
- Femenías, M. L. (2003). *Judith Butler: una introducción a su lectura*. Buenos Aires: Catálogos.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Goldberg, S. (1976). *La inevitabilidad del patriarcado*. Madrid: Alianza.
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Birke, L. (1998). Biological Sciences. En Jaggar & Young (1998). *A Companion to Feminist Philosophy*. Oxford: Blackwell.
- Merleau-Ponty, M. (1945/1984). *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires: Planeta-Agostini.
- Millet, K. (1968). *Sexual Politics*. London: Verso.
- Piosek, L. (1994). *De la trama de la experiencia*. Tucumán: UNT.
- Scott, J. W. (2012). *Las mujeres y los derechos del Hombre*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Ciudad, cuerpo y movimiento.

Hacia una antropología de la movilidad urbana

Ramiro Segura

Introducción

El presente artículo aborda las relaciones entre cuerpo y ciudad a partir de un acercamiento antropológico a la experiencia cotidiana de la movilidad urbana. No se trata únicamente de reconocer que el cuerpo (y, más específicamente, su sistema circulatorio) ha sido una de las imágenes más poderosas para pensar y diseñar la ciudad moderna, sino también problematizar el lugar de la movilidad cotidiana en la experiencia corporal de la ciudad: los desplazamientos, las distancias y las velocidades involucradas en ella; las interacciones sociales, los conflictos y los estigmas que se despliegan en el diario andar y habitar la ciudad; en fin, las distintas modalidades de andar que se despliegan en la ciudad.

Tradicionalmente las ciencias sociales han enfatizado la posición y el estatismo, minimizando la importancia de los movimientos sistemáticos de las personas vinculados con el trabajo, la vida familiar, el ocio, la cultura, la religión y la política (Sheller & Urry, 2006). Los lineamientos de este artículo, en cambio, entienden la movilidad cotidiana como lugar metodológico para conocer las diversas y desiguales formas de vida urbanas, proceso que crecientemente consiste en integrar la movilidad espacial en la vida diaria, hasta el punto en que esta queda vertebrada por aquella.

Movilidad, entonces, no se reduce a movimiento (trayecto que conecta dos puntos) sino que remite a una práctica social que involucra dimensiones corporales, interaccionales, simbólicas y afectivas, desigualmente vividas en relación con la clase, el género, la edad y la etnia, entre otras dimensiones de la desigualdad y la diferencia.

Ciudad, cuerpo, movimiento

La pregunta por la movilidad cotidiana urbana nos coloca ante una paradoja en el campo de los estudios urbanos: mientras por un lado la promoción del movimiento (especialmente de la circulación) ha estado en el centro de la planificación urbana, por el otro el análisis de los fenómenos urbanos ha sido generalmente estático, describiendo la vida de las personas trascurriendo en localidades fijas (Jirón, Lange & Bertrand, 2010).

La preocupación por la circulación en el campo del urbanismo se conecta de manera directa con las concepciones de cuerpo de la Ilustración que tienen su origen en la obra de William Harvey *De motu cordis* (1628) y con las concepciones liberales de la economía política del capitalismo, para las cuales la *Riqueza de las naciones* de Adam Smith (1776) constituye uno de sus hitos fundacionales. En su magistral obra *Carne y piedra* Richard Sennett (1997) estableció las filiaciones históricas, culturales y políticas entre estos campos a primera vista separados: fisiología del cuerpo humano, economía capitalista y planificación urbana. La imagen propuesta por Harvey del cuerpo humano como un sistema circulatorio integrado por el corazón, las arterias y las venas cuya salud descansaba en la circulación continua de la sangre no solo alteró los cánones de la ciencia médica basada desde los griegos en los calores corporales, sino que también coincidió con el nacimiento del capitalismo moderno y el posterior énfasis de Adam Smith en la relevancia de la libre circulación de las mercancías y los factores productivos para el desarrollo económico. Fueron precisamente estas ideas las que se volcaron en una planificación urbana preocupada desde entonces por la circulación tanto de las mercancías y de los individuos como del aire, los servicios, la basura y los desechos. Más aún, esta articulación entre cuerpo, economía y ciudad a partir de la noción compartida de circulación contribuyó “a la gran transformación social que denominamos individualismo. El individuo moderno es, por encima de todo, un ser humano móvil” (Sennett, 1997: 273-274). Y precisamente en ese moverse libremente (condición de posibilidad del capitalismo y rasgo arquetípico de la modernidad urbana) Sennett encuentra el germen de la disminución de la percepción sensorial, el interés por los lugares y por la gente tematizado por gran parte de la crítica cultural de la ciudad que se remonta, por lo menos, a los tempranos ensayos de Simmel (2001) y su señalamiento de la actitud *blasée* del urbícola producto de la multiplicidad de estímulos a los que se encuentra expuesto y del impacto homogeneizador de la economía monetaria.

Sin embargo, de manera simultánea los estudios urbanos (como la mayor parte de las ciencias sociales) han sido a-móviles, priorizando las posiciones sociales y espaciales, describiendo a los actores fijos a un determinado lugar. En efecto, la larga tradición de estudios socio-antropológicos que se inicia con la Escuela de Chicago en los años 20 del siglo pasado propugnó por un abordaje ecológico de la ciudad, que se tradujo en la conocida imagen propuesta por Robert Park (1999) de la ciudad como un mosaico de mundos que se tocan y coexisten pero no se interpenetran, la cual derivó en el abordaje etnográfico de cada una de las estelas que componen ese mosaico como “regiones morales” autónomas: barrios obreros, grupos de delinquentes, bandas juveniles, colectividades migrantes. En el caso específico de la antropología urbana, además, también pesaron en la adopción de esta estrategia de construcción del objeto ciertos mandatos disciplinares que podríamos sintetizar en la doble exigencia de exotismo (¿cómo estudiar a nuestros vecinos?) y de totalidad (¿cómo estudiar etnográficamente una ciudad?), que se tradujeron en abordajes antropológicos aplicando los criterios de residencia (barrios) y/o etnicidad (migrantes). No solo no se tematizó la movilidad cotidiana de estos actores “atados” a su lugar sino que, como remarcó De la Pradelle (2007), esta “etnologización de la vida urbana” llevó a que la ciudad desapareciera como objeto de reflexión y de indagación.

Por supuesto, cuestionar la ausencia de preocupación por la movilidad cotidiana en la experiencia de la ciudad no supone impugnar mecánicamente un rico conjunto de conceptos analíticos todavía fecundos. La pregunta por los desplazamientos no busca contraponer teorías “sedentaristas” de la vida social con una nueva “gran narrativa” basada en metáforas “nomádicas” o “líquidas”, sino analizar cómo se articulan y combinan las posiciones, las distancias y los desplazamientos en la vida urbana (Segura, 2012). Antes que dicotomías y oposiciones estáticas entre lugar y flujo o habitar y movilidad debemos indagar su articulación como vía para conocer las formas de vida urbanas, es decir, el “proceso consistente en integrar crecientemente la movilidad espacial en la vida cotidiana, hasta un punto en que ésta queda vertebrada por aquella” (Delgado, 1999: 23). Se trata, entonces, de reconocer la cualidad contemporánea de habitar en movimiento (Urry, 2007: 11).

Sentidos y ambivalencias de la movilidad

El término movilidad involucra una pluralidad de sentidos ambivalentes. En el libro *Mobilities*, John Urry (2007) agrupó estos sentidos en cuatro ejes. En

primer lugar, la movilidad puede ser una capacidad o cualidad de las personas o de los objetos valorada generalmente en términos positivos: ser móvil. En segundo lugar, movilidad se asocia en algunos usos a multitud, temida precisamente por su movilidad indiscrutable. Así, movilidad adquiere aquí una valoración negativa. En tercer lugar, en sus usos sociológicos habituales movilidad remite a las trayectorias ascendentes y descendentes de los agentes en la estructura social, o sea, una movilidad vertical. Por último, el término refiere a la movilidad geográfica que incluye desde migraciones internacionales en un extremo hasta desplazamientos cotidianos en el otro; se trata así de una movilidad horizontal.

De esta manera, nos encontramos ante sentidos positivos y negativos de la movilidad, así como también ante movilidades verticales y horizontales. Estos pares de oposiciones dan lugar a diversas (y cambiantes) articulaciones entre ellos, abriendo una variedad de problemas a investigar en la ciudad. Por un lado, la movilidad cotidiana puede ser una práctica valorada de manera positiva o negativa, dependiendo de quiénes, dónde y para qué se movilizan. Sabemos, por ejemplo, que al mismo tiempo que la planificación urbana se preocupaba por agilizar la movilidad de las mercancías y los individuos, se esforzaba por inhibir y desarticular las movilizaciones colectivas. En la misma dirección, son sobrados los casos que muestran la valoración socialmente diferencial de la presencia de personas en el espacio urbano según la clase, la etnia, la edad y el género, entre otras dimensiones. Por otro lado, se abre el interrogante de la relación entre las movilidades vertical y horizontal. ¿Qué tipo de relación se establece entre ambas? Parece bastante claro que no hay una respuesta automática a esta pregunta. La alta movilidad puede ser un rasgo compartido por la experiencia urbana de personas de distintas clases sociales (aunque en términos estadísticos las clases altas se mueven más y construyen una escala geográfica más amplia) y, por lo mismo, puede ser motivo de ascenso o descenso social. Y otro tanto ocurre con la inmovilidad. Entre la “inmovilidad forzada” y las distintas formas de “movilidad obligada” (Urry, 2002) se despliegan en la ciudad diversas formas de movilidad cotidiana, accesos al espacio público, a recursos y a relaciones sociales que se vinculan de manera no lineal con la movilidad social.

Quizás la respuesta a la pregunta sea difícil precisamente porque la movilidad como práctica incluye no solo las distancias recorridas diariamente sino también los medios y las condiciones en que se realiza el desplazamiento y las experiencias cotidianas que dichos desplazamientos involucran. Sennett (1997) ha señalado

que tanto la planificación urbana moderna, con sus líneas rectas primero y sus autopistas después, como el diseño de medios de transporte como el ferrocarril y el automóvil, mediante el énfasis en reducir el tiempo, eliminar obstáculos e incrementar el confort y el placer del viajero, han favorecido la indiferencia por los lugares que se atraviesan, incrementando de este modo la pasividad del viajero. Precisamente lo opuesto ocurre habitualmente con los habitantes de bajos recursos, para quienes desplazarse supone múltiples esfuerzos y en los cuales podríamos pensar que el cuerpo “siente” y “aprende” la distancia física (y social) que lo separa de bienes y servicios fundamentales para vivir. En esta dirección Bourdieu (2002) ha sostenido que la ubicación en el espacio de la ciudad y las distancias que se deben recorrer traducen las posiciones y las distancias sociales. La incorporación de las estructuras del orden social se realizaría en gran medida a través de la experiencia prolongada e indefinidamente repetida de las distancias espaciales que se afirman en distancias sociales y a través de los desplazamientos y movimientos del cuerpo que esas estructuras sociales, convertidas en estructuras espaciales, organizan y califican. Por otro lado, además de la clase social, debemos introducir dimensiones transversales como género, edad y etnia, límites sociales que se intersectan en la vida urbana y que impactan en las formas de moverse y experimentar la ciudad (Caggiano & Segura, 2013).

Movilidad cotidiana y desigualdad: un ejercicio de antropología de la movilidad

Por lo expuesto hasta aquí, la traducción espacial de las desigualdades sociales debería pensarse, entonces, no solo en términos de “enclaves fijos”, sino también de “gradientes móviles” (Jirón, 2009) diferenciales que posibilitan u obturan el acceso, la permanencia y el disfrute de la ciudad, sus bienes y sus oportunidades.

En tanto la vida urbana se encuentra vertebrada por la movilidad, esta tiene un peso específico en la calidad de aquella. Siguiendo a Jirón, Lange y Bertrand (2010) entendemos que la movilidad cotidiana urbana constituye una práctica social de desplazamiento diario a través del tiempo y del espacio urbano que permite el acceso a actividades, personas y lugares. De esta definición se desprenden tres características constitutivas: su carácter co-presencial, su cualidad espacio-temporal y su rol en la accesibilidad.

Así, una antropología de la movilidad cotidiana consistiría en observar y registrar el acceso a prácticas, relaciones y lugares según las barreras económicas,

físicas, organizacionales, temporales y tecnológicas, entre otras, que surgen en dicha práctica y que varían según los espacios y los actores involucrados (Jirón, Lange & Bertrand, 2010). En este sentido, en base a los datos producidos en el trabajo de campo etnográfico en un barrio pobre de la periferia de la ciudad de La Plata se ejerció un abordaje antropológico de la movilidad. A partir del mismo fue posible registrar que personas que comparten una condición socio-económica y una posición espacial común presentan diferencias significativas en lo relativo tanto a sus movimientos cotidianos como a sus lógicas de circulación (Kessler, 2004) por la ciudad.¹

La importancia de moverse: salidas instrumentales

En términos generales, lo primero que se identificó es la centralidad que tiene la *práctica del salir*, es decir, el desplazamiento hacia fuera del barrio, en las estrategias de aprovisionamiento (Hannerz, 1986). El barrio no es un ámbito autónomo ni autosuficiente, por lo que sus residentes deben salir para obtener un conjunto de bienes y servicios fundamentales para la reproducción de la vida. En otro trabajo (Segura, 2009) se propuso la ecuación “recursos hacia afuera, vínculos hacia adentro” como una fórmula que condensaba esquemática y parcialmente la vida en barrios populares, tensada entre una multiplicidad de fuerzas que empujan hacia el aislamiento, por un lado, y la movilidad como práctica fundamental en las estrategias implementadas para sobrevivir, por el otro. Se trataba de una fórmula esquemática y parcial por dos motivos. En primer lugar, no todos los recursos para vivir se obtienen fuera del barrio ni se sale únicamente en búsqueda de recursos. No obstante esto, la mayor parte de los desplazamientos por la ciudad consisten en *salidas instrumentales* (Grimson, 2009): se sale por algo puntual y específico (ir a trabajar, acceder a la educación y la salud, realizar trámites), lo que supone un gran esfuerzo en términos económicos, temporales y corporales por la escasez de dinero, las grandes distancias y la mala calidad de los medios de transporte. En segundo lugar, la posición social de los actores barriales impacta en los desplazamientos cotidianos. Para comprender la movilidad por la ciudad se debe mirar la cambiante articulación entre condición laboral, género

¹ En este artículo abordaremos exclusivamente la movilidad de actores que residen en un barrio segregado. En este momento se encuentra en curso un proyecto que busca aplicar los conceptos aquí desarrollados a actores sociales de distintas clases sociales que residen en el “corredor sur” del Área Metropolitana de Buenos Aires.

y edad, entre otras dimensiones, que influyen tanto en el conocimiento de la ciudad como en las territorialidades cotidianas de las personas en la ciudad.

Relaciones de género e itinerarios urbanos

Como la razón fundamental para salir del barrio se vincula con el aprovisionamiento, la ocupación de los sujetos es fundamental para comprender sus desplazamientos. Personas como Carlos (trabaja en la construcción) y Javier (se dedica al cartoneo) sostienen lo mismo que Víctor (electricista): “voy al centro todos los días”.

Sin embargo, además de la situación en el mercado de trabajo, las relaciones de género ayudan a comprender las lógicas de circulación por la ciudad.

Mientras la mayoría de los varones adultos *salen del barrio hacia sus trabajos*, caracterizados por la informalidad y la baja calificación, las mujeres (independientemente de su relación con el mercado de trabajo) se encargan de la *reproducción del espacio doméstico*, lo cual implica también la movilidad cotidiana hacia la escuela, el hospital y el comedor, e influye en sus posibilidades en el mercado de trabajo.

Cómo se combinan las actividades y los roles depende tanto de los arreglos familiares como del curso de vida. En este sentido, la historia de Azucena nos permite observar la variación temporal en su movilidad cotidiana. Ella trabajó junto con su madre en las quintas de Arana “desde los 12 años (...) cosechando chaucha, curando las flores del tomate, cosechando berenjena”. En esa época “salía en bicicleta a las seis de la mañana, antes de que amanezca, me llevaba algo de comer y venía a la noche, re cansada, a dormir, me bañaba, me dormía y al otro día lo mismo”. Después conoció a su actual marido “acá, en el barrio” y dejó de trabajar. Actualmente, mientras su marido “sale a las siete y vuelve a las seis de la tarde, todos los días de lunes a sábado”, Azucena describe su cotidiano:

Estoy juntada hace seis años y medio, *siempre estuve acá en mi casa*, de mi casa a la casa de mi mamá, de la casa de mi mamá a la casa de mi suegra, la casa de mamá a media cuadra y la casa de mi suegra a una cuadra y media (...) una vez a la semana voy al comedor, trabajo ahí porque tengo un plan que me dieron ellos, voy ahí y charlo porque vienen madres que se acercan.

Mónica combina sus tareas en el comedor con el trabajo en las quintas, en

un vivero en Arana junto a su marido. A diferencia de su esposo, que trabaja toda la semana, ella va al vivero “dos o tres días a la semana”. Él va y viene del trabajo “todos los días en bicicleta”. Mónica cuenta su día:

Me levanto, me voy a trabajar, vuelvo, vengo a mi casa, hago para comer [su marido regresa a almorzar] y después me voy a trabajar. A las seis y media de la tarde entro a la escuela y hasta las nueve de la noche no vuelvo a mi casa.

Se delinea una lógica barrial cotidiana: los varones salen temprano para trabajar y regresan al barrio por la tarde; las mujeres se ocupan de la reproducción doméstica, que para muchas implica grandes desplazamientos, y sostienen diversas instancias barriales como el comedor, además del rol de muchas de ellas en el mercado laboral. Por supuesto, también existen variaciones en la movilidad de las mujeres. Mientras que desde que se casó Azucena “no sale mucho”, cuida de la casa y realiza la contraprestación del plan en un comedor del barrio, Ester es una militante social y referente de un comedor que señala: “casi siempre estoy en el centro, porque *si no me muevo esto no funciona*”.

De todos modos, más allá de las variaciones —de las que las experiencias de Azucena en cuanto ama de casa y Ester con su rol clave en la trama política del barrio quizás sean posiciones extremas—, las relaciones de género se traducen en itinerarios claramente diferenciados entre varones y mujeres. Mientras los primeros realizan *itinerarios lineales* del tipo casa-trabajo-casa, podríamos describir los itinerarios femeninos como *no lineales o múltiples*, en tanto deben hacer compatibles diversos requerimientos (domésticos, laborales, etc.). Así, el almacén, el comedor, la escuela y la salita son espacios específicamente femeninos, puntos a partir de los cuales las mujeres organizan cognitivamente el resto de la morfología urbana (Delgado, 2007: 238) y ordenan sus andares, con itinerarios del tipo casa-escuela-trabajo-escuela-almacén-casa, o casa-salita-casa-escuela-casa.

El encierro y los múltiples sentidos del salir

Desde una perspectiva feminista, Teresa del Valle (2000) llamó la atención acerca de la necesidad de distinguir entre interior-exterior y privado-público, remarcando que no existe necesaria correspondencia entre ambos órdenes: muchas veces la mujer sale de la casa y sus roles en el exterior reafirman su

pertenencia al espacio interior. En una dirección similar, en su investigación sobre movilidad cotidiana en Santiago de Chile, Paola Jirón (2009) mostró que la accesibilidad limitada a la ciudad para los grupos de menores ingresos se traduce habitualmente en la sensación de estar encarcelados, experiencia que se refuerza para las mujeres con el mantenimiento de roles tradicionales de género.

Esta experiencia del “encierro” en un contexto donde la movilidad es importante para la reproducción de la vida (salidas instrumentales) se pone de manifiesto cuando los actores relatan prácticas (excepcionales) ligadas al consumo, al ocio y la política. De esta manera, una experiencia cotidiana confinada al espacio barrial como la de Azucena contrasta con sus excepcionales paseos por “la ciudad”, la cual le disgusta por “el tema del tráfico, que es peligroso para el que va caminando” y disfruta por “las plazas, las flores, las casas. Por ahí cuando vamos con mi marido, o cuando voy sola, miramos las casas, la forma de las casas”. En la misma dirección, Marisol relataba su experiencia en las manifestaciones políticas:

Ahí es donde me voy un poco a despejar, porque paso mucho tiempo acá en la casa. Vamos con algunas compañeras del comedor, vamos porque miramos, porque es tranquilo. Para ver, para salir al aire. Aparte conocés gente, ves la gente.

Para una mujer como Marisol (ama de casa), las marchas constituyen una oportunidad para salir de la casa, despejarse, mirar, conocer gente. Su forma de hablar condensa los sentidos asociados al salir por contraposición con el estar adentro: “despejarse”, “salir al aire”.

Así, en situaciones como las relatadas *salir* adquiere un alto contenido simbólico, en tanto permite escapar momentáneamente a una cotidianeidad anclada y circunscripta a los límites del barrio (y, en el caso de muchas mujeres, de “la casa”) por una conjunción de barreras económicas (escasez de dinero), geográficas (distancias, inaccesibilidad y medios de transporte), políticas públicas territorializadas (que tienden a reforzar el aislamiento) y roles de género tradicionales.

Epílogo

Para finalizar, unas sintéticas conclusiones que se dirigen en dos direcciones complementarias. Por un lado, la movilidad cotidiana se muestra como un

práctica clave para *comprender la vida urbana contemporánea* y, en este sentido, el desafío consiste en lograr articular en la investigación antropológica los espacios residenciales con otras esferas de vida urbana como el trabajo, la familia, el consumo, el ocio. Por el otro, puesto que debido a una combinación de límites económicos, sociales y culturales los actores no cuentan con las mismas posibilidades de movilidad urbana, su estudio permite *visibilizar desigualdades sociales* en la ciudad (como las de género) que para los estudios urbanos tradicionales suelen pasar desapercibidas, permitiéndonos problematizar el acceso al derecho a la ciudad.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (2002). *La miseria del mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Caggiano, S. & Segura, R. (2013). Migrantische Stadtaneignungen in Buenos Aires: Grenzen, Flüsse, Alterität. En A. Huffs Schmid & K. Wildner (eds.). *Stadt for schungaus Lateinamerika* (pp. 271-192). Bielefeld: Transcript.
- De la Pradelle, M. (2007). La ciudad de los antropólogos. *Cultura urbana*, 4.
- Del Valle, T. (2000). La organización del tiempo y del espacio: análisis feminista de la ciudad. *Zainak*, 19.
- Delgado, M. (1999). *El animal público*. Barcelona: Anagrama.
- Delgado, M. (2007). *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona: Anagrama.
- Grimson, A. (2009). Introducción: clasificaciones espaciales y territorialización de la política en Buenos Aires. En A. Grimson, C. Ferraudi & R. Segura (Comps.). *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires* (pp. 11-38). Buenos Aires: Prometeo.
- Hannerz, U. (1986). *La exploración de la ciudad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Jirón, P. (2009). Prácticas de Movilidad Cotidiana Urbana: Un Análisis para Revelar Desigualdades en la Ciudad. En M. Tironi & F. Pérez. *Espacios, Prácticas y Cultura Urbana* (pp. 176-189). Santiago de Chile: ARQ Ediciones, Escuela de Arquitectura.
- Jirón, P., Lange, C. & Bertrand, M. (2010). Exclusión y desigualdad espacial: Retrato desde La movilidad cotidiana. *Revista INVI* 25(68), pp. 15-57.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Park, T. (1999). *La ciudad y otros ensayos de ecología urbana*. Barcelona: del Serbal.

- Segura, R. (2009). "Si vas a venir a una villa, loco, entrá de otra forma". Distancias sociales, límites espaciales y efectos de lugar en un barrio segregado del Gran Buenos Aires. En A. Grimson, C. Ferraudi & R. Segura (Comps.). *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires* (pp. 41-62). Buenos Aires: Prometeo.
- Segura, R. (2012). Elementos para una crítica de la noción de segregación residencial socio-económica: desigualdades, desplazamientos e interacciones en la periferia de La Plata. *Quid* 16, (2), 106-132.
- Sennett, R. (1997). *Carne y Piedra*. Madrid: Alianza.
- Sheller, M. & Urry, J. (2006). The new mobilities paradigm. *Environment and Planning*, 38, pp. 207-226.
- Simmel, G. (2001). *El individuo y la libertad*. Barcelona: Península.
- Urry, J. (2002). Mobility and Proximity. *Sociology*, 36(2), pp. 255-274.
- Urry, J. (2007). *Mobilities*. Cambridge: Polity Press.

Hacia una *(re)politización* de los cuerpos. Educación Física, higienismo, eugenesia y Estado¹

Eduardo Galak

Palabras iniciales

Quiero comenzar por establecer un suelo compartido con el lector para desarrollar las ideas que a continuación expongo. Por un lado, voy a presentar y profundizar algunas cuestiones que trabajé en la tesis de doctorado (Galak, 2012), que tienen que ver con una premisa y una conclusión de la misma.

La premisa refiere a la afirmación de que todo discurso sobre la Educación Física tiene *necesariamente* una concepción sobre “política”, sobre “sujeto” y sobre “cuerpo”, aun cuando no estén explicitadas o sean entendidas en términos latos. Esto supone concebir que para comprender la *episteme* disciplinar de cada época es preciso interpretar a la política, entendida como modo de organización de las sociedades –donde la educación es sin dudas una de sus máximas expresiones para garantizar su reproducción–; a los sujetos, es decir, las personas que aprenden y enseñan, que participan en la vida de la Educación Física; y a los cuerpos, esto es, el *material* (físico y simbólico) con el cual trabajan, así como el movimiento.

Voy a centrarme principalmente en la relación entre “cuerpo” y “política”, o lo que es lo mismo, en las formas en que los discursos *oficiales* concibieron la educación de los cuerpos.

En cuanto a una de las consideraciones finales, concluimos que los discursos

¹ Esta investigación se desprende del proyecto de posdoctorado “‘Cuerpo’, ‘sujeto’ y ‘política’ en la educación de los cuerpos argentina y brasilera: eugenesia y Educación Física entre las décadas de 1920 y 1930”, financiada por la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES, Brasil) y radicada en la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil).

disciplinarios han estado siempre *atados* a los designios de las políticas estatales. Esto es, que la Educación Física ha sido objeto de “la” política, ha quedado *presa* de las políticas oficiales coyunturales sin poder desligarse nunca enteramente de ellas, o sin lograr generar alternativas universales *relativamente autónomas*. Sombra que persigue a la Educación Física hasta la actualidad.

Por último, expongo una aclaración introductoria no menor: en reiteradas ocasiones me referiré al cuerpo y a su educación en singular, aun cuando entienda que no existe una posición hegemónica al respecto y que la historia está surcada por disputas en torno a las prácticas, saberes y discursos disciplinares. Empero, este tratamiento en singular de “cuerpo” o de “educación” obedece a que voy a centrar estas palabras en pensar aquellos discursos que trascendieron, es decir, que excedieron la coyuntura de su producción, que pretendieron posicionarse como dominantes y que de alguna manera lo consiguieron, y que se postularon como “la” alternativa nacional; hablaron en nombre de “la” educación argentina del cuerpo.

Ahora bien, establecido este *suelo de creencias comunes*, propongo pensar la relación entre “doctrinas” de la Educación Física y las políticas estatales y sus retóricas. Para ello voy a dividir mi exposición en tres grandes partes, que son tres momentos distintos, utilizando como recurso en cada una de ellas frases distintivas de la *episteme* disciplinar: invito a reflexionar acerca de la relación entre “política” y “cuerpo” en, primero, los orígenes de la Educación Física argentina, momento en el cual ese vínculo responde a las exigencias del higienismo y la cientificidad; segundo, en la década de 1930, cuando se produce un claro intento por realizar una interpretación de los pensamientos higienistas como eugenistas, con el definitivo ingreso de la psicologización y biometrización de las prácticas disciplinares; y, tercero, en la actualidad, o mejor dicho la traducción contemporánea de los legados tradicionales.

“La gimnástica civilizará a los Tobas”

En 1886 Domingo Faustino Sarmiento inmortalizó esta frase que no solo expone su pensamiento respecto a la educación de los cuerpos sino que resume gran parte del ideario de quienes pensaron el país a fines del siglo XIX (cf. Canessa, 1946; Aisenstein & Scharagrodsky, 2006). La manera de comprender la enseñanza de las actividades motrices por parte de la *generación del ochenta* signó a la educación física –en minúsculas por su sentido lato– en un doble aspecto articulado.

Por un lado, como un complemento de todo tipo de instrucción, respetando así el legado *integralista* con que la pedagogía fundamentó la educación pública estatal. Esto implicó que además de obligatoria, gratuita y laica, la educación argentina reprodujera la herencia de la tríada spenceriana que propone que toda educación debe ser intelectual, moral y física. De esta manera, la justificación para realizar actividades físicas se argumenta en que permiten una descarga de energía que favorece la quietud necesaria para los aprendizajes intelectuales, al mismo tiempo que pone en práctica los sentidos morales, fundamentalmente a través de los juegos al aire libre, las marchas militares y las rondas escolares (cf. Galak, 2013).

Por el otro, gracias a las posibilidades que brinda un sistema educativo estatal capaz de transmitir un mismo conocimiento universal simultáneamente a todos los individuos –herencia de la pedagogía comeniana–, las actividades físicas escolares resultaron un recurso significativo para la trasmisión de valores y símbolos patrios, y con ello una importante herramienta de civilización, un elemento de progreso social que *separa* al hombre de la barbarie. Sin embargo, aun cuando universal, no todo conocimiento significa un contenido escolar: para que efectivamente sea “civilizador” es necesario que esté científicamente probado, o por lo menos que esté argumentado en lenguaje científico. De esta manera, en esa idea de educar como modo de *civilizar* está contenida la concepción de porvenir, de progreso de la Patria y de la raza supeditada a la trasmisión de la racionalidad moderna, a la enseñanza de conocimientos argumentados científicamente, cerrándose así el círculo teórico que piensa a la educación como garantía de reproducción de la política.

Resultado de esta herencia pedagógica, estos conceptos constituyeron el núcleo argumental de la *episteme* de las primeras formas institucionalizadas de entender a las actividades físicas, dejando sus huellas hasta la actualidad: como un legado *insoportablemente* sostenido hasta nuestros días, parece ser que si no son razonados en términos científicos, los conocimientos que trasmite la escuela en general, y la Educación Física en particular, no tienen sentido.

Hasta aquí desarrollé fundamentalmente el vínculo entre educación y política en el contexto de los discursos fundacionales de la escolarización estatal de los cuerpos. Ahora propongo pensar específicamente qué se entendía por “cuerpo” en aquel entonces: “cuerpo” significaba casi exclusivamente la naturaleza física, material, tangible, a la vez que era, como el sujeto, un todo indisociable,

analíticamente desglosable en partes, pero a fin de cuentas *integral*.

Sin embargo, entender al cuerpo de este modo resulta contradictorio con la contemporánea polaridad civilización-barbarie, que ubicaba del lado del primer polo a la educación y en el contrario a la naturaleza. Entonces ¿cómo educar a la naturaleza? ¿Cómo “Educación Física” si la *naturaleza es ineducable*?

La respuesta disciplinar a estas preguntas resultó ser que la Educación Física constituyó como su objeto, más que efectivamente al cuerpo, al movimiento. De allí que los manuales finiseculares y de comienzos del siglo XX se dedicaran a describir ejercitaciones físicas, centrandó su atención en las formas correctas e higiénicas de ejecución, argumentadas por criterios científicistas.

De hecho, no resulta casual que los ejercicios calisténicos –que reúnen la homogeneización del movimiento con justificaciones fisiologistas– constituyeron la base de la denominada “gimnasia militar argentina”, tal como llamó Sarmiento al espacio curricular encargado de transmitir ejercicios físicos, legando para esta asignatura escolar la tarea de constituirse en “el germen de la institución del porvenir” (Sarmiento, 1900, XLVII: 278). Lo cual reafirma uno de los objetivos centrales de la educación estatal y uno de los sentidos primigenios que justificaron la inclusión de las actividades físicas en las escuelas: la búsqueda del *porvenir de la raza* argentina, entendiendo el perfeccionamiento de ese *crisol de razas* no en términos de intervención en la herencia biológica o genética sino como producto del mejoramiento de las condiciones de origen.

En síntesis, estos sentidos que se desprenden de la frase de Sarmiento signan a la Educación Física, con mayúsculas –es decir, como la disciplina institucionalizada que reconocemos en la actualidad, fundamental pero no exclusivamente escolar–, desde sus orígenes hasta la actualidad: “la gimnástica civilizará a los Tobas” (1900, XLVII: 278) condensa el ideario de la época de que la transmisión de actividades físicas debe ser complemento de las instrucciones intelectuales y morales, al mismo tiempo que debe perseguir “la” *civilización* a través de la enseñanza de contenidos científicamente argumentados en los que se entremezcla la transmisión de conceptos higiénicos con la búsqueda del progreso y fortaleza (física) de la raza argentina.

“Educar es eugenizar”

Ahora quiero presentar la mudanza conceptual que ocurre en el segundo cuarto del siglo XX y cómo ello impacta en la educación de los cuerpos, aun

hasta la actualidad. Me refiero al movimiento político que se traduce en un corrimiento de la retórica pedagógica que propicia el mejoramiento de la raza en sentido higienista a otra argumentada en términos eugenésicos, como una lectura científicista de la búsqueda de la sanidad de la humanidad a través de la buena reproducción de la especie.

Esta afirmación requiere dos aclaraciones. Por un lado, que aun cuando reconocidos historiadores del campo refieran como una de las bases de la disciplina a la eugenesia, no deben confundirse los discursos de progreso de la raza, presentes en el ideario *ochentista* y reproducidos constantemente como modo de justificación de la escolarización masiva, con las políticas y el movimiento eugenésico propiamente dicho.

Por otro lado, que si bien es un concepto asociado a la barbarie nazi como su máxima expresión, con su totalitarismo basado en la discriminación racial, en la profilaxis social y en la justificación médico-biológica de la *calipedia* –la quimérica pretensión de procurar la calidad de la prole–, la eugenesia no necesariamente remite a algún tipo de violencia o sacrificio, por lo menos no en términos físicos. De hecho son varios los autores que identifican que, en contraposición a la versión “negativa” comúnmente asociada al nazismo, en la Argentina primó la “eugenesia positiva”, preocupada por una procreación *sana* –entendida como la promoción de la reproducción de ciertos caracteres reconocidos como socialmente deseables– (Vallejo & Miranda, 2007).

La “eugenesia positiva” tuvo su impacto decisivo con miras al mejoramiento social y cultural de la raza en distintos campos, pero sin lugar a dudas la educación y el higienismo resultaron los principales vehículos para su difusión, y dentro de este contexto, la Educación Física significó un recurso clave en las políticas eugenésicas para transmitir masivamente conocimientos sanos y hábitos higiénicos.

En efecto, basado en la premisa de Renato Kehl de que “educar es eugenzar” (1929: 1), el cuerpo, como blanco de las políticas eugenésicas, supuso una centralidad inusitada. Este movimiento implicó que dentro del ámbito estrictamente escolar *lo físico* dejara de lado su histórico papel de complementariedad de *lo intelectual* y *lo moral*, para que la educación del cuerpo ocupara el rol de articulador de los aprendizajes de una moral sana y de una intelectualidad correcta.

Ello produjo dos consecuencias que signan ala Educación Física incluso hasta la actualidad.

1. Primera, que es justamente entre las décadas de 1920 y 1930, en paralelo con estos procesos, que la disciplina muda su concepción sobre el “cuerpo” en dos sentidos emparentados, que redundan en el pragmatismo al cual la Educación Física parece *condenada*.

Por un lado, los discursos del campo reflejan un cambio en la forma de entender al cuerpo como naturaleza, para referirlo como una máquina humana. Lo cual encarnó una profundización en la escisión entre cuerpo y sujeto, ubicando al cuerpo en el lugar de objeto y provocando consecuentemente que sea considerado cosa útil y blanco de intervención (cf. Vaz, 1999). Si bien—como explica Jacques Gleyse (2011)— la metáfora del cuerpo entendido como una máquina aparece desde comienzos del siglo XIX, los documentos de la década de 1920 resignifican los sentidos originarios.

Entre los resultados disciplinares de concebir al cuerpo como máquina pueden encontrarse la penetración de estudios sobre biomecánica en el ámbito educativo, la confusión de lo anátomo-fisiológico con lo motor y la medición de parámetros físicos y motrices, así como del tiempo, como recursos pedagógicos y de evaluación. En definitiva, una *biometrización* del cuerpo y del sujeto, característica que reafirma el postulado de que el objeto de la Educación Física es, antes que el cuerpo, el movimiento del cuerpo y su técnica.

Por el otro, *vuelve* a aparecer constantemente en los discursos “doctrinarios” la referencia a la frase de Juvenal “*mens sana in corpore sano*”, lo cual significa la retórica de la subordinación del cuerpo a la mente, como en la tradicional tríada *integralista*, pero también la resignifica al subordinar la mente y el cuerpo a la salud.

Ambos sentidos denotan que se subsume el cuerpo a la tecnocracia del saber biomédico, al mismo tiempo que se produce un corrimiento de la enseñanza intelectual como panacea de los problemas sociales, puesto que ahora tanto la *mens* como el *corpore* se supeditan a “la” salud como remedio de todos los males. De allí que desde la década de 1920 *la salud* comience a gobernar los discursos de la Educación Física, materia representante de la trasmisión de

hábitos higiénicos y saludables en la escuela, cuestión que trae como consecuencia que se (mal)interprete al profesional de la disciplina como “agente de salud” o que la Educación Física sea vehículo de políticas de salubridad pública en su sentido más amplio.

2. Podemos identificar como segundo efecto de esa incorporación de los discursos eugenésicos la importancia que cobraron las argumentaciones psicologistas. Eso se traduce en que, de allí en adelante, hablar de pedagogía en el marco de la Educación Física (aunque no exclusivamente) es hablar de psico-pedagogía.

En efecto, no es casualidad que quienes plantearon el mejoramiento de la raza argentina en términos eugenésicos y que pusieron al cuerpo en el centro de la escena hayan sido *los mismos* que incorporaron a la disciplina la psicologización de lo biológico y la biometrización del cuerpo y de los movimientos.

Específicamente en el ámbito de la Educación Física, ello signó como marca disciplinar la sinonimia entre naturaleza, dotes y talento, o lo que es lo mismo, dejó como huella pedagógica el determinismo de la *individualización biológica*: esto produjo que la enseñanza sea considerada una responsabilidad política colectiva, en tanto que el éxito o el fracaso del aprendizaje es asunto de la *naturaleza* individual.

Esta cuestión de la *individualización biológica* producto del ingreso de discursos eugenistas y psicologistas a la disciplina, sumado al histórico rol higienista de la Educación Física, generaron que: a) como se dijo, se confunda a sus docentes con potenciales “agentes de salud” y b) se equivoque lo pedagógico con lo psico-pedagógico, pero también que c) se embraguen las nociones de capacidad motora, talento y habilidad, biologizando e individualizándose sus concepciones y d) que, en definitiva, en el contexto de la Educación Física *disciplinar*, *pedagogizar* e *higienizar* resulten sinónimos (cf. Galak, 2012).

En definitiva, lo que muda es que, de esa concepción originaria de pensar el mejoramiento de la raza en términos morales, intelectuales y patrióticos, en la cual el cuerpo es lisa y llanamente “físico” –es decir, naturaleza–, se pasa a comprender la raza *eugenésicamente* en términos de nacionalismo y de cuerpo en cuanto máquina y objeto de la salud.

La panacea de cuerpos despolitizados o *hacia una (re)politización de los cuerpos*

Comienzo las consideraciones finales con una afirmación: el *coqueteo* con las políticas eugenésicas no implica una adopción total por parte de la disciplina de todas sus ideas, sino que manifiesta un contacto superficial con las mismas en una coyuntura determinada, identificable, que signó a la Educación Física de maneras que perduran con fuerza hasta la actualidad. La razón de que este ideario haya tenido pregnancia puede ser explicada por el hecho de que apoyarse en este significó una manera de posicionarse como disciplina, no solo en el campo educativo sino a nivel social en general.

Supeditando sus discursos a un orden político *superior*, en nombre de la educación del cuerpo se ha pretendido instruir ciudadanos moralmente sanos a partir de hacer foco en la técnica del movimiento y en la utilidad de su acción, objetivando al sujeto y al cuerpo como físico, naturaleza y biología.

Ahora bien, ¿qué implica pensar la Educación Física en el contexto de concebir la intervención sobre el cuerpo como progreso de la raza? Esta centralidad de la educación del cuerpo, ese corrimiento de lo intelectual a lo físico que muestran los discursos producidos desde el segundo cuarto del siglo XX y ese *relativo* éxito que tuvieron las campañas higienistas y de salubridad pública que pusieron en un lugar de privilegio a la disciplina, ¿supuso también una profundización en la construcción de *la identidad* de la Educación Física, de sus teorías y aun de sus prácticas? En definitiva, ¿se produjo un desarrollo de la política que compromete educar los cuerpos?

Claramente, y a la luz de la historia, la respuesta es negativa. La ilusión de que la Educación Física trabaja con cuerpos despolitizados es constitutiva de la disciplina, aun cuando a cada paso de su historia la pedagogía politizó los cuerpos. Precisamente, es la política la que le otorga los sentidos y *palabra* al cuerpo, incluso con su inefabilidad. Eso es ineludible.

Empero, como reproductores de esos sentidos, cabe que nos interpelemos, en cuanto educadores del cuerpo, sobre qué política trasmitimos. Por ello propongo una serie de cuestionamientos *hacia una (re)politización de los cuerpos*:

- Primero, ¿es posible una Educación Física que se *salga* de los discursos estatales, que se *emancipe* de los designios de “la” política?
- Segundo, ¿es posible una Educación Física no necesariamente científica?

¿Cómo construir una educación de los cuerpos que no esté argumentada por los conceptos canónicos de “la” ciencia y aquellos tradicionales de la disciplina?

La alternativa se encuentra en romper aquella asociación entre ciencia, civilidad, progreso y educación que las funde en sinonimias y que lleva a tomar como *objeto* de la ciencia y de la educación al cuerpo y al sujeto.

- Por último, ¿es posible una Educación Física que no esté argumentada en términos psico-pedagógicos?

Cuando me refiero a que la pedagogía para la Educación Física es psico-pedagogía, intento remarcar que para esta concepción el cuerpo remite a su pura biología, y que por tanto esa *individualización biológica* es justamente la que determina que en última instancia sea “problema” del alumno aprender, ocultando así la política de la educación del cuerpo.

Más aún, se enseña el límite: la Educación Física divide sus enseñanzas según hasta dónde (supuestamente) se puede aprender, marcado por la biología del alumno, por su edad madurativa medida en términos de temporalidad de crecimiento biológico.

Que se entienda bien la fuerza de esta crítica: cuando un profesor aprueba o no la producción de sus alumnos basado en test que cuantifican y valorizan su rendimiento (flexiones de brazo, abdominales, test de Cooper, etc.) está reproduciendo esta tradición de entender que la Educación Física tiene por visión un cuerpo *biomotriz* en cuanto máquina biológica sana y útil; tiene por misión educar al movimiento y sus técnicas, y tiene por omisión la política que implica su oficio.

En definitiva, cuando alguien parte de comprender que ese potencial “otro” no puede aprender por su etapa evolutiva o cuando mide su rendimiento, está reproduciendo ese doble proceso de psico-pedagogización y de biometrización cientificista que la educación del cuerpo eugenésica legó para la Educación Física, aun hasta el presente.

Referencias bibliográficas

Aisenstein, Á. & Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.

- Canessa, G. (1946). Sarmiento y la Educación Física. *Boletín de Educación Física*, XII (49), pp. 6-12, Santiago de Chile.
- Galak, E. (2012). *Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Galak, E. (2013). Herbert Spencer y la pedagogía integralista. Influencias en los inicios de la Educación Física argentina. En E., Galak & V., Valeria. *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* (pp. 45-66). Buenos Aires: Biblos.
- Gleyse, J. (2011). La metáfora del cuerpo máquina en la educación física en Francia (1825-1935). En P., Scharagrodsky. *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 77-94). Buenos Aires: Prometeo.
- Kehl, R. (1929). Eugenia e Eugenismo. *Boletim de Eugenia*, 1 (8), 1.
- Sarmiento, D. (1900). *Obras de D. F. Sarmiento*. Buenos Aires: Imprenta Moreno.
- Vallejo, G. & Miranda, M. (2007). *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Vaz, A. (1999). Treinar o corpo, dominar a natureza: Notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. *Cadernos CEDES* 19 (48), pp. 89-108.

Prolegómenos del código disciplinar de la Educación Física en España. El buen gobierno del cuerpo en la obra de Josefa Amar y Borbón

Miguel Vicente Pedraz

1. Introducción

Poco antes de que tuviera lugar el surgimiento “oficial” de la Educación Física como disciplina al servicio de los ideales del Estado liberal, fueron apareciendo, a lo largo del siglo XVIII, diversos tratados de higiene pública y privada, decálogos de conducta, manuales de urbanidad, entre otros, que condensaban las nuevas formulaciones filosóficas, políticas, pedagógicas, etc., llamadas a dismantelar las estructuras sociales y los modelos de saber-poder del Antiguo Régimen. Particularmente, la medicina se mostró muy fecunda en la vulgarización de obras higiénico-sanitarias que, a la postre, se revelaron como eficaces dispositivos de inculcación y de legitimación del comportamiento “ordenado”. En gran medida, estos actuaron como un mecanismo de regularización y normalización de la conducta en el proceso de configuración del “buen gobierno corporal”: nuevas formas de tratamiento y gestión de la corporalidad que abarcaban todos los órdenes de la vida cotidiana, aunque tal vez lo más representativo de ese nuevo tiempo fuera el esbozo del cuerpo productivo: el cuerpo ordenado, medido, eficaz, ejercitado, vigilado, etc.; la eclosión del cuerpo disciplinado de la Modernidad que, según Foucault (1975: 141), determinó el nacimiento de una “anatomía política” en un contexto en el que, además, concurría el despliegue de la conciencia individual de sujeción como manifestación más espuria del desarrollo del sentimiento de identidad.

Es el tiempo en que, de acuerdo con Foucault (1975), aparece la disciplina

como método general. Pues bien, el concepto de cuerpo humano sobre el que se configuran las nuevas formas de sometimiento se identifica con hombre y este con varón. El cuerpo femenino apenas cuenta en el discurso. Ni en los manuales de conducta, ni en las publicaciones divulgativas, ni en la mayor parte de las obras científicas de la época, este cuenta como tal y apenas tiene lugar en el “diseño” de las estrategias de control social, tal vez porque el estatus de minoridad que pesaba sobre las mujeres constituía, aparte de las eventuales medidas tutelares (jurídicas, políticas, económicas, etc.), un dispositivo ideológico tan fuertemente naturalizado que su “gobierno” ni siquiera era elevado al grado de problema. A ese respecto, a lo sumo, es posible encontrar en algunos de los discursos, eruditos o divulgativos, breves escolios que permitían establecer las consideraciones oportunas y específicas con relación a las mujeres –aún consideradas por algunos como varones incompletos y por la mayoría como sujetos (solo) complementarios del varón–, realizadas, claro está, la mayoría por varones, que distaban aún mucho de las concepciones igualitaristas entre ambos sexos.

En este contexto, llama la atención la obra de Josefa Amar y Borbón; particularmente, el *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*,¹ editado en Madrid en el año 1790. En primer lugar, se destaca porque se trata de un discurso médico-pedagógico dedicado casi por entero a la mujer por su condición de mujer y en defensa de la igualdad; pero también, porque es escrito por una mujer. En todo caso, pese a su rareza, no es un caso aislado en el panorama de las letras del siglo XVIII (Bolufer, 1998, 2008; Gallego, 2006; Marrero, 2006).

Con esta obra, según precisaremos, Josefa Amarse adelanta en algunos aspectos a su tiempo, pero a la vez no puede escapar a sus coordenadas. Aunque con relación a la feminidad pudo significar un acicate transformador, no consiguió sustraerse a las variables sociales y culturales vigentes ni, asimismo, a la corriente de pensamiento o a las limitaciones que la época y su clase le imponían por su propia condición de mujer. En todo caso, y a modo de hipótesis, se puede decir que, aun sin saberlo, Josefa Amar participó en la construcción de las nuevas relaciones de poder: colaboró en la definición de las relaciones de dominación

¹ Las citas textuales, incluidos los títulos, han sido adaptadas a la escritura a la norma RAE vigente para facilitar su comprensión. Especialmente se ha adaptado el uso de las grafías y la acentuación según el español actual.

que –bajo la perspectiva foucaultiana– configuraron la nueva anatomía política; participó en el proceso de legitimación del orden social disciplinario en el cual el poder quedaba definido por una íntima relación entre utilidad y docilidad somáticas en la que la mujer, en cuanto cuerpo de mujer, se vería especialmente involucrada.

Dada la proyección que alcanzaría su obra, puede decirse que contribuyó decididamente al proceso legitimador del discurso médico-pedagógico vigente en torno al cuidado y la producción ordenada del cuerpo femenino; así como lo haría con la construcción del cuerpo disciplinado de la mujer burguesa, cuyo carácter tutelar parece innegable, en el apogeo de la Ilustración española. ¿De qué modo lo constituye?, ¿con qué premisas?, ¿qué contradicciones ha de soportar su discurso? son las cuestiones que constituyen el objeto del trabajo.

2. La autora y su obra

A partir de los estudios realizados por Bolufer (1998, 2008), Gallego (2006), Marrero (2006), entre otros, se puede decir que Josefa Amar no es una mujer corriente de finales del siglo XVIII; sin embargo, tampoco es una excepción dentro de las de su clase. Su actividad pública fue especialmente pródiga desde su ingreso en la Sociedad Económica a principios de los años ochenta. De su actividad literaria destaca, además de la obra que aquí tratamos, la *Memoria*, conocida como *Discurso en defensa del talento de las mujeres y de su aptitud para el gobierno y otros cargos en que se emplean los hombres*, publicada en el *Memorial Literario* en 1786, en el que puede encontrarse la mejor expresión de su talante igualitarista; un talante que podría calificarse, aun con algunas reservas, de protofeminista.

Por el *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*, de 1890, se haría acreedora de elogiosas consideraciones, no sabemos si por parte del público lector, pero sí del censor Miguel de Manuel Rodríguez. Este, según recoge Serrano y Sanz (1905: 28), decía en su informe que “todo cuanto se dice en ella con respecto a los dos objetos a que se dirige, está fundado en sólidos principios”, además de ser de “una utilidad grande” y, asimismo, “lejos de contener cosa alguna opuesta a la Religión, a la regalía y a las leyes, que todo él es un conjunto de doctrina la más conforme con el catolicismo y con la política”. Tres aspectos (el teórico, el práctico y el ideológico) sobre los que queremos articular el análisis del contenido en los términos que hemos apuntado en la introducción.

3. Objeto y claves ideológicas del discurso

Josefa Amar pertenece por contexto, por mentalidad, por formación, por relaciones sociales al movimiento ilustrado. Así, algunos de los más importantes aspectos que preocupan a los ideólogos del Siglo de las Luces (igualdad, libertad, autonomía de la razón, felicidad, utilidad, individualidad, laicidad, la composición del Estado, los fines de la educación, etc.) aparecen en alguna parte de su obra, aunque, desde luego, ni con la profundidad ni con la audacia que en la mayoría de sus coetáneos; al menos, no como en la mayoría de quienes se adscribían a la versión más reformadora del Iluminismo. Incluso en la cuestión de la educación de las mujeres, aunque por lo general mantiene una postura progresista, a menudo parece más atenta a las ideas viejas que a las nuevas. De cualquier manera, Josefa Amar no escapa a la condición ambivalente de la mayoría de sus correligionarios en quienes las luces de la razón no dejaban de proyectar algunas oscuras sombras ideológicas y prácticas sobre cuantos aspectos de la vida social trataban; particularmente, la sombra del control disciplinario –tan bien expresado en el lema del despotismo ilustrado– que haría de la educación un proceso de producción de individuos (de creación tanto como de crianza) en el que liberación y represión discurrían de forma paralela.

A este respecto, una lectura crítica desde el interior del discurso de acuerdo con los tópicos ilustrados –y sus contrarios– nos ofrecerá una interpretación del proceso de configuración del código disciplinar de la Educación Física.

3.1. Igualdad (y diferencia)

El objeto por excelencia del *Discurso* es la igualdad de género, aunque en no pocas ocasiones también aborda la cuestión igualitarista en clave de relaciones estamentales –o de clases sociales–, mucho más pujante en los debates ilustrados.

En consonancia con las formulaciones de la mayor parte de sus correligionarios ilustrados, se trata de una igualdad formal que, ni en el caso de la relación entre varones y mujeres ni tampoco en el de las relaciones entre clases, pretende traspasar los límites que la nueva economía del poder parecía haber fijado. Una economía que perseveró en la noción de orden ligado al reparto desigual de cometidos, de modo que no solo debía diferenciarse a unos individuos de otros jerárquicamente, sino que, como ha señalado Maravall (1991: 249), se consideraba que la igualdad en sentido absoluto era una herejía política.

La más común concepción ilustrada de la educación como un bien necesario

para todos, aunque no la misma educación para todos, traduce una singular idea de igualdad según la cual no había que dar más educación que la que cada cual necesitaba para cumplir con su particular función; léase para mantener el orden en perfecto equilibrio.

Josefa Amar se adscribe a esta concepción. La educación debía contribuir al bien común enseñando no a todos lo mismo sino a cada cual lo que le pudiera corresponder para desempeñar su particular tarea. Y si esto era válido en términos estamentales o de clase, tanto más, a pesar de todo, en relación a la instrucción de las mujeres, cuyos cometidos quedarían reservados al ámbito privado:

[...] porque el orden o desorden de las familias privadas trasciende y se comunica a la felicidad y quietud pública. En estas familias privadas tienen las mujeres su particular empleo. Este es la dirección y gobierno de la casa, el cuidado y crianza de los hijos, y sobretodo la íntima y perfecta sociedad con el marido (Amar y Borbón, 1790: XII).

El punto culminante del estamentalismo de Josefa Amar se da unas pocas líneas más adelante, en lo que podríamos considerar el principal punto de fricción de su propuesta pedagógica. Prisionera, precisamente, de la concepción corporativa de la sociedad y tal vez de una obligada morigeración ideológica, tras una cerrada defensa de la aptitud de las mujeres para cualquier desempeño, la autora coquetea con las posturas más conservadoras de la Ilustración, según las cuales al Estado no le convenía que los miembros de la clase trabajadora tuvieran demasiada ilustración. Algo que, además, le sirve de justificación para no ocuparse de la educación de las mujeres de la *clase común*:

[...] de la aptitud de las mujeres, no se pide, ni sería el caso, que todas indistintamente se dedicasen al estudio como si hubieran de seguir profesión o ejercicio. Esto traería necesariamente el desorden [...]. Es cierto que las obligaciones esenciales son de todo género de personas sin distinción; pero no se requiere igual instrucción para cumplirlas. Por tanto no se hablará de aquellas mujeres de la clase común, que les basta saber hacer por sí mismas los oficios mecánicos de la casa (Amar y Borbón, 1790: XXX-XXXIII).

Pero tal cosa no significa que las mujeres de las clases acomodadas hubieran

de tener, a diferencia de aquellas, una formación pareja a la de los varones de su mismo rango. En este punto, el concepto de igualdad de Josefa Amar mantiene intactos los presupuestos ilustrados de utilidad tributarios de la concepción corporativa y funcional del Estado; una concepción en la que las mujeres, también las de clase media y alta, habían de recibir enseñanzas propias de su sexo y de sus funciones:

Las labores de manos y el gobierno doméstico son como las prendas características de las mujeres [...] Es menester pues aplicar a las niñas desde muy temprano primero aquellas cosas más conducentes en las casas, como hacer calceta, coser e hilar; y en sabiendo estas, las demás que pueden servirles alguna vez; tales son bordar en blanco y en colores, la malla, los encajes (Amar y Borbón, 1790: 150-152).

Ahora bien, si la educación de las mujeres conviene al Estado y a ellas mismas, nada ha de impedir que su mucha instrucción obstaculice el orden establecido. A este respecto, sin llegar a los extremos más reaccionarios, Josefa Amar tiene por conveniente la instrucción de las mujeres, sin faltar a las labores domésticas y a los hábitos de buen gobierno, siempre con la prevención de que ello no supusiera alterar dicho orden. Estudio de la gramática, lenguas extranjeras, algunas bases de aritmética, música, por supuesto religión, entre otras disciplinas, las cuales proporcionarían a las mujeres ocasión para ocuparse diligentemente, alejadas de cualquier vicio.

No cabe duda de que el modelo de igualdad de género que aquí se está definiendo supone una importante transformación social en la medida en que la mujer adquiere un nuevo estatuto consistente en cierta objetivación de las funciones sociales que le corresponde cumplir en aras del bien común, si bien estas no están a la altura que cabría esperar a la luz de la Razón. La sombra que las Luces proyectan sobre la condición de mujer constituye, en cierto sentido, una vuelta de tuerca que acaba por legitimar un arquetipo de mujer que dominará durante muchas décadas, especialmente en el seno de la burguesía pero también, por extensión paulatina y persistente, en el resto de las clases sociales; un arquetipo de mujer que, si bien daba por superados los viejos clichés de la inferioridad natural (física, intelectual y moral) sobre los que se había fraguado la dominación masculina desde la Antigüedad, insistía en la diferencia acentuando,

ahora, la necesaria distribución de funciones y la mejor disposición de las mujeres en los asuntos privados para adjudicarles a ellas el gobierno de la casa, y solo eso, en aras de la felicidad privada y pública.

A este respecto, aunque el logro de la igualdad entre los sexos era entendido por muchos de los contemporáneos de Josefa Amar y por ella misma como una parte sustantiva de la reforma, en la práctica –y en muy buena parte, también en el discurso– el estatuto de mujer perseveró en los ideales de obediencia, recato, modestia, entrega, etc., como baluartes de la virtud y del orden.

Reformista, pero moderada –posibilista, dice Viñao (2003: 47)–, antes que pretender “quimeras” igualitaristas, Josefa Amar se sitúa allí donde los principios ilustrados menos daño podían hacer a los valores tradicionales. Se coloca, de alguna manera, en el punto menos conflictivo posible de la corriente ilustrada: entre el empuje de la vanguardia, que otorgaba a la mujer (burguesa) nuevas funciones, nuevos poderes y nuevo estatuto sobre la base de una teórica igualdad de capacidades, y la pusilánime observancia de la “regla y dirección de las costumbres [...] para obrar con cordura y discreción [cada cual] en su estado y circunstancias”(Amar y Borbón, 1790: 100). Una regla y una dirección que condenarían a las mujeres a unas tareas educativas al servicio de los intereses del Estado.

3.2. Utilidad (y docilidad)

A la hora de tratar cualquier cuestión de cuantas preocupan a los ilustrados –y mucho más si se trata de la educación–, es inevitable analizarla también desde la perspectiva de la utilidad pública; una perspectiva que necesariamente remite a la relación dialéctica entre eficacia y docilidad, a la disociación de las fuerzas del cuerpo entre las aptitudes y capacidades (productivas) en el sentido foucaultiano de la cuestión.

En las propuestas ideológicas de la Ilustración, la lucha contra la superstición, la entronización de la razón, el logro de la igualdad y la libertad, la laicidad, etc. no eran en absoluto ideales intangibles que tan soloservían para delinear un trayecto ético inespecífico. Se configuraron a lo largo de décadas como proyectos de reforma política, jurídica, económica, institucional y, por supuesto, educativa, cuyos catalizadores eran principalmente la utilidad y el progreso, que, no obstante, debían ser a veces tributarios de inconfesables estrategias de dominación.

¿En qué medida el *Discurso* era de gran utilidad –según el dictamen del censor–? Como fiel reflejo de los principios del despotismo ilustrado, era útil en la medida en que, en su conjunto, encajaba en el proyecto de construcción de la individualidad burguesa y, particularmente, coadyuvaba la configuración de la feminidad desde los presupuestos de la razón. Estos sin minorar la condición de la mujer no suponían contravención alguna de los principios sobre los que se asentaba el orden instituido; un orden corporativo y estamental que apostaba por la reforma de la humanidad pero que a duras penas aceptaba la movilidad social.

Por una parte, en lo que se refiere a los aspectos más técnicos y superficiales, aunque el discurso no constituía ningún avance pedagógico significativo ni ofrecía soluciones educativas o médicas innovadoras, podía permitir fijar unas pocas y muy generales pautas de conducta ordenada y virtuosa para madres cultivadas. Pero, por otra, los elementos ideológicos que subyacen al discurso se mostraban coincidentes con las formas emergentes de entender y gestionar las relaciones de clase o de género que, al calor del Nuevo Régimen, daban sustento a una concepción de Estado homogéneo, jerárquico y centralizado, cohesionado, tanto en lo político como en lo cultural. Especialmente, dichos elementos ideológicos se mostraban coincidentes con las funciones de vigilancia, organización y dirección uniforme de los ciudadanos que dicho Estado había empezado a ejercer de manera monopólica en aras –según los reformadores– de la armonía, el progreso, la riqueza y, con ellos, de la felicidad pública y privada.

En este sentido, el *Discurso* de Josefa Amar no es una excepción a la combinatoria de formas blandas y duras. A lo largo de la obra, la persistente llamada al cumplimiento obediente de las funciones que a cada cual le corresponden, constituye el polo opuesto pero necesario de una utilidad que aparece definida en términos de prosperidad económica, de orden social –la quietud pública– siempre bajo el consabido tópico de la felicidad pública y privada. De acuerdo con una concepción corporativa de la sociedad, Amar coincide con el sentimiento ilustrado según el cual correspondería al propio Estado la organización, más o menos despótica, de los diferentes dispositivos a su alcance para lograr –de acuerdo al análisis foucaultiano– el consorcio entre utilidad y docilidad. En todo caso, la modalidad de control que predomina en la obra de Josefa Amar se muestra más próxima a las formas blandas que a las duras; está más cerca del aleccionamiento generoso que de la represión, recurre antes al consejo que a la coacción. Corroborando las tesis de Foucault respecto

de la forma que en el siglo XVIII adoptan las estrategias disciplinarias (Foucault, 1975: 141), el planteamiento pedagógico de Josefa Amar se aproxima más al modelo de coerción tutelar que a los modelos autoritarios y punitivos vigentes:

La sujeción de la mujer al marido la declara S. Pablo en su Epístola a Tito (b); pero el imperio de éste ha de ser semejante al de la política, en el cual se promueve la utilidad común, distinto del que tienen los padres sobre los hijos, que es parecido al dominio real y soberano (Amar y Borbón, 1790: 285).

A este respecto, aunque en el mismo frontispicio del *Discursola* autora describa la educación como el asunto “grave” e “importante” que el Estado puede y debe utilizar para alcanzar sus propósitos de orden y control individual –y con ellos, el bien general–, ninguna referencia destacable permite atisbarsiquiera la sombra de la duda sobre una metodología que confía en poner a cada uno en su lugar, en el orden público, sin necesidad de recurrir a la imposición, a la intimidación o, mucho menos, a la violencia física. Por el contrario, toda la obra aparece sembrada con comentarios, argumentos, explicaciones, que hacen hincapié en la eficacia de los métodos blandos de enseñanza, en la vigilante pero amorosa inculcación de las virtudes, cuya puesta en práctica parecía más propia de las mujeres –en el ámbito doméstico– que de los varones:

Las niñas se sujetarán al retiro y a la aplicación mientras lo sean; es decir mientras el miedo o la falta de libertad las precise a la obediencia; pero en llegando a ser grandes, procurarán imitar lo mismo que vieron en sus madres. Una educación fundada en preceptos secos y rígidos instruye poco y hace aborrecible la sujeción (Amar y Borbón, 1790: 108).

Tampoco faltan referencias al uso y aprovechamiento del tiempo como parte de un proyecto que trataba de corregir la actitud de las mujeres a las que comúnmente, según ha señalado Ortega López (1988), se las tenía por ociosas y dilapidadoras y a cuya corrección estaba dedicada buena parte de los esfuerzos reformistas:

La distribución del tiempo es muy necesaria desde la niñez, porque así se cobra hábito de hacerlo útil. Las niñas y las grandes hallarán el suficiente

para todo si se sabe repartir; pero sin orden todo es confusión, y se malgastan muchas horas. [...] será muy conducente que haya un establecimiento para rezar, para aprender y para jugar (Amar y Borbón, 1790: 138-139).

3.3. Reformismo (y conformismo doctrinal)

Como parte consustancial de la utilidad e ideológicamente indistinto de ella, el reformismo pragmático de la Ilustración se enfrenta a un duro escollo, especialmente en el contexto español: el poder eclesiástico. Un escollo que sin embargo, y según se desprende de las palabras del censor, Josefa Amar supera sin dificultades; y lo supera no solo asumiendo los principios y la doctrina de la Iglesia, tan en cuestión por buena parte del movimiento ilustrado, sino mostrándose en ocasiones como una celosa guardiana de los mismos.

Si el celo doctrinal era por un posibilismo que llevaba a Josefa Amar a no pretender más que lo que el contexto y la relación de poderes permitían, o era por convicción, es algo que por ahora no resulta fácil resolver. A favor de la postura posibilista obra la propia biografía de la autora, los datos de que disponemos con relación a su formación, sus vínculos intelectuales, la procedencia laica de la mayoría de sus citas, etc., todo lo cual pone de relieve una trayectoria no especialmente cercana a los círculos eclesiásticos más tradicionales. En contra de dicha postura obra el hecho de que, en todo caso, el *Discurso*, a pesar de ser un ensayo eminentemente laico, no es en absoluto -ni siquiera relativamente-laicista en el sentido ilustrado del término.

No son infrecuentes, desde luego, pero sí esporádicas las referencias a lo largo de la obra a la fe católica, la Iglesia, la moral cristiana y a autores cristianos. Sin embargo, no se puede decir que dichas referencias constituyan un eje en torno al cual gira su pensamiento pedagógico, sino más bien un lugar común propio de la tradición cultural en la que se encuentra inmersa la autora pero que no alcanza a conformar la obra como del género de moral o de educación cristiana propiamente dicho.

Aparte de dichas referencias, solo cabe destacar la presencia de pasajes importantes en los que son tratados asuntos religiosos y tampoco, en sendos casos, se puede decir que alcancen gran relevancia. El primero de ellos es el capítulo II de la segunda parte, un total de trece páginas en las que refiere todo lo relativo al conocimiento de Dios y la religión, y el segundo, el capítulo XIII en el que diserta sobre la elección de estado, donde viene a referir, no sin cierta gracia,

que el de monja es el más perfecto para la mujer porque “se libra de un golpe de los cuidados de la familia, de hijos, y principalmente de los disgustos que son consiguientes en un matrimonio” (Amar y Borbón, 1790: 266).

4. Bibliografía

- Amar y Borbón, J. (1786). “Discurso en defensa del talento de las mujeres, y de su aptitud para el gobierno, y otros cargos en que se emplean los hombres”. *Memorial Literario*, VIII, Madrid: Imprenta Real, 32, 400-430.
- Amar y Borbón, J. (1790). *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*. Madrid: Imprenta de Benito Cano.
- Bolufer, M. (1998). *Mujer e Ilustración. La construcción de la feminidad en la España del siglo XVIII*. Valencia: Institució Alfons el Magnanim.
- Bolufer, M. (2008). *La vida y la escritura en el siglo XVIII. Inés de Joyes: Apología de las Mujeres*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Gallego, E. (2006). La educación de las mujeres en los discursos ilustrados. En P. Schwartz (Ed.). *Variaciones sobre la historia del pensamiento económico mediterráneo* (pp. 83-94). Almería: Instituto de Estudios Socioeconómicos Cajamar. Colección Mediterráneo Económico
- Maravall, J. A. (1991). *Estudios de la Historia del pensamiento español S. XVIII*. Madrid: Biblioteca Mondadori.
- Marrero, M. C. (2006). Dos puntos de vista sobre la educación femenina: Josefa Amar y Borbón y Stéphanie de Genlis. En *La cultura del otro: español en Francia, francés en España* (pp. 202-210). La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Ortega López, M. (1988). La educación de la mujer en la Ilustración española. *Revista de Educación: La educación en la Ilustración española*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, n. especial, 303-325.
- Serrano, M. (1905). *Apuntes para una bibliografía de escritoras españolas desde el año 1401 al 1833*. Madrid: Sucesores de Rivadeneyra.
- Viñao, A. (2003). La educación en las obras de Josefa Amar y Borbón. *Sarmiento Anuario Galego de Historia da Educación*, 7, 35-60. <http://hdl.handle.net/2183/7770>

Las prácticas de sí y una estética de la existencia. Problematizaciones en torno a la Educación Corporal

Norma Beatriz Rodríguez

La modernidad es caracterizada —parafraseando a Foucault— como una actitud crítica y no como un período cronológico. Es el modo de relación que tenemos con nuestro presente. Foucault recupera el problema de la actitud crítica en los textos sobre Kant y en la pregunta *Wasist Aufklärung?* y la problemática de la modernidad en términos de una “ontología histórica del presente”.

Remitiéndome al texto de Kant, me pregunto si no se puede considerar a la modernidad más bien como una actitud antes que como un período de la historia. Con actitud quiero decir un modo de relación con respecto a la actualidad (...) una manera de pensar y de sentir, también una manera de actuar y de conducirse que a la vez indica una pertenencia y se presenta como una tarea. Sin duda, algo como lo que los griegos llamaban *ethos* (Foucault 1996:94).

Se separa también de las distinciones entre los “períodos modernos”, de las épocas “pre” o “posmoderna”. Prefiere analizar lo que describe como la actitud de la modernidad y las de “contra modernidad”. Desarrolla entonces la caracterización de la modernidad como “la voluntad de ‘heroificar’ el presente” (Foucault: 1996: 95). Kant define al *Aufklärung* como una “salida”, un proceso que nos libera del estado de “minoridad”. Este hecho o tarea implica una reflexión sobre el hoy y eso es lo que Foucault recupera de la reflexión kantiana, como

así también, la actitud crítica. Específicamente Foucault retoma en ese texto de Kant la actitud crítica y la reflexión sobre la historia. Dejaremos presentada esta breve conceptualización que volveremos a considerar en una serie de textos sobre el problema de la epistemología en el campo de la Educación Física.

La hipótesis que me gustaría presentarles es que en la constitución del campo de la Educación Física se puede observar un proceso de “salida” que nos liberaría de un estado de minoridad. ¿En qué sentidos? En los sentidos que históricamente se han configurado en relación con otros campos (pedagógico, salud, deporte, etc.). El problema no es que la Educación Física tenga y haya tenido relaciones históricas con otros campos; el problema son las relaciones de subordinación.¹ Sin embargo, el incipiente desarrollo de la epistemología nos permite empezar a pensar (y trabajar) sobre ejes de salida.

Esta presentación genérica nos sirve para plantear nuestra hipótesis acerca del carácter perimido de la conceptualización clásica del cuerpo en el campo disciplinar de la Educación Física. Lo que intentaremos mostrar es que la concepción del cuerpo como una entidad no intencional subyace a los diferentes paradigmas en pugna en el período de la conformación disciplinar de la Educación Física, tanto en sus versiones de cuerpo mecánico (por lo tanto separable y susceptible de ejercitarse de manera atomística), como en su versión más estilizada de cuerpo orgánico (en consecuencia dotado de un carácter integral que se concreta en un ideal de las proporciones armónicas) (Ver Bracht & Crisorio, 2003). Al situar esta noción, esperamos destacar su carácter de obstáculo epistemológico,² procurándonos un marco para formular la pregunta por su emergencia histórica (cuya respuesta habrá que precisar), pregunta esta que sostiene a la cuestión clave de cualquier ruptura epistemológica, es decir: ¿por qué la noción de cuerpo inerte (no intencional, etc.) parece evidente? ¿Cómo es que esta noción ha llegado a parecer solo un dato y no una interpretación? ¿Cuáles son sus *alter ego* conceptuales? ¿Cuál es el marco conceptual en el que opera?

Una breve consideración de su recorrido histórico nos permitirá apreciar, sin embargo, algunos supuestos invariantes en estas transformaciones.

La Educación Física surge al mismo tiempo que la escuela moderna. Sin embargo, encontramos en los diferentes trabajos que serán analizados

¹ Esta hipótesis fue desarrollada por Fernanda Lopez de Paiva, 2003.

² Sobre la noción de “obstáculo epistemológico” véase Balibar, 2004; Lecourt, 1999.

una discusión acerca de la construcción del saber en relación con la huella o diferenciación respecto de lo militar. Un relato de la génesis de la disciplina encuentra la clave en la gimnasia militar, con los sistemas nacionales de enseñanza burguesa típicos de fin del siglo XVIII y principios del XIX.

Por otro lado, están quienes mediante el disciplinamiento serán los encargados de modelar los cuerpos y formar el denominado sujeto “ciudadano”, inculcándole el sentimiento de patriotismo. El fundamento y la exigencia en la preparación física del futuro soldado encargado de defender a su propia nación y de formar la nacionalidad adquirió una importancia política de primer orden, ya que se trataba de imbuir a los individuos de la abnegación, la obediencia y el respeto jerárquico de los que dependía la existencia misma de la nación. La instrucción militar procuraba inculcar una satisfacción individual en la realización de tareas que se presumían funcionales a las necesidades sociales y nacionales.

Si bien es ostensible que los cuerpos de la gimnasia militar han sido objeto y blanco del poder, la concepción del cuerpo interna a la gimnasia militar, el saber del cuerpo a través del cual se pretendía operacionalizar los cuerpos en función de los objetivos sociales descriptos, remite a una concepción mecánica del mismo, es decir disociable, que debe modelarse, ya sea a fines como la salud individual o abiertamente sociales, mediante el ejercicio concebido como la ceremonia corporal por antonomasia (Aisentein & Scharagrosky, 2006: 117).

Otra narración de la génesis de la Educación Física remite a una clave diferente. Según Ricardo Crisorio (2009), el rasgo que caracteriza a la Educación Física es su alienación en el discurso de la ciencia moderna. La Educación Física no sería así el resultado de la reflexión de los entonces maestros de la gimnástica sobre sus prácticas, sino de la intervención de sus prácticas por parte del discurso de los fisiólogos, fundada en la autoridad de la ciencia. La Educación Física nace en la segunda mitad del siglo XIX, dentro de un movimiento denominado “reforma de la gimnástica”, realizado por médicos y fisiólogos que procuraron el desplazamiento de la gimnástica alemana por el *sport* inglés, cuyo emergente y correlato científico fue el discurso de la fisiología. Es decir, se buscó dejar de considerar al cuerpo humano como máquina para pasar a concebirlo como un organismo en intercambio con el medio ambiente. Consideraban necesario reformar la gimnástica, cambiar su curso y situarla en la dirección que marcaba la fisiología, siguiendo “las leyes de la naturaleza”. El motivo de dicha reforma no

fue la inclusión de los juegos (deportes) como complemento de la gimnástica, sino la adecuación de esta a los desarrollos y requerimientos de la ciencia, es decir, de la fisiología.

La reforma de la gimnástica dio lugar a la Educación Física moderna, propuesta por médicos y fisiólogos, asumida por los propios Estados nacionales, que entre 1880 y 1890 desarrollaron y consolidaron la expresión Educación Física para reemplazar definitivamente al término gimnástica. Es por ello que se considera a la Educación Física un producto moderno, porque no solo nació en medio de la modernidad, sino que lo hizo de la mano de la ciencia y del Estado. La siguiente cita ilustra esta cuestión:

Si quisiéramos señalar un acontecimiento que da origen a la Educación Física, no habría dudas que la reforma de la gimnástica acaecida a mediados del siglo XIX constituye un suceso clave que sitúa finalmente la hegemonía de los *sports* ingleses sobre la gimnasia alemana. Por primera vez aparece en los registros la palabra Educación Física, hecho que nos alerta de la tradición que ligaba casi naturalmente a la disciplina con las prácticas corporales que se realizaban en la antigua Grecia o el Renacimiento italiano (Crisorio: 2009; 45).

Desde esta perspectiva histórica, el discurso de la Educación Física solo adquiere inteligibilidad cuando se lo inserta en el marco del dispositivo biopolítico de seguridad. Para decirlo con un eslogan, es la población la que requiere una Educación Física capaz de poner el ejercicio al alcance de todos. En todos los reformadores de la gimnástica se observará que su núcleo de preocupación se sitúa en defender un modo gimnástico que se respalde desde la científicidad.

Si bien es notorio que los cuerpos de la Educación Física inscripta en el dispositivo biopolítico³ han sido objeto y blanco del poder, la concepción del cuerpo interna a la Educación Física, el saber del cuerpo en función del cual se

³ Los diferentes relatos que hemos presentado se remiten a la perspectiva disciplinaria y a la perspectiva biopolítica en la obra de Foucault. Precisaremos en nuestro proyecto expedirnos acerca del carácter alternativo o complementario de dichas perspectivas. Basta, sin embargo, para los actuales propósitos con que ambas perspectivas reconozcan que el cuerpo de la ecuación física ha sido un cuerpo orgánico, instrumentable, pero no obstante ajeno a lo intencional. Sobre la relación entre estas perspectivas véanse algunas observaciones en S. Legrand, 2006.

implementó este dispositivo, remite a una concepción del cuerpo orgánico, cuya integridad e interrelación habría de considerarse (vs. la disociación atomística), pero cuya realidad no rebasa sin embargo el nivel de la vida orgánica.

Es interesante citar aquí a Crisorio a propósito de la persistencia de esta noción orgánica de cuerpo en la Educación Física:

A lo largo del siglo XX, ese cuerpo orgánico, esa organización de órganos y funciones resuelto primero en células, después en cromosomas y genes, y últimamente en moléculas de ácido nucleico, ha estado en la base de todos los proyectos de Educación Física, tanto de los que procuraron fundarse en la ciencia como de los que pretendieron para ella misma ese estatuto. Incluyo, por supuesto, los proyectos de la ecuación físico-deportiva y los de la educación psicomotriz (Crisorio, 2009: 29).

La Educación Física entonces, echa mano a las prácticas deportivas, al discurso de la ciencia moderna con las arraigadas ideas respecto de la salud; al discurso de la incipiente psicología y a los provenientes de las ciencias sociales y humanas. Sin embargo, lejos de jugar como hermana menor y huérfana de padre y madre,⁴ la Educación Física actual se encuentra cotidianamente frente a desafíos que tiene y debe abordar.

Por último, nuestra hipótesis es que la ruptura epistemológica operada por Foucault en la conceptualización del cuerpo, en la que queda en evidencia el carácter signifiante del mismo, pero ya despojado del prejuicio de la subordinación del signifiante a un significado previo y preexistente, tiene una relevancia de primer orden en la reflexión sobre las prácticas de la Educación Corporal, aunque más no sea porque permite formular desde el comienzo preguntas acerca del significado clasista, sexista, chauvinista, etc., de estas prácticas.⁵

⁴ Este concepto ha sido acuñado por Valter Bracht. El autor manifiesta que hay un claro desinterés en la actualidad tanto por el discurso médico como por el pedagógico, por las prácticas de la Educación Física. Para ampliar se sugiere: Rodríguez, 2004.

⁵ Como sostiene María Eugenia Villa: "Cuando vemos o entendemos al cuerpo como un organismo, dentro sólo hay órganos, sistemas, músculos, huesos, articulaciones; pero cuando se lo abre, se lo interroga, se lo observa, se lo escucha, aparece de pronto una historia entera, una biografía, una vida de aprendizajes, logros, derrotas, frustraciones, miedos, valentías, amores, odios, deseos y

En este punto me gustaría volver sobre las preguntas que orientaron esta exposición y presentarles estas anotaciones sobre el cuerpo de la Educación Corporal que estamos discutiendo en el marco de la investigación y en oportunidades como esta. Afirmamos que la noción de cuerpo se presenta como obstáculo epistemológico y desde ahí nos preguntamos: ¿por qué la noción de cuerpo inerte parece evidente? ¿Cómo es que esta noción ha llegado a parecer solo un dato y no una interpretación? ¿Cuáles son sus *alter ego* conceptuales? ¿Cuál es el marco conceptual en el que hace sistema?

Las certezas se desdibujan al tiempo que ponemos en tensión el par naturaleza- cultura, se desvanecen cuando sostenemos que la palabra naturaleza es una invención de la cultura, cuando la Educación Corporal puede preguntarse —corriendo los márgenes de la histórica Educación Física—, otras preguntas y otras prácticas. En resumen, entendemos al cuerpo en términos políticos. En este sentido, siguiendo la huella de Foucault, podemos sintetizar nuestra idea de la siguiente forma: “El cuerpo no existe como un artículo biológico o un material, sino dentro y a través de un sistema político. (DE3, 470)” (Castro, 2004: 68).

Una de nuestras preocupaciones será en consecuencia cómo ocuparse del cuerpo propio. Es en ese momento que la relación maestro-discípulo cobra forma y sentidos. El maestro orienta y trasmite. El aprendiz se relaciona con el saber de modo que se reconoce como sujeto histórico y político. Solo voy a hacer una referencia para sintetizar. Es en *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres* donde Foucault desarrolla la dietética-el régimen como categoría fundamental para explicar la conducta humana. En esa problematización de la relación con el cuerpo, el régimen “es todo un arte de vivir”.

A lo largo del tiempo, y a propósito de cada una de las actividades del hombre, el régimen problematiza la relación con el cuerpo y desarrolla una manera de vivir en la que las formas, las elecciones, las variables están determinadas por el cuidado del cuerpo. Pero esto no sólo afecta al cuerpo (Foucault, 2003: 111).

Se trata de tener un saber sobre uno mismo, de estar preparado como modo

muerte. Todo está en el cuerpo de algún modo, pero para entenderlo hay que vivirlo, hay que leerlo, verlo, escucharlo, interpretarlo” (2003: 134).

de vida, de vivir mejor. Es en ese momento cuando el cuerpo adquiere un lugar de privilegio, ya no como lugar en donde se ejerce el poder, se disciplina, sino como lugar desde donde se puede emerger y, en palabras de Foucault, hacer de la vida una obra de arte a ser creada.

Para finalizar, la Educación Corporal reconoce *al sujeto*. Sujeto que se entiende en la particularidad de los modos de sujeción y que ahonda en reconocerse a partir de la ética.

Así, la Educación Corporal al reconocer la particularidad del sujeto no se limita a problematizar el cuerpo en movimiento, sino a centrar la mirada en las prácticas, entendidas como modos de hacer, pensar y decir. Es a partir de allí desde donde nos propusimos el proyecto de investigación que actualmente tenemos en curso, que parte de la hipótesis de que en la tercera dimensión de la obra de Michel Foucault se observan desplazamientos en el lugar del cuerpo en la constitución de la subjetividad. En resumen, situamos el objeto de la investigación en el punto de entrelazamiento del cuerpo, la subjetividad y la educación, en el tercer momento de la obra foucaultiana. En esto estamos trabajando.

Bibliografía

- Aisentein, Á. & Scharagrosky, P. (2006). Los ejercicios militares en la escuela argentina: modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX. En: *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Balibar, E. (2004). El concepto de “corte epistemológico” de Bachelard a Althusser. En *Escritos por Althusser*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bracht, V. & Crisorio, R. (Coord.) (2003). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Bernal: Prometeo – Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Crisorio, R. (2009). Educación Física. En R. Crisorio & M. Giles (dir.). *Educación Física. Estudios Críticos de Educación Física*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Foucault, M. (1996). ¿Qué es la ilustración? Genealogía del poder. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (2003) *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Siglo XXI Editores. S.A. Buenos Aires, Argentina.

- Lecourt, D. (dir.). (1999) *Dictionnaire d'histoire et philosophie des sciences*. Paris: PUF.
- Legrand, S. (2006). El marxismo olvidado de Foucault. En AA VV. *Marx y Foucault*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lopez de Paiva, F. (2003). El campo de la Educación Física. En V. Bracht & R. Crisorio. *La Educación Física en Argentina y en Brasil*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Rodríguez, N. (2004). *Entrevista al Profesor Valter Bracht*. Realizada en el marco del Primer Congreso Provincial de la Formación Docente en Educación Física, en Mar del Plata, Argentina.
- Villa, M. E. (2003). El cuerpo en la Educación Física escolar. En V. Bracht & R. Crisorio (Coord.). *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidades, desafíos y perspectivas*. La Plata: Ediciones Al margen.

Prácticas corporales y usos del cuerpo: sobre lo que podemos no hacer

Liliana Rocha Bidegain

I.

En esta presentación he decidido retomar allí donde habíamos dejado en el congreso anterior. Por aquel entonces, en la exposición que llevó por título “*Educación Física y Currículum: para una biopolítica positiva*”, centré la discusión en las tensiones Educación Física/prácticas corporales y naturaleza/cultura. Una de las cuestiones que quedó planteada fue la imposibilidad de articular estos conceptos en tanto y en cuanto no se los problematice o no se los piense para poder descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no hay ni el *ser* ni la *verdad*, sino la exterioridad del accidente, que ha puesto a la Educación Física en la posición de aceptar como suya la prerrogativa moderna de “hacer vivir” desde un concepto estrictamente biológico de la vida, que implicó el desplazamiento de la *zoepor* sobre el *bios*. Recordemos que “Los griegos no disponían de un término único para expresar lo que nosotros queremos decir con la palabra vida. Se servían de dos términos semántica y morfológicamente distintos: *zoe*, que expresaba el simple hecho de vivir común a todos los vivientes (animales, hombres o dioses) y *bios*, que significaba la forma o manera de vivir propia de un individuo o de un grupo. En las lenguas modernas, en que esta oposición desaparece gradualmente del léxico, un único término designa el desnudo presupuesto común que es siempre posible aislar en una, cualquiera de las innumerables formas de vida” (Agamben, 2005).

Si las consecuencias de una Educación Física biopolítica se nos han vuelto evidentes, será necesario entonces abandonar una Educación Física que toma por objeto al organismo para pensar en una Educación Corporal que toma por

objeto al cuerpo (textualizado en la cultura), y que supone además transitar de una biopolítica negativa a una biopolítica positiva —es decir, de la *zoe* al *bios*— para intervenir no sobre el organismo sino sobre la forma-de-vida. Con el término *forma-de-vida* entendemos una vida que no puede separarse nunca de su forma, una vida que no posible aislar como *nuda vida*, como vida orgánica o biológica.

Me parece importante recuperar esto, en la medida que solo un trabajo de análisis nos permitirá cambiar nuestras prácticas para hacer de ellas una experiencia. Y “una *experiencia* es algo de lo que se sale transformado, es una metamorfosis, que no me implica sólo a mí sino algo que pueda tener determinado valor, que sea accesible para los otros de forma tal que estos puedan hacer esa experiencia, que debe poder ligarse hasta cierto punto a una práctica colectiva, una manera de pensar con otros” (Foucault, 2013: 39). Hacer la “experiencia” de pensar implica habilitar nuevos sentidos y nuevas interpretaciones; es mostrar que el pasado está ahí, bien vivo en el presente, animándolo todavía en secreto. Hacer una experiencia impide que sigamos siendo los mismos o que mantengamos el mismo tipo de relación con las cosas, con los otros, con el discurso, en fin, con las prácticas establecidas.

Si comprendemos que no es sin efecto pensar que el cuerpo no se agota en las leyes de su fisiología, comprenderemos pues que el cuerpo está atrapado en una serie de regímenes que lo modelan, lo rompen y lo intoxican. El discurso de la Educación Física no carece de consecuencias sobre el cuerpo y todo lo que atañe al cuerpo. Sobre él encontramos, por ejemplo, el estigma del torpe y el talentoso; sobre él se inscriben las debilidades, los instintos, las pulsiones del animal devenido *hombre*, tanto como las afecciones del medio ambiente y de *lo que lleva en la sangre*. Sobre el cuerpo se inscribe también el peso de la *identidad* que congela y fija en términos esencialistas. Es nuestra tarea mostrar al cuerpo totalmente impregnado de historia, y la historia corrompiendo al cuerpo, pero nuestra apuesta es apoderarnos de las reglas y ocupar el puesto de quienes las utilizan para pervertirlas, utilizarlas al revés y volverlas contra los que las habían impuesto (Rocha, 2012).

Desde hace mucho tiempo, asistimos aun acelerado proceso de inmunización y biologización que ha sustraído el cuerpo y reducido a las prácticas corporales en cuanto configuraciones de movimiento culturalmente significadas a la mera utilidad, el consumo y la exaltación del individuo.

Tanto en el deporte como en el juego o la gimnasia, se nos impone una

enseñanza que de algún modo u otro queda prendada a la lógica del mercado; “se nos indica hacer, y hacemos”, prometiendo mejores y más rápidos resultados gracias a *un nuevo y revolucionario sistema, método o programa de entrenamiento*; cuanto más adrenalina, más vértigo, ¿más novedad? Para nada, siempre subyace la idea de que *todos somos iguales*, por lo tanto aprendemos del mismo modo, tenemos los mismos intereses, pero también las mismas dificultades. Se nos plantean de antemano cada una de las variables a ser manipuladas en la clase, se establecen progresiones metodológicas de los ejercicios estableciendo de una vez y para siempre un único recorrido que va de *lo fácil a lo difícil*, de *lo simple a lo complejo*, de *lo conocido a lo desconocido* y de *lo particular a lo general*. (Lescano & Rocha, 2011). “¡Usted no piense, haga!”, parece ser el mandato.

Solo a modo de reseña, analicemos el siguiente ejemplo.

Etimológicamente:

Fitness (en [español](#) *Aptitud*) hace referencia regularmente a una [actividad física](#) de movimientos repetidos que se planifica y se sigue regularmente con el propósito de mejorar o mantener el cuerpo en buenas condiciones. Sin embargo la aptitud significa también, **adecuación biológica** o **eficacia biológica** (en inglés *fitness*, denotada a menudo como *W* en los modelos de [genética de poblaciones](#)) es un concepto primordial en la [teoría de la evolución](#). Describe la capacidad de reproducirse de un individuo con cierto [genotipo](#), y normalmente es igual a la proporción de los [genes](#) del individuo en los genes totales de la siguiente generación. Si las diferencias entre genotipos distintos afectan a la aptitud, entonces las frecuencias de los genotipos cambiarán a lo largo de las generaciones; los genotipos con mayor aptitud se harán más comunes. Este proceso se llama [selección natural](#).¹

Como palabras se hacen cosas, la elección de los términos nunca es neutral: trabajamos por y para la aptitud; seleccionamos talentos naturales para tal o cual deporte; dejamos

afuera a quienes la pericia (o impericia) en los test no los sindicamos como aptos; mandamos al gordo al arco; clasificamos a la gente como cosas armando taxonomías; nos sometemos al hastío y al aburrimiento de repetir, repetir y

¹ <http://es.wikipedia.org/wiki/Fitness>

repetir a otros y a nosotros; tratamos a los viejos como aquellos que nada pueden y suponiéndolos deprimidos y solos, les proponemos poco o nada en relación al contenido; infantilizamos a los niños, padecemos a los adolescentes porque adolecen; y la lista sigue.

Por otra parte, escindir a las prácticas de la elaboración de la cultura es poner al cuerpo fuera de juego, es decir, de todo “uso” posible; y el *uso* nunca puede ser individual y privado sino solo *común*. En fin, usar el cuerpo y servirse de él como instrumento para un fin no son la misma cosa (en griego, *organon* significa, precisamente, instrumento, utensilio, herramienta). El modelo de cuerpo que sostiene la Educación Física actual es un cuerpo para ser admirado y exhibido, un cuerpo para rendir, un cuerpo utilitario, un cuerpo que, reducido a su dimensión biológica y orgánica, queda destinado a la espectacularidad. Es un cuerpo que se consume, que se agota, que incluso es empujado a los límites de la vida. El concepto de cuerpo con el que se maneja la Educación Física parece mostrarnos que las promesas de juventud y belleza eterna tienen un alto costo, que nunca es la sola promesa incumplida (Lescano & Rocha, 2011).

Nuestras prácticas nos muestran que el cuerpo de la Educación Física es un cuerpo que se *consagra*² toda vez que en lugar de dejarse tomar por el deporte, invierte las cosas haciendo primar la lógica de la enseñanza individual por sobre la lógica del equipo; o incluso en el polo opuesto, despreciando la competencia o los aspectos técnicos por considerarlos opresivos o corresponderse con una enseñanza mecanizada.

Nuestras clases de gimnasia, la mayor parte de las veces resultan ser el lugar destinado al sacrificio, el templo en el que el *culto al cuerpo* es *consagrado*, pero también el *Museo*³ en el cual los cuerpos son *consumidos*, exhibidos, admirados, contemplados –nunca *usados*.⁴

² *Consagrar*: retirar del uso común de los hombres (Agamben, 2009).

³ La imposibilidad de usar tiene su lugar típico en el Museo. Museo no designa aquí un lugar o un espacio físico determinado sino la dimensión separada en la cual se transfiere aquello que en un momento era percibido como verdadero y decisivo, pero ya no lo es más. Término que nombra simplemente la exposición de una imposibilidad de usar, de habitar, de hacer experiencia (Agamben, 2009: 109-110).

⁴ En las cosas que son objeto de consumo, como la comida, los vestidos, etcétera, no puede existir un uso distinto de la propiedad, porque él se resuelve integralmente en el acto de su consumo, es decir de su destrucción (*abusus*). El consumo, que destruye necesariamente la cosa, no es sino la

Incluso en el juego, al que podríamos pensar como el paradigma profanatorio por excelencia, lo que ha podido ocurrir rara vez ocurre: el cuerpo se vuelve útil y objeto de *consumo* toda vez que queda supeditado a otros fines, toda vez que se lo presenta como la vía de acceso a... Mientras que su lógica intrínseca está ligada a la *autotelia*, nosotros proponemos jugar para aprender, jugar para ser más buenos o transmitir “buenos valores”, jugar para ser más inteligentes, en fin, *jugar para* es no jugar, y es indefectiblemente salirse de la esfera del “uso” para consumirse el cuerpo.

La pregunta entonces resulta ineludible: ¿es posible habilitar por vía de la Educación Corporal nuevos usos del cuerpo? La respuesta es sí, pero a condición de volver inoperante el dispositivo biopolítico que pone al cuerpo en el lugar del instrumento, biológico, natural y físico, al que hay que mantener o estimular para que logre su “natural” desarrollo; a condición de pensar un cuerpo de las prácticas, un cuerpo que, pensado como elaboración de la cultura, del orden simbólico, pueda ser educado para ser “usado” y “disfrutado” con la alegría y el gozo que solo es posible pensar y experimentar en los límites del sistema, de las modas y hasta de las teorías mismas (Lescano & Rocha, 2011).

Un *bios* que es solamente su *zoe* es el sello y la empresa de lo que a la educación del cuerpo le resta pensar. Porque como dice Agamben “todos los problemas, incluido el de la técnica, deberán ser re-inscriptos en la perspectiva de una vida inseparable de su forma. En el fondo la vida fisiológica no es otra cosa que una técnica olvidada, un saber tan antiguo que ya hemos perdido toda memoria de él. Una apropiación de la técnica no podrá hacerse sin un re-pensamiento preliminar del cuerpo biopolítico de Occidente” (Agamben, 2005:19). “Una vida separada de su forma, una vida que se deja subjetivar como nuda vida no estará en condiciones de constituir una alternativa” (Agamben, 2005:20).

Resulta insoslayable que una educación del cuerpo que se organice en torno al concepto de prácticas corporales pueda contraponer a la *nuda vida* una *vida política* que solo es pensable a partir de la ruptura con el paradigma inmunitario en el que estamos inmersos, puesto que las prácticas corporales refieren siempre a esa tercera posición, a ese gran otro que es la “cultura”.

Frente a la pregunta de cómo profanar el cuerpo y las prácticas corporales, la

imposibilidad o la negación del uso, que presupone que la sustancia de la cosa queda intacta (*salva reusubstantia*) Agamben, 2009: 108.

respuesta es sencilla: pensando al cuerpo ya no como lo orgánico/biológico, natural y físico, sino como elaboración de la cultura, de la cadena significativa, del orden simbólico, para hacerlo entrar en una forma de vida.

Una vida política es una vida de la potencia, incluso también, por qué no, de la impotencia.

Veamos en qué medida estos conceptos nos pueden ayudar a pensar nuestro asunto.

II.

Dice Agamben, “que la potencia también es siempre constitutivamente impotencia, que todo poder hacer es ya siempre un poder no hacer, es la adquisición decisiva de la teoría de la potencia de Aristóteles. Toda potencia es *impotencia* de lo mismo y respecto a lo mismo de lo que es potencia. Impotencia no significa aquí solo ausencia de potencia, no poder hacer, sino también y sobre todo “*poder no hacer*”, poder no ejercer la propia potencia. Y es precisamente esa ambivalencia específica de toda potencia, que siempre es *potencia de ser* y de *no ser*, de *hacer* y de *no hacer*, la que define ante todo la potencia humana. Mientras que los animales solo pueden su propia potencia específica, pueden únicamente este o aquel comportamiento inscripto en su vocación biológica, el hombre es el animal que puede su propia impotencia. Es sobre esta otra cara de la potencia sobre la que actúa el biopoder. Separa a los hombres no solo y ya no tanto de lo que pueden hacer (“No podés hacer” siempre tiene el riesgo de la resistencia), sino, y sobre todo y mayormente de lo que *pueden no hacer*. Separado de su impotencia, privado de lo que puede no hacer, el hombre de hoy se cree capaz de todo y repite “no hay problema” y su “irresponsable puede hacerse”, precisamente cuando debería darse cuenta que se está entregando a fuerzas y procesos sobre los que ha perdido todo control. Se ha vuelto ciego respecto no de sus capacidades sino de sus incapacidades, no de lo que puede hacer sino de lo que *no puede o puede no hacer*” (Agamben, 2009: 64-65).

Nada nos hace tan pobres y tan poco libres como el extrañamiento de nuestra impotencia. “Debe hacerse”, “puede hacerse, siempre, de cualquier modo”, “a como dé lugar”, “es moda”, “los jóvenes lo bailan”; pensemos por ejemplo en cualquiera de los nuevos “deportes extremos” como el *parkur*, el *planking*, acostarse en lugares extremos haciendo la plancha; el *balconing*, que consiste en saltar de un balcón a la pileta, o el *roofér* que practican los jóvenes rusos y consiste

en suspenderse al vacío en la punta de grandes rascacielos; prácticas que ya se han cobrado la vida de muchos jóvenes adictos a la adrenalina y mercaderes de la muerte, pero también pensemos en prácticas aparentemente menos gravosas como el *reggaetón* y el discurso machista y violento que deja sus marcas simbólicas sobre el cuerpo. No toda práctica corporal es educativa *per se*, hay que someterla a un análisis y convertirla en educativa, y eso no siempre es posible ni deseable.

De la operatoria del poder sobre nuestra impotencia surge la idea de que cada uno puede “hacer” o “ser” indistintamente cualquier cosa, y poco a poco vamos plegándonos, incluso nuestro cuerpo, a la flexibilidad, que hoy es la primera cualidad que el mercado exige a cada uno. Sin embargo, solo se trata de una ficción, porque en ese “¡Hay que hacer!”, somos expropiados de nuestra posibilidad de elegir no solamente hacerlo o no hacerlo, sino también cuándo, dónde y cómo hacerlo.

Para volver inoperante el dispositivo del consumo es necesario traccionarlo en su lógica bipolar. Es necesario pensar para poder escapar a la alternativa uno u otro. No se trata del irresponsable “podemos todo”, no se trata de “no podemos nada”; de lo que se trata es de analizar *lo que hacemos* y el *modo en que lo hacemos*. Por ejemplo, el deporte puede ser una buena cosa con relación a la educación del cuerpo, o puede no serlo. Puede transmitir valores relativos al equipo y el *fairplay*, el registro del otro como compañero pero también como adversario, o incluso cuestiones ligadas a la salud; pero también puede exacerbar el individualismo, el ganar a cualquier precio y esa puede ser la pierna o la cabeza de mi compañero (el adversario es en cierto modo un compañero: si lo elimino no hay juego); puede ser dolencia; enfermedad y por qué no muerte (hay deportistas que mueren en el campo de juego).

Pues entonces, una práctica corporal no es ni buena ni mala, ni educativa ni no educativa, todo es relativo a lo que hagamos con ella y fundamentalmente al *modo* en que hagamos lo que hagamos para ponerla en el registro de la educación del cuerpo.

Del mismo modo que la vida política no puede ser separada de su forma, el contenido —es decir esas prácticas corporales a las que se ha vuelto educativas— tampoco puede ser separado de su forma para la enseñanza. *Contenido y forma* deben ser pensados de manera indisoluble, no solo en su aspecto tecnológico (lo que hay que hacer porque la lógica interna del contenido así lo indica), sino también en su aspecto estratégico (el modo en que podemos hacerlo para ampliar

nuestros márgenes de libertad); uno y otro aspecto deberán ser articulados.

En síntesis, la teoría tradicionalmente elaborada en torno a la Educación Física, adherida al esquema de la ciencia positiva moderna, ve en la experiencia bruta y pura un punto de partida para la elaboración teórica y, suponiendo que el “cuerpo” existe como dato de la realidad, accede a estudiarlo empíricamente para desarrollar una teoría. Nosotros, en cambio, encontramos que es la teoría la que permite el encuentro con el cuerpo; dicho de otro modo: es porque los teóricos de la Educación Física piensan al ser humano como lo piensan (del hombre al individuo) que se encuentran con el organismo, y confundiéndolo con el cuerpo lo hacen entrar en pulsación con la naturaleza. Para volver inoperante el dispositivo que trabaja sobre nuestra impotencia, se trataría entonces de hacer la *experiencia de pensar*, de hacer análisis teóricos que modifiquen nuestra relación con las prácticas, con la educación, con el cuerpo. Esta posición, entonces, nos pone de cara a un objeto distinto, con otras formas, otros bordes, otra epistemología que lo soporta y, por lo tanto, otros efectos de verdad. Entendemos que el cuerpo *no está, no es*, sino que lo hemos construido a partir de interpretaciones teóricas, históricas y políticas.

Si, por otra parte, la materialidad del sujeto que nos interesa es discursiva, y el sujeto que concebimos habita el lenguaje, nuestro punto de partida no podrá ser la experiencia sino el lenguaje, ordenado en el discurso que se articula para hacerlo aparecer en las prácticas. Esto supone una ruptura. Para estudiar al cuerpo y a las prácticas corporales que lo toman por objeto no se puede recurrir al experimento en el laboratorio, sino que es preciso inscribirlos en un sistema simbólico; ese solo movimiento nos llevará a desnaturalizar en el cuerpo lo que la Educación Física, sirvienta de varios amos, ha recubierto. Al suponer en el hombre un animal agazapado nos ha negado, por la vía de un discurso naturalista, nuestra propia condición humana de pensar y darle forma a nuestra humanidad. Pensar al cuerpo y a las prácticas corporales en los términos de un discurso nos permitirá adueñarnos tanto de nuestra *potencia* como de nuestra *impotencia*, mientras que el discurso de la Educación Física intenta cegarnos por la vía de una naturaleza que cristaliza nuestras posibilidades de enseñar. Esta posición, en cambio, habilita otros marcos de libertad no solo para el que enseña, sino también para quien aprende; otras posibilidades de resistir a ese poder que engañosamente nos convence de que “hay quienes pueden” aprender mientras que otros “no”, que hay quienes son “naturalmente” talentosos o habilidosos

mientras que otros cargan consigo la marca de la torpeza. Pensar que el hombre no es un animal que solo puede su propia potencia sino que, precisamente por su capacidad simbólica, puede tanto *ser como no ser, hacer como no hacer*, y puede justamente aquello que *puede no*, abre nuevos horizontes tanto para el maestro como para el aprendiz. Ya no es posible entonces pensar “lo que Natura non da, Salamanca non presta”: hay que enseñar (Rocha, 2012).

Escapar a la idea de que somos individuos, organismos individuales dotados de un interior que vivimos en un medio exterior, para pensar que lo interior y lo exterior están conectados, como en la cinta de Moebius, y que el lenguaje permite articularse con la cultura. Pensar las prácticas corporales por fuera de las categorías de individuo, persona y hombre permite borrar ese límite artificial y ficticio, volver inoperante la oposición interior-exterior, mostrar que no hay uno y otro sino *Uno en el Otro y Otro en el Uno*, proponer una enseñanza que supone contar en un mismo esquema al maestro, el aprendiz y una tercera posición que media esta relación: el orden simbólico, recortado en este caso como prácticas corporales convertidas en contenido educativo. Esto supone, a la vez, abandonar la relación causal entre enseñanza y aprendizaje, que ha dado por cierto que se aprende lo que se enseña. Maestro y aprendiz no podrían referirse uno al otro si no hubiera una tercera instancia, un Otro, un Orden simbólico que hace posible este encuentro.

Dejar de pensar en el individuo supone también abandonar la idea que procura encontrar en lo biológico su identidad. El discurso tradicional de la Educación Física enclava al individuo en lo biológico individual y, de ese modo, reduce al sujeto a la *vida desnuda*, pretendiendo construir la identidad sobre datos meramente biológicos de los que no se tiene ningún tipo de control: medidas antropométricas, órganos y funciones fisiológicas, ADN, sistema nervioso, fibras musculares rápidas o lentas, consumo de oxígeno, etc.

Y como en un juego de dominó, cuestionar el individuo nos obliga a repensar las categorías naturales (designios, dones, continuidades, universales, leyes, generalidades, representaciones, evolución, períodos óptimos, intereses, motivaciones, etc.) para dar paso a la diversidad de las prácticas y a la particularidad del sujeto. Del mismo modo, incluir estas cuestiones pone necesariamente en tela de juicio el patrón “*inmunitario*”: no hay modo de abandonar la idea de un aprendizaje individual si no pensamos la vida humana como una vida con otros, es decir, si no pasamos lo “*comunitario*”, que en los términos de una teoría de

enseñanza formalizamos como el transitar del *esquema del Uno* (individuo)— que establece una simple relación dual entre un emisor y un receptor, entre alguien que enseña y alguien que aprende— al *esquema de al menos tres*: maestro, alumno y prácticas corporales (en cuanto saberes recortados referenciados en un Orden Simbólico). Este desplazamiento acompaña además la idea de abandonar una Educación Física que toma por objeto al organismo para pensar en una Educación Corporal que toma por objeto al cuerpo (textualizado en la cultura), y que supone además transitar de una biopolítica negativa a una biopolítica positiva —es decir, de la *zoe* al *bios*— para intervenir no sobre el organismo sino sobre el modo de vida. Pensar las prácticas en los términos del organismo pone al cuerpo *fuera juego*, es decir, de todo *uso* posible; y ya hemos dicho que el uso nunca puede ser individual y privado sino solo común.

Como “sagrado y profano representan, en la máquina del sacrificio, un sistema de dos polos, en los cuales un significante flotante transita de un ámbito al otro sin dejar de referirse al mismo objeto” (Agamben, 2009: 103), es posible pensar en restituir a las prácticas corporales a un “uso del cuerpo” que las desliga de la sagrada espectacularidad y el consumo; pensar una enseñanza de las prácticas corporales que tome por objeto al cuerpo para educarlo en los límites supone situarse en las fronteras; es adoptar una “actitud” que no conlleve ni el rechazo absoluto que nos coloca afuera (tarea imposible), ni la adhesión resignada, convencida de lo que nos es legado, y que por eso mismo nos colocaría definitivamente adentro y aceptando; sino más bien una actitud que nos permita pensarnos en la frontera, en el límite entre el afuera y el adentro, que nos permita pensar y actuar en los términos de una biopolítica positiva. Es decir, una actitud teórica y al mismo tiempo práctica que recomponga la relación política-vida, pero no ya en el sentido biológico de puro mantenimiento orgánico, sino en el de una vida calificada/cualificada y de relación que obviamente incluye a otros. Esto nos pone de cara a una vida que no se limita a prologar indefinidamente las funciones de respiración, nutrición, etc., sino que nos corre de lo orgánico para pensarse en tiempo presente, una *vida bien vivida*.

En fin, usar el cuerpo y servirse de él como instrumento para un fin no son la misma cosa: recuperemos nuestra impotencia.

Por último, como lo que les propongo no trata de establecer un nuevo “deber ser”, me gustaría cerrar con la invitación a pensar como una revolución permanente. “La dinámica de deponer lo instituido sin instituir al mismo

tiempo una nueva institución remite, a ésta la idea de revolución permanente. El problema de la revolución permanente es el de una potencia que no se desarrolla nunca en acto, y en cambio sobrevive a él y en él” (Agamben, 2005:16).

Creo que sería extremadamente importante llegar a pensar de un modo nuevo la relación entre la potencia, el acto y el pensamiento como una experiencia en relación con las prácticas corporales y el cuerpo, y este ejercicio del pensar no puede cristalizarse de una vez y para siempre.

Bibliografía

- Agamben, G. (2005). *Estado de excepción. Homo sacer II, I*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agamben, G. (2009). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agamben, G. (2011). *Desnudez*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Lescano, A. & Rocha Bidegain, L. (2011). *La museificación del cuerpo en la gimnasia*. en prensa.
- Rocha Bidegain, L. (2012). *El aprendizaje motor: una investigación desde las prácticas*. Tesis de Maestría en Educación Corporal. FaHCE-UNLP. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.813/te.813.pdf>

Un análisis para pensar las prácticas *con el cuerpo, no por el cuerpo*

Agustín Lescano

Este texto tiene por objeto conceptualizar tres ideas centrales que se desprenden del título del panel, para luego pensar algunas relaciones que la Educación Corporal propone. Estos conceptos son: cuerpo, prácticas y disciplina.

1. Cuerpo

En su aspecto positivo, la Educación Corporal “entiende al cuerpo y al ser humano mismo como constituidos en un orden simbólico” (Crisorio: 2012).

Esta idea nos permite pensar que un cuerpo que se constituye en un orden simbólico no está dado o no es propiedad del hombre en tanto ser humano. El cuerpo no está instituido en el ser humano ni es un principio fundante del mismo. Entonces se puede pensar que la constitución del cuerpo no se da en su desarrollo sino en sus relaciones, en sus acciones, en sus usos, en sus prácticas. Distinguimos brevemente la noción de prácticas de la noción de movimiento, porque la primera puede dar cuenta de un rastreo discursivo y teórico que la segunda no concibe, es decir, las prácticas incluyen la teoría, no están por fuera de ella. Entonces si el cuerpo es aquello que se constituye en el orden simbólico, el objeto de la Educación Corporal es el cuerpo de la acción y no aquel cuerpo natural caracterizado por diferentes dimensiones, fases, etapas, pulsiones o subjetividades singulares alojadas y rastreadas en las claves (esencias, propiedades y naturalezas) de un cuerpo biológico.

Por otra parte, si el cuerpo se constituye en un orden simbólico, en las relaciones, en las acciones, en las prácticas; podemos pensar —siguiendo la argumentación que Crisorio hace a partir de Lacan— que el cuerpo se unifica en

la imagen del espejo, en la mirada de los otros, en la palabra del Otro entendida como cultura-orden simbólico (2010: 223). Es decir, el punto de partida no es la unidad, sino la fragmentación que se unifica en la mirada de los otros (pares) y en el Otro (cultura). Pero esta fragmentación se caracteriza por tener dos dimensiones coordinadas en la acción y no tres dimensiones subordinadas y dependientes de otra superior:

La Educación Corporal define como objeto el cuerpo de la acción, que es bidimensional y paratáctico –opera en dos dimensiones y está compuesto de partes yuxtapuestas y coordinadas entre sí en un mismo nivel– y no el cuerpo tridimensional e hipotáctico –poseedor de tres dimensiones y cuyas partes se subordinan a un todo anterior y superior a ellas– (Crisorio, 2012).

El cuerpo pertenece y se constituye en la cultura, por lo tanto “nuestro cuerpo son las acciones de nuestro cuerpo (...) fragmentos y acciones en devenir, cambiantes, inestables resistentes a toda percepción unitaria e interior” (Crisorio: 2010: 224). Resaltamos “resistentes a toda percepción unitaria e interior”, porque si la constitución está en el orden simbólico conocemos y sabemos nuestro cuerpo por aquello que podemos pensar en relación con otros y con ese orden simbólico. Dice Crisorio en su tesis:

Nuestro cuerpo es “sabido” por nosotros, “conocido” por nosotros, pero nunca percibido por nosotros. El cuerpo que creemos percibir es, en realidad, el cuerpo que podemos pensar, el cuerpo que podemos ver en los otros como los otros lo ven en nosotros (2010: 222).

Por último, si “nuestro cuerpo son las acciones de nuestro cuerpo” podemos relacionar esta idea con la conceptualización que Foucault realiza sobre el poder, ya que lo piensa como modos de acción que actúan sobre las acciones de los otros. Así, el poder no se ejerce en el cuerpo, sobre el cuerpo: lo atraviesa y tiene efectos sobre las acciones que hacemos *con* el cuerpo. El poder, dice Foucault, “lejos de estorbar al saber, lo produce. Si se ha podido constituir un saber sobre el cuerpo, es gracias al conjunto de una serie de disciplinas...” (1992: 115).

Entonces estudiar el cuerpo, las acciones de nuestro cuerpo y la constitución

en su orden simbólico se puede hacer analizando lo que hacemos, el modo en que lo hacemos y lo que pensamos respecto del hacer y del modo.

2. Práctica

Este concepto resulta central en la teoría de la Educación Corporal porque plantea una posición epistémico-metodológica y porque además constituye a la misma Educación Corporal. Haciendo una breve interpretación, se puede relacionar “la práctica” con el pensamiento y con el discurso. La Educación Corporal reconoce en la práctica un modo de acción diferente al de la teoría. Se la reconoce distinta pero se adopta una postura epistémico-metodológica que no establece connotaciones valorativas diferenciadas (cf. Escudero, Lescano & Simoy: 2008). No es mejor la teoría que la práctica, ni inversamente como se suele sostener a partir de la vivencia y la experiencia de la práctica. La conceptualización de la práctica para la Educación Corporal no implica decir lo que hay que hacer teóricamente y ejecutar prácticamente lo que la teoría dice. En un diálogo entre Foucault y Deleuze, este último sostiene que:

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

Entonces, para la Educación Corporal la relación entre teoría y práctica se plantea distinta. Volviendo al diálogo entre Foucault y Deleuze, el segundo postula una nueva manera de estas relaciones. Dice que “las relaciones teoría-práctica son mucho más parciales y fragmentarias” (Foucault, 1992: 83), es decir, no piensa a la teoría y a la práctica como una totalización, sino todo lo contrario. Esas relaciones dejan de ser universales y completas para pasar a ser regionales, locales e incompletas. Explica Deleuze: “una teoría es siempre local, relativa a un campo pequeño, y puede tener su aplicación en otro dominio más o menos lejano” (83-84). Siguiendo sus argumentaciones:

la relación de aplicación no es nunca de semejanza. Por otra parte, desde el momento en que la teoría se incrusta en su propio dominio se enfrenta con

obstáculos, barreras, choques que hacen necesario que sea relevada por otro tipo de discurso (es este otro tipo el que le permite pasar eventualmente a un dominio diferente). La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo. (...) No hay más que acción, acción de teoría, acción de práctica en relaciones de conexión o de redes (1992: 84).

Esta idea sitúa la relación en otro horizonte, que supone que la teoría y la práctica son dos modos de acción diferentes.

Pero, como sostiene Foucault en el diálogo con Deleuze “la teoría no expresa, no traduce, no aplica una práctica; es una práctica. Pero local y regional, (...) no totalizadora” (1992: 85). Así, se posibilita la emergencia de la idea de relevos, de movimientos de alternancia, de sustituciones sucesivas entre la acción de la teoría y la acción de la práctica, y se reconoce en ellas diversas temporalidades y equivalencias (cf. Escudero, Lescano & Simoy, 2008).

Como dice Deleuze en su diálogo con Foucault, “una teoría es exactamente como una caja de herramientas. (...) Es preciso que sirva, que funcione. Y no para uno mismo, si no hay personas para utilizarla, comenzando por el teórico mismo, que deja entonces de ser teórico, es que no vale nada, o que el momento no llegó aún. No se vuelve sobre una teoría, se hacen otras, hay otras a hacer” (1992: 85-86); por lo tanto, la Educación Corporal rehúsa la importación de teorías elaboradas en otros campos para aplicarlas en el propio. La Educación Corporal selecciona y utiliza las teorías como cajas de herramientas para pensarlo y explicarlo (Crisorio, 2012).

Siguiendo esta idea encontramos una relación con la conceptualización que Foucault hace en *¿Qué es la Ilustración?* (1984/1996), ya que entiende a las prácticas en su aspecto positivo como formas de hacer, pensar y decir. No tienen una estructura y valor universal, sino que lo que hacemos, pensamos y decimos nos constituye. Así, las prácticas tienen su dominio *homogéneo* de referencia para estudiar no las representaciones que los hombres se dan a sí mismos, sino lo que hacen y la manera en que lo hacen. Hay una racionalidad (pensamiento) que organiza la manera de obrar (el aspecto tecnológico) y la libertad con la que se actúa dentro de esos sistemas prácticos (el aspecto estratégico). A su vez, estas prácticas dependen de la relación *sistemática* en tres ejes: el del saber, el del poder,

el ético o consigo mismo. La Educación Corporal no piensa las prácticas de modo aislado, sino en su relación con el saber (teoría), con el poder (las acciones sobre las acciones de los otros), y en la relación con cómo nosotros mismos pensamos el saber y el poder. Podríamos decir que la Educación Corporal entiende que en esta relación *sistemática* de las prácticas nos constituimos. En síntesis, siguiendo a Castro, Foucault entiende por prácticas:

la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen (“sistemas de acción en la medida en que están habitadas por el pensamiento”), que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una “experiencia” o un “pensamiento” (Castro, 2004: 274).

Retomando la opción por la práctica y no por el movimiento ya que en la práctica se puede rastrear un discurso, una teoría; señalamos que la conceptualización de la práctica que hace la Educación Corporal tiene su coherencia metodológica al considerar los aspectos tecnológicos y estratégicos, tiene su coherencia teórica en la problematización del saber-poder-ética, y su coherencia práctica en el análisis histórico-crítico que pone a prueba las prácticas actuales.

3. Disciplina

Con el Diccionario de la Real Academia Española queremos destacar las siguientes acepciones sobre la disciplina: “Doctrina, instrucción de una persona, especialmente en lo moral”; “Acción y efecto de disciplinar”. Por disciplinar: “Instruir, enseñar a alguien su profesión, dándole lecciones”. “Azotar, dar disciplinazos por mortificación o por castigo”.

Nótese que por un lado la disciplina se refiere a la enseñanza de un saber disciplinar, pero por otro hace referencia al disciplinamiento realizado por la instrucción o el castigo. La disciplina puede pensarse en dos sentidos: hacia el orden del saber y hacia el orden del poder. Pero cabe aclarar que estos sentidos no se contraponen, sino que están relacionados y articulados uno con otro.

Dijimos con Foucault que poder y saber están articulados en el conjunto de una serie de disciplinas; pero la disciplina “es el procedimiento técnico unitario por el cual la fuerza del cuerpo está con el menor gasto reducida como fuerza ‘política’, y maximizada como fuerza ‘útil’” (2002: 224).

Pero esta reducción de la fuerza política y maximización de la fuerza útil son productos de la normación, es decir, del establecimiento de la *norma*. Aparece con la disciplina la *norma* con la cual se podrá desarrollar un proceso de *normalización*. La *norma* constituye una naturaleza ya dada que servirá para indicar lo normal y lo anormal. La *normalización* obliga a la homogeneidad, lo que posibilita considerar biológicamente la vida o gestionarla a partir de su simple mantenimiento biológico, es decir una biopolítica que encuentra su articulación con la disciplina.

4. Relaciones cuerpo-práctica-disciplina

Vamos ahora a enumerar una serie de relaciones con la intención de que se sigan pensando y debatiendo.

Primera relación: si las prácticas son *por el cuerpo* entendemos que estas se realizan por aquello que es considerado normal. Es decir, hay una naturaleza que nos constituye, no un orden simbólico, por lo tanto las prácticas deben efectuarse por el desarrollo de esa naturaleza corporal.

Segunda relación: si las prácticas son *por el cuerpo* entendemos que estas se organizan en virtud de un conjunto de saberes disciplinares que no tienen por objeto la educación del cuerpo, sino su maximización útil.

Tercera relación: si las prácticas son *por el cuerpo* entendemos que estas, a partir de su análisis histórico-político para pensar el presente, se organizan en virtud de los saberes médicos y saberes económico-empresariales que tienen por objeto gestionar una vida en su simple mantenimiento biológico a partir del consumo y la autonomía.

Cuarta relación: si las prácticas son *por el cuerpo* entendemos que estas entran en la homogeneidad que hace indistinguible cuerpo-sujeto, y a este último se lo piensa universalmente.

Quinta relación: si las prácticas son *por el cuerpo* entendemos que estas se realizan, por ejemplo, bajo la siguiente modalidad: “movete durante 30 minutos, tu corazón te lo va a agradecer”; “subí las escaleras, bajá el colesterol”; “realizá actividad física saludable”; “movete saludablemente”.

Cada una de estas relaciones, y todas aquellas que se puedan pensar en esta lógica, se caracterizan por subordinar las prácticas corporales al organismo. De este modo las prácticas se constituyen, se argumentan y se causan en el organismo.

La Educación Corporal piensa las prácticas *con el cuerpo*, las cuales se

constituyen en los usos, acciones y relaciones. Esto significa poder con el cuerpo realizar deportes, gimnasias, juegos, prácticas al aire libre, danzas, etc. en virtud de cualificar la vida políticamente, lo cual nos haría más libres que la vida en su simple mantenimiento biológico. Realizar prácticas *con el cuerpo* nos permite salir de la esfera de la necesidad que está siempre presente con la constitución del organismo. Las prácticas *con el cuerpo* nos permiten pensar ejercicios que pongan en tensión el gusto con los dispositivos o componentes de la carga. Entonces, la Educación Corporal piensa la relación cuerpo-práctica-disciplina en su sentido positivo, porque las prácticas corporales no disciplinan para homogeneizar, sino en virtud de cómo se articulan los saberes de esas prácticas con los objetivos que cada uno persigue.

Referencias bibliográficas

- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Bernal: Universidad nacional de Quilmes.
- Crisorio, R. (2010). *Homero y Platón: dos paradigmas de la Educación Corporal*. Inédito.
- Crisorio, R. (2012). *Educación Corporal*. Inédito.
- Foucault, M. (1992). Los intelectuales y el poder. En *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1984/1996). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (2002). Los medios del buen encauzamiento. El panoptismo. En *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Escudero, C. Lescano, A. & Simoy, M. S. (2008). Praxis y práctica en la investigación de la educación corporal. *V Jornadas de Sociología y I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, UNLP.

Parte 5.

Prácticas de integración e inclusión social

Práticas de inclusão en Educación Física

Marli Nabeiro

A mudança no sistema escolar brasileiro, que está ocorrendo em função da inclusão das pessoas com deficiências nas classes regulares, têm como conseqüência, o enfoque na diversidade humana e suas formas de interação na sociedade, surgindo a necessidade de serem melhor compreendidas e principalmente terem um atendimento adequado, seja no campo social, educacional ou esportivo, o que exige reflexões em nossa área. A tendência da inclusão de alunos com deficiências nas turmas regulares de ensino é conseqüência da busca de assegurar uma educação apropriada aos alunos com deficiências. Enfocando esta atual realidade, temos as aulas de educação física na proposta da inclusão, portanto, com alunos com e sem deficiência na mesma turma, celebrando as diferenças.

Comparo este momento à passagem de um furacão, onde tudo está sendo modificado, sendo necessária uma nova organização, um novo paradigma. Especificamente na área da educação física, a construção dos conhecimentos tem se estruturado, unindo conhecimentos da educação física regular, da adaptada, para construir os conhecimentos da educação física inclusiva. Nos últimos Congressos da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (SOBAMA), isso tem sido propiciado com várias palestras e trabalhos apresentados abordando a inclusão na educação física, com o objetivo de ampliar as reflexões na área, auxiliando a construção destes conhecimentos.

De acordo com Gaio e Porto (2006) a temática atual e a diferença, visto isso na perspectiva da diversidade humana, as diferenças devem ser encaradas como positivas e fundamentais na construção da identidade social dos seres humanos. Diferente não é *anormal*.

O desafio da inclusão não é recente, ele representa a constante busca da

dignidade das pessoas consideradas diferentes. Esse deve ser superado para que possamos passar da intenção para a realidade na atual sociedade. Carmo (2006) aponta que as mudanças devem ser feitas nos pontos centrais desta questão e não nas extremidades, ou seja, não é somente receber os diferentes na escola e incluí-los em suas atividades, é muito mais que isto, é torná-los cidadãos. Sendo assim, nós que estamos na extremidade não podemos fechar os olhos para a questão mais ampla da inclusão das pessoas diferentes em nossa sociedade e devemos somar esforços para criar as modificações necessárias, mesmo que estas necessitem serem profundas para tornar aquilo que acreditamos realidade.

Como foco para reflexão vamos pensar sobre a aceitação do diferente, isso é peça fundamental para que tudo possa ser estabelecido e ou construído. Vamos acompanhar o pensamento de Lígia Assumpção Amaral:

Re-significar a diferença/deficiência constitui-se, em realidade, num incalculável desafio. Representa um movimento no sentido de des-adjetivar (“des” como prefixo que indica ação contrária) o substantivo diferença, que tem sido profundamente impregnado de conotações pejorativas quando aliado à questão da deficiência. Insisto: des-adjetivar a deficiência é um caminho. Ou seja, ser diferente não é ser melhor ou pior; a diferença não é boa ou ruim, maléfica ou benéfica, para usar a terminologia... A diferença/deficiência simplesmente é (Amaral, 1994: 54).

Estamos modificando a forma tradicional de *olhar* o diferente, não mais com foco na não-eficiência, na limitação ou desvantagem, agora *enxergamos* as capacidades, a eficiência, a potencialidade destes seres humanos. E assim, existem muitas oportunidades a serem oferecidas a eles, para que seja cumprido o direito da igualdade de oportunidades, e como tem sido dito, não podemos mais *olhar* para nossos alunos e *ver* trinta mais um (o diferente) e sim 31 alunos, com toda diversidade humana.

Nesta primeira fase da mudança, onde enxerga-se as diferenças, as desigualdades e, portanto, a diversidade nos seres humanos, vamos analisar a história para entendermos o momento atual.

Para chegarmos a esse momento, várias mudanças de paradigmas (entendido como conjunto de idéias, valores e ações que contextualizam as relações

sociais) ocorreram. Apresentando de forma resumida, temos: o paradigma da *Institucionalização* com os diferentes sendo confinados, este período durou aproximadamente 500 anos, criticado por volta de 1960 em função do capitalismo, pelo seu custo e pelos direitos humanos. Inicia-se uma sutil mudança com as instituições residenciais ou escolas especiais.

O de *Serviços* traz como pontos fortes os conceitos de normalização e integração. O de normalização como:

(...) ideologia da normalização, que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com necessidades educacionais especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal (Projeto Escola Viva, 2000:16).

E o conceito de integração: que segundo Amaral (1994) significa, oferecer oportunidades iguais de acesso, apesar da diferença. Esse período é mais curto e passa por uma avaliação do que era necessário ser modificado, qual a mais adequada intervenção e a busca do encaminhamento ou re-encaminhamento para convívio em sociedade, surgindo o conceito de ambiente menos restrito para o desenvolvimento das pessoas diferentes/deficientes.

Atualmente fomos além dos serviços e estamos no *Suporte*, com a busca da reorganização da sociedade de forma a garantir o acesso social, econômico, físico e instrumental de todos os cidadãos, “disponibilização de suportes, instrumentos que garantam à pessoa com necessidades educacionais especiais o acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade” (Projeto Escola Viva, 2000:18).

Com isso torna-se imprescindível o conceito da Inclusão, como define Aranha, “entendida aqui como o processo de garantia do acesso imediato e contínuo da pessoa com necessidades especiais ao espaço comum da vida em sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento apresentado” (2000: 4).

Com este conceito fica clara a evolução da relação integração à inclusão. Portanto, o processo passa a ser bi-direcional entre as pessoas *diferente/deficiente* e a sociedade, ou seja, a inclusão é uma via de mão dupla.

Segundo Rodrigues (2004) a educação física tem algumas características positivas para participar nesse processo, seus conteúdos têm um grau de determinação e rigidez menor do que outras disciplinas, o professor de educação

física possui liberdade para organizar os conteúdos que avalia serem adequados para a vivência e o aprendizado dos alunos.

É fundamental destacar que o corpo de conhecimentos da Educação Física vai se organizando e estabelecendo informações específicas para cada situação, sempre trocando e integrando os conhecimentos e assim, estabelecendo uma área comum e outras específicas. A reflexão relacionada a esses fatos nos conduziu a elaboração de uma analogia, a qual denominei: PLANTIO, onde temos os elementos: Terra, Semente e Adubo. A Terra representa a Educação Física regular; a Semente seria o processo de Inclusão e, finalmente, o Adubo sendo os fundamentos da Educação Física Adaptada, utilizados em forma de estratégias para o sucesso do plantio (Nabeiro, 2010).

Esta reflexão nos remete a concluir que, seja esta uma diretriz importante de se discutir, pois não podemos confiar que ocorrerá um plantio próspero em terrenos impróprios e sem a presença de profissionais capacitados para semear, tornando-se imprescindível mudança e reestruturação da Educação Física regular para possibilitar à escola cumprir com seu papel ético, social, sensível a pluralidade cultural e provedor de acesso e sucesso aos seus diferentes componentes. Com este foco afirmamos que a educação física regular desenvolvida adequadamente, com o profissional comprometido, conteúdos e estratégias selecionadas conforme parâmetros específicos dos alunos é o terreno fértil para o plantio da semente da inclusão, usando para a adubação, as adaptações, os conhecimentos e as estratégias da educação física adaptada, tendo assim como resultado a educação física inclusiva.

Esta situação levanta uma discussão da própria Educação Física Escolar que quando ministrada por profissionais capacitados e comprometidos com a responsabilidade de planejar, adequar e torná-la condizentes com as necessidades dos alunos propiciando a inclusão de forma natural. Dentro do exposto, observa-se então duas realidades conflitantes: de um lado a educação física regular sendo desenvolvida por profissionais capacitados e comprometidos com a responsabilidade de planejar, adequar e torná-las condizentes com as necessidades dos alunos, respeitando a individualidade dos mesmos; de outro lado uma grande parcela de profissionais desprovidos de conhecimentos específicos, com dificuldade em aceitar os alunos com deficiência, bem como adequar um programa de aulas que ofereça acesso a totalidade dos praticantes.

A fim de dar suporte ao professor e todos os alunos, temos a publicação de alguns livros, dos quais destaco o elaborado pelos professores Seabra Júnior

e Manzini (2008), intitulado *Recursos e Estratégias para o Ensino do Aluno com Deficiência Visual na Atividade Física Adaptada* e ainda, vária pesquisas que trazem diferentes estratégias de ensino aprendizagem tais como: Circuitos, Estilo de Ensino, Estratégias de instrução, atividades adaptadas, adaptação de equipamento, modificação de regras, tarefa de casa e a tutoria.

Dentre essas estratégias de ensino a tutoria destacou-se, em parte por características tais como, sem custo de implantação e manutenção, utilização da tutoria natural pré existente, dentre outros fatores que discutiremos ao longo do texto.

Esclareceremos que neste texto entende-se o termo tutoria por, a utilização de um aluno voluntário, o qual ajuda o aluno com deficiência a receber o maior número de instruções, informações e feedback, com o objetivo de facilitar o processo de ensino aprendizagem.

O tutor, aqui denominado aluno colega tutor, receberá instruções específicas em um treinamento para esta função. O treinamento consiste em informações sobre a deficiência do colega, as limitações e principalmente as capacidades e aptidões motoras do mesmo, outro conteúdo importante no treinamento são as informações sobre as estratégias de ensino, que devem ser apresentadas na forma de vivências e exemplos práticos, para os colegas tutores terem a oportunidade de discutir as sensações e necessidades percebidas. É importante destacar que o modelo de treinamento não é fixo, podendo-se adequar as diferentes realidades escolares.

Para a realização do treinamento sugere-se as seguintes etapas, primeiramente faz-se a seleção dos tutores com convite aos tutores naturais identificados pelo professor, em seguida o convite estende-se para toda a classe. Após manifestação dos interessados é importante esclarecer aos participantes que a permanência na tutoria é voluntária, não havendo nenhum tipo de obrigação em permanecer.

As sessões de treinamento podem ser individuais ou em grupo, com tempo de duração variando conforme a faixa etária dos alunos e tipo de deficiência. Em suma os trabalhos apontam para a necessidade da orientação dos alunos para a função de colega tutor, e sugerem, informações sobre suas capacidades, limitações, e aptidão física dos mesmos.

Os aspectos a serem desenvolvidos são: sensibilização a respeito da deficiência do colega de classe, onde são dadas as informações técnicas sobre a deficiência, informações do próprio aluno sobre sua deficiência e vivencia das limitações da deficiência em questão.

Na fase seguinte, o tutor receberá instruções sobre a abordagem ao colega com deficiência, onde o colega tutor conhecerá diferentes formas de dar a instrução para o amigo, sempre buscando maior independência do aluno com deficiência. As instruções podem ser verbal, demonstração, modelo, assistência física ou orientação e feedback.

Ao final do treinamento deve ser realizada uma avaliação para verificar se os colegas tutores compreenderam as informações transmitidas no treino. Quando da utilização do colega tutor devemos considerar a importância de realizar um rodízio entre os mesmos, para que todos realizem a tarefa e também participem das aulas de educação física.

Essa estratégia de ensino aprendizagem utilizando o colega tutor, tem sido foco de algumas pesquisas que serão relatadas a seguir.

Nabeiro, Lieberman & Wiskochil (2002) em pesquisa desenvolvida em quatro escolas da região de Brockport USA, com objetivo de analisar o comportamento de ensino usado pelo colega tutor treinado nas aulas de educação física inclusiva auxiliando o aluno com deficiência. Os incluídos na educação física regular eram quatro alunos de ambos os sexos, com idades de 10 a 16 anos com deficiência visual, sendo dois considerados B1 um B2 e um B3, segundo classificação esportiva.

O instrumento utilizado para análise do comportamento de ensino dos colegas tutores foi o System For Observing Fitness Instruction Time (SOFIT). Os resultados encontrados demonstram que o comportamento de ensino mais utilizados pelo colega tutor, foi da assistência física, podemos considerar que isto tenha ocorrido por ser a forma mais naturalmente utilizada quando da tarefa de ensinar um aluno com deficiência visual, e posteriormente a estratégia de ensino da instrução verbal seguido do monitoramento sem interferência física.

Concluindo assim temos a variação da utilização das estratégias de ensino pelo colega tutor, demonstrando a utilização das informações transmitidas no treinamento adequando assim o tipo de instrução que garantisse a compreensão do aluno com deficiência visual e assim sua efetiva participação nas aulas de educação física.

Fiorini (2008) em sua pesquisa buscou identificar, acompanhar e analisar o processo de inclusão escolar de um aluno com deficiência visual na primeira série do ensino fundamental da rede estadual, como resultado de seu estudo após análise de filmes da aula, fez-se necessário a realização do treinamento para colega

tutor. Para o treinamento a autora utilizou desenhos para as crianças colorir, vivência em grupo, treinamento específico e avaliação. Ao final do trabalho a autora conclui que a inclusão é possibilitada quando existe uma intervenção adequada e técnica, além do professor preparado.

Em pesquisa realizada utilizando a proposta do colega tutor, Orlando (2009) teve como objetivo de implementar e avaliar a Estratégia de Ensino do Colega Tutor, com foco no comportamento de ensino utilizado pelo colega tutor. Participaram cinco alunos sem deficiência, da sétima série do ensino fundamental da rede pública na qualidade de colegas tutores. Esta série foi escolhida por que nela estudam duas alunas com deficiência visual, que também foram participantes da pesquisa, também foi utilizado o System For Observing Fitness Instruction Time (SOFIT).

A autora descreve que os dados apontam que houve uma aplicação por parte dos colegas tutores das instruções oferecidas no treinamento, e isso propiciou uma melhora na participação das alunas com deficiência visual nas aulas de educação física, os resultados mostraram que os tutores podem contribuir de forma dedicada no auxílio de outros alunos na classe, desde que recebam as instruções corretas sobre como ajudar.

Estas pesquisas fazem parte do corpo de conhecimento que está sendo construído nesta nova realidade escolar, porém temos clareza da necessidade de novos estudos envolvendo essa temática, que possam abranger outros aspectos deste cotidiano escolar. Exemplo disto é a pesquisa realizada por Lopes & Nabeiro (2008) que investigaram a opinião dos educandos sem deficiência sobre os educandos com deficiência nas aulas de Educação Física. Pois, se a inclusão é para todos, esta parcela do Sistema Educacional precisa ser ouvida. A pesquisa foi realizada em escola pública que atende uma Educanda com deficiência, na Turma Regular da segunda série, onde foram entrevistados 18 alunos de ambos os sexos. Foi aplicado questionário semi-estruturado, para a análise da opinião da população. Verificou-se, que esta aluna participa das aulas com ajuda dos colegas, nunca atrapalhou a aula e o fato de tê-la na turma não afeta o andamento das atividades, nem dos conteúdos. Deste modo, conclui-se que os educandos estão reagindo positivamente à inclusão, todos declararam que gostam de participar das aulas de Educação Física e colaboram com a colega com deficiência.

Nabeiro e colaboradores (2012) com o objetivo de avaliar os efeitos da estratégia de ensino do colega tutor, após um re-treino, no processo de inclusão

do aluno com deficiência física durante as aulas de Educação Física, através de dois instrumentos de observação. A pesquisa foi um estudo de caso.

Participaram do estudo, o aluno com deficiência física, oito colegas tutores e o professor de Educação Física da escola pública. Como os alunos já haviam tido contato com o treinamento de tutoria, nos anos anteriores, foi elaborado um re-treino, que possibilitou um reforço de alguns aspectos da tutoria e de estratégias de auxílio, no intuito de melhorar a atuação do colega tutor. A coleta de dados dividiu-se em: filmagens e observações de cinco aulas de Educação Física regular; re-treino; filmagens e observações de mais seis aulas, a fim de avaliar a estratégia de ensino aplicada pelo colega tutor.

A análise foi realizada através dos instrumentos de observação: System for Observing Fitness Instruction Time (SOFIT) e Protocolo Souza de Observação. Os dois instrumentos de análises apontaram que nas aulas de educação física antes do re-treino, a assistência física foi predominante, mostrando uma acomodação por parte do aluno com deficiência física e o excesso de auxílio do colega tutor. Já nas aulas após re-treino, verificamos que o aluno com deficiência física realiza na maior parte do tempo, movimentos sem o tutor, mostrando que o reforço do treinamento atingiu seu objetivo, que era dar maior autonomia ao aluno com deficiência.

Nos resultados do SOFIT na categoria atividade com autonomia a diminuição da assistência física foi de 40% nos aquecimentos, 8,33% nas partes principais e 3,33% nas partes finais das aulas. A variável Observação esteve 16,67% nos aquecimentos, 9,44% nas partes principais e 34,67% nas partes finais. Deste modo, o reforço do treinamento de tutoria serviu para relembrar e destacar alguns pontos aos colegas tutores, como o fato de respeitar e aguardar o pedido de ajuda do aluno com deficiência; dar a ele o máximo de autonomia para que realizasse sozinho as atividades, prevalecendo sempre a instrução verbal, antes do auxílio físico.

Os instrumentos de análise utilizados, apesar de diferentes metodologias, nos levaram as mesmas conclusões. As mudanças comportamentais dos alunos envolvidos foram notáveis, devido à significativa ação do processo de re-treino. Destacamos, portanto, a importância de reforços periódicos de treinamento para colegas tutores, a fim de preservar, ou até mesmo melhorar a autonomia e auto-estima do aluno com deficiência. Sugerimos assim, pesquisas futuras no sentido de avaliar os benefícios em longo prazo dos reforços de treinamento dos colegas tutores.

Devido as dificuldades apontas por professores no processo inclusivo, nasceram as estratégias de ensino, a qual teve destaque neste texto a tutoria, que vem provando dar suporte as aulas de educação física, para que assim possamos afirmar ser possível passarmos da intenção da inclusão para a realidade da mesma.

Referencias bibliográficas

- Amaral, L.A. (1994). *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- Aranha, M. S. F. (2000). Inclusão social e municipalização. En E. J. Manzini (Dir.). *Educação Especial: temas atuais*. Marília: UNESP-Marília Publicações.
- Carmo, A. A. (2006). Atividade motora adaptada e inclusão escolar: caminhos que não se cruzam. En D. Rodrigues (dir.). *Atividade motora adaptada: a alegria do corpo*. São Paulo: Artes Médicas.
- Fiorini, M.L.S. (2008). *Alunos e professores na dinâmica da inclusão: Intervenção nas aulas de educação física*. Trabalho de conclusão de curso, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru.
- Gaio, R. & Porto, E. (2006). Educação física e pedagogia do movimento: possibilidades do corpo em dialogo com as diferenças. En A. Demarco (dir.). *Educação física cultura e sociedade*. Campinas: Papirus.
- Lopes, A. C. & Nabeiro, M. (2008). Educação física escolar e o contexto inclusivo: o que pensam os educandos sem deficiência? *Motriz : Revista de Educação Física*, 14 (4) [en línea]. Disponible en <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2166>
- Nabeiro, M.; Lieberman, L. J. & Wiskochil, B. (2002). O colega tutor (peer tutor) na educação física inclusiva. En *Anais do I Congresso de Atividade Motora Adaptada*. CD/ROM. Porto Alegre: PUCRS.
- Nabeiro, M. (2010). O Colega Tutor Nas Aulas De Educação Física Inclusiva. En E. G. Mendes & M. A. Almeida (Dirs.). *Das Margens Ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva* (pp. 401-406). Araraquara: Junqueira & Marin.
- Nabeiro, M. ; Nakagaki, M.S. ; Godoy, M. R. B. ; Prado Júnior, M. V., Zonta, A. F. Z. & Ribeiro, R. L. (2012). Analyse du processus d'inclusion d'un élève avec déficience physique en cours d'éducation physique: étude de cas. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 58(2º trimestre), 107-112.
- Orlando, P.A. (2009). *Implementação e avaliação da estratégia do colega tutor de*

- alunos com deficiência nas aulas de educação física*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- Projeto Escola Viva (2000). *Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC, SEE.
- Rodrigues, D. (2004). A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 24(25), 73-81.
- Seabra Junior, M. O. & [Manzini, E. J.](#) (2008). *Recursos e Estratégias para o Ensino do Aluno com Deficiência Visual na Atividade Física Adaptada*. Marília: ABPEE-Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.

Nuevas perspectivas en la formación de profesores de Educación Física con relación a la discapacidad

Sandra Lea Katz

Participar como panelista del Congreso de Educación Física y Ciencias cada dos años significa un desafío para revisar nuestros discursos y ver qué fuimos modificando. En el Congreso anterior presenté algunas reflexiones con relación a qué era ser especialista en discapacidad (Katz, 2013). En este texto trato de reformular la pregunta a partir de los comentarios que fui intercambiando con profesores, colegas y estudiantes en pasillos y aulas, los cuales permitieron que hoy agudizara la cuestión central a transmitir, que es compartida por varios colegas, aunque en esta temática no hay mucho escrito que la confirme.

La idea es continuar poniendo en tensión qué es ser especialista en discapacidad, pero desde la mirada de la formación, es decir, qué tenemos para aportar los que formamos futuros docentes y profesionales, en este caso como profesora de una materia que aborda la discapacidad y Educación Física.

Los académicos que nos dedicamos a este tema reconocemos, según la forma de enunciar —por ejemplo si hablamos de discapacitado, Persona con Discapacidad (PcD), persona en situación de discapacidad, otredad, ideología de la normalidad, con necesidades especiales, capacidades diferentes, necesidades educativas especiales y podrían seguir muchos etcéteras— a que línea ideológica responde quien enuncia y de qué campo disciplinar proviene, pero un punto en el cual propongo sostener una posición crítica es la distancia que hay entre lo que *se dice* de la discapacidad en la formación de la educación superior y las necesidades, vivencias reales de las personas con discapacidad. Parecería que desde la academia

muchas veces nos quedamos discutiendo solo la terminología, mientras que en el afuera las personas con discapacidad viven diariamente demasiadas situaciones de inequidad e injusticia, y no es un tema muy preocupante el cómo se los llama. Sin desmerecer esta discusión, considero que no nos tendríamos que quedar solo en este punto y sí discutir nuestra responsabilidad a la hora de propiciar precisamente escenarios y realidades justas y equitativas.

En los últimos años se han producido cambios que propician un contexto alentador para generar transformaciones reales. La Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008), ratificada en Argentina con la ley 26378 y sus posteriores instrumentaciones para intervenir, modificar, denunciar; en función de la cual en varias oportunidades fuimos convocados desde la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos (Katz, Fernández & Pérez, 2013) para participar y aportar, como investigadores y docentes universitarios en diálogo con las organizaciones sociales, como por ejemplo la propuesta de modificación al art. 12 de la Convención¹; asimismo en nuestro país está vigente la Ley N° 24.521 de Educación Superior, que hace referencia, entre otros temas, a los apoyos que se deben otorgar a las Personas con Discapacidad (PcD).

Este es el contexto. Contamos con el marco legal para que las PcD tengan garantizados sus derechos, pero esto no alcanza: debemos acompañar con un cambio cultural, y aquí los docentes y formadores de futuros profesionales tenemos una oportunidad histórica y la responsabilidad ética de ser los mediadores de estas transformaciones urgentes y necesarias. Hoy la sociedad y particularmente las personas con discapacidad requieren profesionales comprometidos y defensores de los derechos humanos con otra apertura, que dejen de mirar a la persona bajo la lupa del diagnóstico y el dedo señalador de lo incorrecto, desviado, de lo anormal, para comprender que en la sociedad todos tenemos los mismos derechos de disfrutar del ocio, practicar actividades deportivas y recreativas en espacios comunes y hacer usos de los bienes sociales y culturales, que deberían estar disponibles para todos los ciudadanos. Esto aún no ocurre, y es en gran parte responsabilidad de los docentes.

En la actualidad encontramos dispositivos que refuerzan la idea de que debe haber ámbitos exclusivos y diferenciados para las personas con discapacidad, y

¹ <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/DGCArticles12And9.aspx>.

a su vez fragmentados por patologías, con la ilusión de que están a cargo de profesionales especialistas en cada uno de esos recortes artificiales, y siempre con un fin terapéutico, reduciendo al sujeto al déficit, y con su consecuente registro de actividades rehabilitadoras —como equinoterapia, musicoterapia, entre otras— a las cuales ya no es que el niño *quiere* ir, como sería en muchos otros casos (con nuestros hijos, nuestra infancia, nuestros alumnos) sino que *debe* ir porque lo rehabilita. En la presentación del congreso anterior propuse inventar otras categorías, como deportes para extrovertidos, para pelados y/o peludos, si, al fin y al cabo, las categorías que hoy se promueven en el deporte para las PcD también son invenciones. ¿Que pasaría si los docentes empezáramos a dejar de sostenernos conceptual e ilusoriamente en parámetros que ofrece la biología y aportáramos una mirada social, cultural e historizada con la cual asumiéramos la responsabilidad de que el devenir del alumno depende en gran parte de nuestro accionar?

Sin querer generalizar, aunque son muy contadas las historias de PcD que realizan actividades en otros ámbitos donde no es la discapacidad lo que las convoca, sino el deseo y el sentirse parte de un grupo, los sistemas de salud y educación, las ofertas recreativas y casi todas las posibilidades de participación que se les garantizan a las personas con discapacidad están diseñadas recortando según la discapacidad o, en todo caso, convocando o unificando a todos los que tengan discapacidad, como si el de las PcD fuese un colectivo homogéneo, y eso es tan absurdo como ilusorio. Hay tantas diferentes formas de convivir con una discapacidad como personas con discapacidad existentes. Entonces, al formar a futuros profesionales deberíamos hacerlo para que trabajen en pos de que cualquier persona (Skliar, 2012)² participe en cualquier actividad que desee.

En la educación superior, la posibilidad de hablar y reflexionar sobre otros cuerpos, en este caso de las personas con discapacidad, parecería que es viable demarcando espacios exclusivos donde puedan ser nombradas, recortadas dentro de la diversidad humana. En todas las carreras de Educación Física (EF) de las universidades argentina se cuenta con materias tales como Didáctica para la integración, Educación Física Especial, EF Adaptada, EF para alumnos con necesidades educativas especiales, etc. Podemos pensar que estos espacios hoy son necesarios y reclamados por los estudiantes, ya que según refieren en sus

² Skliar en este texto profundiza sobre el concepto de *cualquieridad*.

comentarios: *recién en el último año tenemos una materia; hay una sola materia donde se ve a la discapacidad*. Entendemos que estamos transitando un período de la historia en el que requerimos estrategias tanto longitudinales como transversales. Hay un espacio donde se *lo habla, se lo describe*, pero igualmente se escucha que esto no es suficiente para *saber de discapacidad*.

En la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) fuimos viviendo un proceso de transformación. Pero en lo personal sigo en la búsqueda de cuál sería el camino coherente para pensar las prácticas docentes y la formación de futuros profesionales en clave de derechos humanos. Tuve la oportunidad de proponer —y que fuera bien recibida— otra forma de hacer presente la diferencia en los estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Educación Física: desde la transversalización. Podemos hacer un breve relato de cómo fue el proceso histórico. En la UNLP había una materia, Pedagogía Diferenciada, que como su nombre lo indica respondía a una ideología; allí nos enseñaron la frase: *los leves son educables, los moderados adiestrables y los severos custodiables* (Katz, 2013). En 1988 comenzamos a dictar un seminario optativo que continuó ininterrumpidamente hasta 2002; luego, a partir de la reforma del plan de estudios se logró incluir una asignatura, Didáctica para la integración en Educación Física, con carácter de obligatoriedad. ¿Cuál es mi preocupación?: que en la medida en que legitimamos un espacio donde exclusivamente se habla de la discapacidad, generamos una lógica del *diferencialismo*; que el resto de los docentes no se sienten interpelados por la diferencia ni llamados a hacerla presente en sus clases. Entonces aparece esta lógica del indulto: “si yo no hice ninguno de los cursos que hay sobre discapacidad, ni participo de los dispositivos de lo especial o lo adaptado, estoy avalado para rehusarme a trabajar con PcD si demuestro que no sé de eso...”. Ahí es donde intervengo con la propuesta de transversalización. Reflexionando desde la experiencia (Larrosa, 2003)³, ser docente implica no solo ofrecer producciones teóricas y conceptuales, sino dar la oportunidad de encontrarse con una realidad invisibilizada, generando un posicionamiento crítico, pero a lo que le agrego un plus personal, un estilo impregnado de vivencias, de relatos. En muchas situaciones en las que trabajé para encontrar argumentaciones conceptuales, lo hice a partir de frases, vivencias

³ Jorge Larrosa hace un detallado análisis de la experiencia a partir de la frase “eso —que —me —pasa”.

que me dio la práctica en el ámbito de la discapacidad, que me llevaron a decir en más una oportunidad que uno de los problemas de las personas con discapacidad somos los especialistas en discapacidad. Ofrecer a los estudiantes esta supuesta contradicción les genera la inquietud de valorar que muchas PcD reclaman estar con gente menos especializada que las hagan sentir *una* más, *un sujeto deseante* y no *alguien tan especial y tan diferente* que siempre tiene que ir a ámbitos diferenciados. Como dice Marcelo Rocha: “El deseo no está discapacitado” (Rocha, 2013:14).

Muchos alumnos cuando terminan la cursada hacen la pregunta: ¿entonces cómo hago para hacer una actividad y que participen todos? Parecería que aún las PcD, acostumbradas a tanta exclusión, no siempre acuden a espacios comunitarios sino que esperan leer el cartel identificatorio que diga: para PcD, adaptado, especial, capacidades diferentes, etc., pero si todos los profesores de Educación Física no hicieran estas discriminaciones y asumieran su responsabilidad, comenzaría a generarse una participación real de todos en ámbitos comunes. Ante esta situación, la propuesta consistió en recorrer otras cátedras y solicitar a los docentes que sin modificar la planificación de su clase, pueda hacerse presente la diferencia, rompiendo el modelo ilusorio de que los grupos de alumnos son homogéneos.

En la medida en se pueda pensar en la diferencia como algo constitutivo de lo humano así como que todo sujeto tiene derecho a realizar actividades, será posible pensar que no hay un modelo de lo *normal*; de esta manera, las actividades dejarán de considerarse adaptadas o especiales. Desde esta perspectiva, la práctica de la Educación Física será con cada sujeto singular, sin remitir al diagnóstico y al déficit. Esta propuesta es muy bien recibida por los partícipes y nos permite instalar la discusión en torno a esta pregunta: ¿en qué te especializas si trabajas con discapacidad, si las PcD son todas diferentes? Entonces, por ejemplo, en la cátedra de básquet se incorporó una de las clases sobre básquet en silla de ruedas, pero esto tomado desde la *misma* cátedra de básquet: aunque acompañe y participe, *lo pensamos desde el básquet*. En otras materias llevamos una silla de ruedas, o le tapamos los ojos a algún alumno (sabiendo que no es lo mismo vivir con una discapacidad que simular por un rato) pero incluimos la diferencia en ámbitos cotidianos, como se supone que después es la realidad: no existen grupos homogéneos, entonces al *enseñar a enseñar* debemos también contar con grupos heterogéneos y allí la discapacidad está presente con todas las dudas y

debates que puede generar. Mi preocupación ronda en torno a cómo presentar a los estudiantes universitarios una realidad similar a la que se van a encontrar, ya que en la actualidad parecería que se les enseña *como mirando por una ventana*, donde solo se puede ver un recorte social, sin tener en cuenta la complejidad de lo humano.

Debemos aprovechar el momento histórico democrático y participativo para revisar los programas de estudios. Una de mis propuestas es cruzar saberes, trabajar desde la interseccionalidad (Díaz, 2012): si la realidad es un entramado de situaciones donde es necesario trabajar interdisciplinariamente, propiciar que esto pueda llevarse a cabo desde la misma formación. Por ejemplo, que una clase sea del profesor de atletismo con un docente de adultos mayores para conocer la práctica de atletismo para veteranos; otra para recreación y jóvenes institucionalizados, deporte y sujetos privados de la libertad. También se podría pensar en otras diferencias propias del género, de la identidad sexual o de la etnia; la práctica deportiva en mujeres embarazadas, los espacios recreativos/lúdicos de los pueblos indígenas, etc., y de esta manera formamos docentes y profesionales con una lectura más coherente con la realidad.

Para finalizar retomo que el ser docente tiene que ver con poder implicarse y producir efectos en el encuentro con el otro, donde los dos (o cuantos participemos) salimos modificados, donde hay deseo de estar ahí y también la capacidad y creatividad para poder escuchar y mirar al otro, dándole el tiempo necesario para conocerlo y ver qué podemos decir de cada uno de ellos, pero decir desde su constitución subjetiva, desde el nombre propio que lo nombra, su historia, cultura, identidad y no desde la descripción de un diagnóstico. Retomar el sentido de la educación como acontecimiento pedagógico. Pensar la escuela y las instituciones como un lugar donde nuestra presencia y accionar pueden facilitar o no el reconocimiento y valoración para alojar a las diferencias o ubicarlos en el lugar de invitados extranjeros (Derrida & Dufourmantelle, 2000). Como última reflexión:

se olvidan que un niño no nace un buen alumno, que un niño que ingresa a la escuela deberá devenir estudiante y que esto dependerá del vínculo que pueda establecer con su docente, en tanto este posibilitará en el niño, al ser alojado, el despliegue de su deseo de aprender, de sus ganas de crecer, lo cual quedaría obturado con un diagnóstico inamovible (Dueñas, 2013: 14).

Bibliografía

- Derrida, J. & Dufourmantelle, A. (2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Díaz, R. (2012). Discapacidad y mirada colonial. Reflexiones desde perspectivas feministas y descoloniales. En A. Angelino & E. Almeida (Comp.). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (pp. 27- 61). Entre Ríos: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Dueñas, G. (2013). *La Patologización de la infancia. Problemas e intervenciones en las aulas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Katz, S. Fernández, A. & Pérez, L. (2013). *Discapacidad en Latinoamérica. Voces y experiencias universitarias*. La Plata: Editorial de la UNLP.
- Katz, S. (2013). Al trabajar con personas con discapacidad, ¿en qué te especializas? En G. Cachorro & E. Camblor (Coords.). *Educación física y ciencias. Abordajes desde la pluralidad* (pp.177- 187). Buenos Aires: Editorial Biblios.
- Larrosa, J. (2003) ¿Y tú qué piensas? Experiencias y aprendizaje. Antioquía: Universidad de Antioquia.
- ONU (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo*. Buenos Aires: Fundación Aequitas.
- Rocha, M. (2013). *Discapacidad, orientación vocacional y proyectos de vida*. Rosario: Laborde Editor.
- Skliar, C. (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En A. Angelino & E. Almeida, E. (Comp.). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (pp. 27- 61). Entre Ríos: Universidad Nacional de Entre Ríos.

Representaciones sociales, prácticas de inclusión y de integración social en el campo de la Educación Física con adultos mayores¹

Débora Paola Di Domizio

Introducción

El envejecimiento y la vejez son dos temas medulares del debate social contemporáneo debido en gran parte a las transformaciones demográficas que implica el envejecimiento poblacional a nivel mundial. Este hecho se convierte en una de las características del siglo XXI, durante el cual se observa un rápido y constante crecimiento de la población añosas sin marcadores que indiquen que este fenómeno se detenga. Es importante subrayar que la vejez como construcción social, y el envejecimiento como experiencia individual, forman parte de uno de los fenómenos más importantes del último siglo, caracterizado por su variabilidad y multicausalidad.

La República Argentina es uno de los países con mayor envejecimiento de Latinoamérica según se ha advertido desde 1970. De acuerdo con los datos del censo 2010, el número de personas mayores de 60 años asciende a 5.725.838, un 14,3% de su población total. La esperanza de vida al nacer (INDEC, 2015) es de 76,13 años para toda la población, de 72,45 años para los varones y de 79,95 para las mujeres. A los 60 años, la expectativa de vida es de 19,9 años para ambos sexos, de 17,4 años para los varones y 22,3 años para las mujeres (INDEC, 2009). Por otro lado, se observa una mayor sobrevivencia de mujeres de este grupo etario de 60 a más años.

¹ Este texto está dedicado a mi viejo (11-10-1927—26-4-2011) y a todos los adultos mayores que fallecieron en la trágica inundación de la ciudad de La Plata, el pasado 2 de abril de 2013.

Este universo demográfico que en efecto constituyen las personas mayores está condicionado por una serie de representaciones de la vejez y el envejecimiento que, a su vez, atraviesan a las instituciones ya los sujetos que componen el campo de la Educación Física, produciendo efectos concretos en sus comportamientos.

Desarrollo

La representación social de la vejez se enseña y aprende a través de diversas manifestaciones culturales, entre ellas la Educación Física, la cual es a menudo asociada en el imaginario popular con el deporte, la vida activa, la recreación y la salud. A su vez, se ubica dentro de la atmósfera cultural de una determinada sociedad (Rada Schultze, 2012:5). Se trata de conceptos que circulan en la vida social con sentidos y significados otorgados por quienes se valen de ellos para organizar el mundo (Ron, 2011:1). Estos sentidos y significados cumplen un rol protagónico en las prácticas de inclusión social, y dentro de estas en las prácticas específicas de la Educación Física.

Desde una perspectiva foucaultiana se puede analizar cómo las prácticas discursivas producen efectos en las representaciones de los sujetos —las divisiones de verdad, poder, saber, normalidad, salud, legalidad, etc.— que se materializan en prácticas sociales. Los discursos se instalan en la sociedad, vertebran y condicionan las relaciones sociales, intentan fijar e imponer significaciones a través de diversas estrategias. Al mismo tiempo son apropiados por los sujetos de maneras plurales y móviles, y estos les dan usos y comprensiones propias. Los discursos portan representaciones sociales que se vehiculizan mediante imágenes, prácticas y significados que operan como fuentes de identificación y subjetivación para quienes transitan por el camino del envejecimiento (Yuni, et. al., 2003: 20).

Moscovici define las representaciones sociales como “(...) una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos (...). La representación es un corpus organizado de conocimientos y unade las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (1979: 17-18).

Las representaciones sociales configuran una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana; son actividades mentales que construyen los

sujetos en su relación con el mundo, en el marco de un contexto sociocultural determinado (Alasino, 2011: 6).

Jodelet afirma que no se trata simplemente de una reproducción, sino más bien de una reconstrucción o recreación mediada por la experiencia vital del sujeto en un ámbito cultural determinado (Gastrón, 2013: 25). En otras palabras, las representaciones sociales son un conocimiento espontáneo, ingenuo, intuitivo que generalmente se denomina saber del sentido común.

Ahora bien, el saber o conocimiento del sentido común socialmente elaborado incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa.²

El análisis de las representaciones sociales (Yuni, 2000; Yuni, et. al., 2003; Iacub, 2006; Gastrón, 2013) nos permite observar dos maneras antagónicas de concebir la vejez y el envejecimiento. Por un lado, se valora a los adultos mayores negativamente al relacionarlos con términos como enfermedad, deterioro, declive, incapacidad, involución, discapacidad, dependencia, invalidez, improductividad, pasividad e ineficacia. Esta perspectiva tiene su fundamento teórico en investigaciones provenientes de la biología y las ciencias médicas.

En el extremo opuesto, encontramos las concepciones que abordan la vejez y el envejecimiento de forma positiva, entendiéndola de manera exitosa o competente. De esta forma se puede construir una nueva identidad para el colectivo de personas mayores. Así, estos sujetos son resignificados a partir de sus roles activos en la sociedad, ya que se destacan sus capacidades y autonomía, su potencial cognitivo y de integración social. Como señala Fernández Ballesteros (1998:3), se ha iniciado la investigación sistemática de una serie de aspectos positivos del envejecimiento, como son el potencial de aprendizaje, la sabiduría,

² En nuestro país, el concepto viejismo —*ageism*, edaísmo (Butler, 1969.) —, estudiado y traducido al castellano por Salvarezza (1996), comprende el conjunto de prejuicios, estereotipos y discriminaciones hacia los viejos en función de la edad. Sus consecuencias son comparables a los prejuicios “discriminantes” contra las personas de distinto color, raza, religión o contra las mujeres en función de su sexo. El viejismo involucra procesos psicosociales por los cuales los atributos personales son ignorados y los individuos son etiquetados de acuerdo con estereotipos negativos basados en la afiliación grupal. Este concepto puede operar sin ser advertido, controlado o con intención de dañar de manera consciente, a diferencia de otros prejuicios que permiten identificar claramente a los victimarios y a las víctimas. (Iacub 2009: 12-13).

la satisfacción con la vida o la felicidad en el área psicológica.³

En el campo de la Educación Física, es preciso interrogarse nuevamente sobre el modo de circulación de dichas representaciones sociales de la vejez. Y es necesario preguntarse si dentro de nuestra disciplina, las mismas circulan contribuyendo a la integración e inclusión de las personas mayores en la sociedad, o de forma contraria, funcionan como un obstáculo.

En primer lugar, podemos mencionar las representaciones sociales negativas asociadas al paradigma biomédico, que toma al cuerpo como materialidad o ente biológico. Entiende la vejez en relación con la enfermedad, los achaques, la declinación y degradación física, la involución, la dependencia, el deterioro, la discapacidad, la invalidez, la fragilidad y debilidad, etc. Esta perspectiva medicaliza el envejecimiento,⁴ asociando al adulto mayor con el paciente y a la vejez con la enfermedad. El paradigma hegemónico instalado en la medicina tradicional era fundamentalmente geriátrico y revelaba una concepción del adulto mayor que persiste en gran parte de la población. En este sentido, Crisorio (2003: 30) sostiene que la Educación Física se ha integrado al conjunto de los dispositivos de medicalización de la sociedad, poniendo sus técnicas al servicio de la salud. En el imaginario docente, las prácticas corporales con adultos mayores estarían estrechamente ligadas a la idea de una función terapéutica, en detrimento de la función educativa. Es de suma importancia comprender que ha quedado establecida una relación causal entre la práctica del ejercicio físico y la salud como si fuese la solución para los cambios de estilo de vida del adulto mayor y para su integración en la sociedad. El término “salud” tiene aquí un claro sentido biológico, ya que las prácticas deportivas y los hábitos ascéticos son considerados bienes utilitarios a conseguir. A su vez, se hace responsables a los adultos mayores de adoptar un estilo de vida activo que se contraponga a la imagen del viejo achacoso y senil con la que se asocia negativamente a la vejez.⁵

³ También en el campo de la psicología se encuentran ideas negativas acerca de nuestro objeto de estudio, que serán desarrolladas en el texto.

⁴ Mediar: acto médico. Medicalizar: es un intento por solucionar desde la medicina una problemática que puede ser emocional, espiritual o psicosocial. Para Jodelet (1976), la medicina occidental se centra en el tratamiento del cuerpo considerándolo un objeto físico en desmedro de su dimensión social (Gastrón, 2013: 120). Este hecho forma parte de un fenómeno más amplio de medicalización de la vida.

⁵ Observamos que en la última década se han multiplicado las posibilidades que tienen los

En segundo lugar, se encuentran las representaciones sociales vinculadas a un paradigma asistencialista que consideran a los adultos mayores como un colectivo que debe ser asistido por políticas públicas. Son así entendidos como sujetos tutelados, carentes, que requieren compasión y protección. Esta situación podía ser advertida desde el siglo XIX evaluando las políticas sociales expresadas en planes, proyectos y programas. Observamos que el diseño de políticas deportivas, educativas o de salud que contemplan prácticas corporales, implementadas por instituciones u organismos gubernamentales se tornan en dispositivos de carácter fuertemente asistencialista cuyos destinatarios son adultos mayores, que son denominados *beneficiarios*. De esta forma los sujetos no tienen conciencia de sus derechos y disfrutan pasivamente de su garantía. Se conforma una tríada sujeto-pasivo-beneficiario por la cual el adulto mayor queda constituido como objeto de protección (PAMI, 2009). En el diseño de esas políticas públicas, la Educación Física ha hecho su aparición en escena como un actor de reparto, que reproduce dichas representaciones de forma naturalizada, legitimada.

Por último, se deben mencionar las representaciones negativas de la vejez relacionadas con el paradigma psicológico. En este caso, las imágenes con que se percibe a las personas que transitan su vejez corresponden a la degradación psíquica, incapacidad, pérdida de memoria, depresión, demencia, regresión, incapacidad, involución, declinación, y con escaso interés por revertir todo ese cuadro. En el marco de las prácticas de Educación Física, es interesante mencionar cierto abordaje docente que tiende a tratar a los adultos mayores como niños escolarizados, asociando la dependencia propia del envejecimiento con fragilidad (vejez más deterioro) y con la dependencia infantil (que caracteriza los primeros años de vida del infante).

En efecto, el infantilismo es un prejuicio que considera que en la vejez los sujetos vuelven a ser infantes y, por lo tanto, reclaman cuidados, vigilancia y que

adultos mayores para transitar un envejecimiento activo, con la participación en prácticas corporales lúdicas, expresivas, deportivas, gimnásticas, acuáticas, vinculadas al medio ambiente, al turismo, a la educación, a la recreación o a la competencia, incluidas en políticas públicas de los gobiernos municipales, provinciales y nacionales. Sin embargo, estas posibilidades masivamente difundidas en los medios de comunicación instalan la producción de un nuevo viejo o de nuevos modos de envejecer que, si bien han significado una ganancia en términos de calidad de vida de las personas mayores, muchas veces enmascaran una realidad o trasfondo al considerar el envejecimiento saludable como una tarea de responsabilidad individual (Brigeiro, 2005).

se tomen decisiones por ellos. Esto crea una situación de dependencia absoluta, ya que las personas de edad avanzada asumen esas actitudes como normales y propias; se trata de una verdad irrefutablemente internalizada (Márquez Herrera, 2004: 5).

La incorporación irreflexiva de estas opiniones trae como consecuencia la construcción del adulto mayor como ser incompleto que con la edad va perdiendo capacidades mentales para discernir, para decidir, e inclusive para aprender, ubicándolo una vez más en un lugar de incapacidad o de no empoderamiento. De acuerdo con este prejuicio, el adulto mayor ya no podría adquirir nuevas destrezas o aprendizajes motores por pérdida de capacidades o habilidades. La persona mayor es discriminada por la supuesta pérdida de capacidades cognitivas, según el concepto de involución del aparato psíquico, y de este modo su condición etaria aparece como una patología. Estas representaciones sociales basadas en las carencias son causa de la marginación social y se expresan en una actitud de rechazo o de paternalismo discriminatorio.

Hasta aquí, el conjunto de representaciones especificadas determinan el proceso de envejecimiento humano como un momento de involución que obstaculiza las prácticas de inclusión e integración. Este discurso tiene consecuencias tanto en quienes envejecen como en los aún no viejos, es decir, en los niños, jóvenes y adultos que van transitando su envejecimiento. Alienta actitudes que abarcan desde la indiferencia, desvalorización y marginación hasta el extremo opuesto, la sobreprotección, el brindado de cuidados excesivos, que imponen límites innecesarios e incrementan el desvalimiento. Otras posibles consecuencias se vinculan con la dificultad para elaborar proyectos que les permitan a los adultos mayores incrementar su desarrollo personal, su capacidad para disfrutar, para así lograr una mejor y más gratificante inserción social (Gastrón 2013: 114).

En función de lo desarrollado hasta aquí, cabría preguntarse cómo se puede favorecer la inclusión e integración social desde las prácticas de la Educación Física y qué representaciones sociales habría que conocer y adoptar para ello.

En permanente tensión con las posiciones descriptas, se encuentran además imágenes positivas y exitosas de la vejez. Estas representaciones están asociadas con expresiones como sabiduría, experiencia, ocio, resignificación, transformación, disfrute, actividad, proyectos, ganancias, oportunidades, entusiasmo, libertad, etc. Se entiende así a la vejez como un período de despliegue de potencialidades de los sujetos en el que estos pueden alcanzar la realización personal. Desde esta

perspectiva, se construye otra representación social de los adultos mayores como un grupo social dinámico, activo, partícipe, creativo e influyente en el contexto en el cual está inserto.⁶ A su vez, proclama al deseo como un motor vigente en cualquier edad. El cuerpo no solo se enferma o se cura sino que también siente placer; los adultos mayores pueden construir redes sociales y elaborar ideas creativas.

Por otro lado, ha cobrando fuerza durante la última década un paradigma que considera a los adultos mayores como sujetos de derecho, con participación. Los adultos mayores ganan protagonismo en las políticas públicas mediante el ejercicio de sus libertades y obligaciones. Son capaces de instalar sus reclamos en la agenda pública y de trabajar en el ejercicio de esos derechos desde el empoderamiento⁷. Según este enfoque, las personas mayores son sujetos con garantías pero también con responsabilidades respecto de sí mismas, de su sociedad y entorno y de las futuras generaciones.

En este punto cabe preguntarse ¿qué situaciones propician los profesores de Educación Física que permitan empoderarse a los alumnos adultos mayores? ¿Cómo se puede habilitar desde la práctica profesional la posibilidad de empoderamiento del adulto mayor? En este sentido, resulta prioritario abordar la problemática del envejecimiento y la vejez desde una perspectiva de derechos, más aún, de restablecimiento de derechos y oportunidades de inclusión social. De esta forma se puede reconocer y abordar esta etapa de la vida en su integralidad, mientras que miradas parciales y reduccionistas solo servirán para perpetuar su vulnerabilidad y su desconocimiento de ciudadanos activos con pleno goce de sus derechos y deberes:

Conclusión

En este trabajo se han descrito representaciones sociales presentes en el campo de la Educación Física para analizar si favorecen u obstaculizan las

⁶ También deben descartarse los estereotipos positivos utilizados infundadamente, tales como la equiparación de vejez con sabiduría, época dorada, o guardianes de recuerdos, etc., porque, si bien son menos frecuentes y quizás ocasionan menos efectos negativos y discriminatorios, impiden conocer realmente a la población mayor.

⁷ El empoderamiento alude a un proceso de aprendizaje y acción que fortalece la autoestima, las habilidades analíticas y organizativas y la conciencia política de las personas, de manera que puedan adquirir un sentido de sus derechos y unirse para desarrollar sociedades más democráticas (Browne & Gascón, 2008:12).

prácticas de integración e inclusión social de los adultos mayores.

Las reflexiones y datos hasta aquí expuestos no pretenden presentarse como unaverdad universal de las prácticas de la Educación Física con adultos mayores. La intención, por el contrario, es la de invitar a pensar qué tiene para decir la Educación Física acerca del tema y cómo pueden ser analizadas las prácticas de inclusión e integración con adultos mayores desde la propia disciplina, teniendo en cuenta que las representaciones sociales son potentes constructoras de prácticas, discursos, sentidos y significados.

Si bien la Educación Física académica está realizando un desplazamiento epistémico en el abordaje de la temática, no se puede afirmar que este escenario se presente con características iguales para toda la Educación Física del país. Por ello resulta de vital importancia investigar y debatir acerca de las maneras en los profesores de Educación Física se refieren a la vejez, al envejecimiento y a las personas mayores. En esta línea de discusión, es necesario superar las representaciones negativas acerca de la vejez; desligarla de la noción de pasividad o de involución. Por el contrario, hay que subrayar la dimensión socio-cultural de la vejez, teniendo en cuenta al adulto mayor en su condición de sujeto pleno con derechos, que es capaz de rediseñar su curso vital, y entender a nuestra disciplina como una práctica política dispuesta a derribar las barreras del viejismo.⁸

Bibliografía

- Alasino, N. (2011). **Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación.** *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(4).
- Brigeiro, M. (2005). Envejecimiento exitoso y tercera edad: Problemas y retos para la promoción de la salud. *Revista Investigación y Educación en Enfermería*, 23(1), 102-109.
- Butler, R. (1969). Ageism: Otra forma de intolerancia. *The Gerontologist*, 9, 243–246
- Crisorio, R. (2003). Educación física e identidad: Conocimiento, saber y verdad. En V. Bracht & R. Crisorio (Coord.) *La Educación Física en Argentina y en*

⁸ Este artículo le debe agradecimiento al Comité organizador del 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias y al Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata.

- Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Fernández Ballesteros, R. (1998). *Vejez con éxito o vejez competente: un reto para todos*. Conferencia Inaugural: *Sociedad de Gerontología Multidisciplinar*. Barcelona.
- Browne, M. & Gascón, S. (2008). *Estrategias de empoderamiento de los adultos mayores*. Mar del Plata: UNMdP/Ministerio de Desarrollo Social.
- Gastrón, L. (Coord.) (2013). *Dimensiones de la representación social de la vejez*. Mar del Plata: EUDEM.
- Iacub, R. & Acrich, L. (2009). *Psicología de la mediana edad y vejez*. 2ª. Mar del Plata: UNMdP/Ministerio de Desarrollo Social.
- INDEC (2009). *Dirección de Estadísticas Poblacionales, Programa Análisis Demográfico*.
- INDEC (2015). *Proyecciones de población 2010-2015*.
- Jodelet, D. (1976). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici. *Pensamiento y vida social*. Paidós: Barcelona.**
- Márquez Herrera, A. M. (2004). Consideraciones sobre maltrato y violencia en la vejez a la luz de la calidad de vida. *Boletín de la Red Latinoamericana de Gerontología*, VI(55). Agosto. <http://www.gerontologia.org/portal/information/showInformation>. Consultado el 15 de noviembre de 2007.**
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- PAMI (2009). *Boletín del PAMI*, V(791), martes 13 de enero.
- Rada Schultze, F. (2012). Representaciones sociales de la vejez en la historieta Argentina. Los casos de Diógenes y el linyera y El Eternauta. *Palabras Mayores. Un espacio de conocimiento e información sobre el adulto mayor*. 5(9), noviembre.
- Ron, O. O. (2011). ¡Qué de la educación física: características, lógicas y prácticas! En *9º Congreso Argentino y 4º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. FaHCE, UNLP.
- Salvareza, L. (1996). *Psicogeriatría: Teoría y clínica*. Buenos Aires: Paidós.
- Yuni, J. (2000). El mito del eterno retorno. Educación, subjetividad y adultos mayores. En S. Duschatzky (Comp.). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad* (pp. 187-237). Buenos Aires: Paidós.
- Yuni, J.; Urbano, C. y Arce, M. (2003). *Discursos sociales sobre el cuerpo la estética y el envejecimiento*. Córdoba: Brujas Editorial.

Infancia e inclusión: una cuestión de derechos

Laura Chiani

¿Qué es la infancia? Pregunta complicada si las hay

Existen muchas definiciones e interpretaciones acerca de lo que es la infancia y en función de ellas actuamos. Mientras que para algunos la infancia es y representa un tiempo cronológico de la vida, para otros los niños son sujetos en configuración; para unos tiene fecha de vencimiento alrededor de los 12 años, en tanto que para otros es “eso” que opera como aquello que fue, que Freud (1921) llama *lo infantil*.

Mientras algunos la ubican como una tapa natural que necesariamente hay que transitar y nadie escapa a ella, otros la consideran como un constructo socio-histórico, y es a partir de la investigación realizada por Ariès (1987) que se sitúa el surgimiento del sentimiento de infancia en la modernidad. Según este autor antes de este período no existía, “no había espacio para la infancia” (Ariès 1987: 445). Se produce entonces un “descubrimiento” de la infancia: se comienza a ver al niño como un ser inacabado, con necesidades de resguardo y protección, que inspira amor, ternura, preocupación y educación. Este hallazgo se ha ido luego transformando y redefiniendo hasta nuestros días.¹

En la actualidad el concepto de infancia está en franca crisis, ya que los modelos a los que refería la educación moderna parecen desvanecerse puesto que no existe una separación tajante entre el mundo infantil y el mundo del adulto (Baquero & Narodowsky, 1994).

¹ El concepto de “sentimiento de la infancia” es acuñado por Philippe Ariès. Véase en Ariès, 1987 y 1992. En la actualidad este concepto es criticado, en tanto no es definido claramente por el autor. Para la controversia, ver Giberti, 1997.

Consideremos además que las definiciones sobre la infancia son siempre relacionales (Burman, 1994); siempre existen en relación con lo que los adultos establecen respecto de qué es lo que debe ser un niño; parten de la familia, la ciencia, la escuela, el Estado, la iglesia, los medios de comunicación, etc. “La infancia como categoría social puede pensarse en términos de un campo social formado por discursos, prácticas en (...) donde se dirimen batallas conceptuales, luchas sociales y políticas” (Bustelo, 2007: 15).

Ahora bien, una vez constituida la categoría infancia, esta se presenta como un lugar de condensación de algo que remite a lo universal, general, global, lo cual genera una nueva controversia. Pareciera ser que cuando nos remitimos a ella la vemos como algo congelado en un tiempo que “ya fue” y que nos lleva a nuestra *propia* infancia, la de cada uno de nosotros. Entonces la infancia ¿es igual en todos?, ¿es la misma infancia la que transitamos todos?, ¿en esa etapa hacemos todos lo mismo?

A pesar de la tendencia a la homogeneización, las respuestas a estas preguntas las encontramos cuando en nuestra propia práctica profesional nos enfrentamos concretamente a María, Juan, Paola, etc. ¿Habrán transitado cada uno de ellos la misma infancia?

La respuesta sin lugar a dudas es NO. Mientras que para unos fue un tiempo de alegría, fantasía, juegos, disfrute, libertad y movimiento, para otros fue un período de tristeza, soledad, maltrato, abandono, encierro y enfermedad. Por lo tanto, la infancia puede dejar de ser pensada con un concepto neutro y abstracto, signado por caracteres biológicos invariables, ya que enmascara gran variedad de experiencias que se vinculan con tres dimensiones de lo social: la variabilidad cultural, la desigualdad social y el género. En consecuencia, ya no podemos hablar de infancia sino de *infancias* plurales, múltiples, heterogéneas en el contexto de cada sociedad (Rabello de Castro, 2001).

Sin embargo, existe algo común a todas las infancias, que se manifiesta en la relación que establecemos entre lo *infantil* y la *indefensión*. Es precisamente aquí donde me quiero detener, ya que considero a esta relación un punto neurálgico.

¡Los niños son indefensos! Este es el motivo que encontramos los adultos para ejercer nuestro poder sobre ellos (por supuesto, con el afán de protegerlos). Y esto abre toda una dimensión institucional.

Ahora bien, si son indefensos, ¿de qué se tienen que defender? Se tienen que defender precisamente de nosotros, los adultos. Son indefensos ante nosotros,

ante nuestro accionar, ante nuestro proceder, ante nuestras decisiones. Y no tienen ni cuentan con las herramientas para defenderse.

¿Qué posibilidades tiene un niño de plantarse ante nosotros? ¿Qué posibilidades tiene un bebe de plantarse ante quien lo cuida, o un niño de seis años ante su maestra? ¿o frente a sus padres, cuidadores, etc.? Creo que muy pocas, y en algunos casos ninguna. Debemos considerar que en el hipotético caso de que lo logre, que se plante, que se imponga, va a estar siempre presente la reacción del otro lado, del adulto. Puede ser el golpe, el reto, el sacudón, la penitencia, la indiferencia, etc., pero siempre habrá una respuesta.

No hay modo de que los niños puedan escapar a esa condición (indefensión): están en manos de otros y esos otros somos precisamente *nosotros*, los adultos.

Sostener la asimetría ubica al adulto como aquel que se compromete y responsabiliza por y en el cuidado de los niños. Es decir en la medida en que la infancia es un sujeto histórico, se constituye en relaciones suplementarias e institucionales específicas: se requiere de adultos para que haya niños (Llobet, 2010: 205).

Ellos no nos pueden interpelar y nos aprovechamos precisamente de esa situación para ejercer nuestro poder y encaminar su vida a nuestro antojo, según nuestro parecer y nuestras creencias; están a nuestra disposición. Ese es el nudo central, ya que la indefensión genera, por otra parte, que nos pongamos en campaña para ampararlos.

Así surge la primera ley, denominada casualmente “salvadores del niño”², pronunciada en 1899 en Illinois, Chicago, en la cual se reglamentaba el tratamiento y control de los niños “dependientes”, “descuidados” y “delincuentes”. A partir de la implementación de esta ley se realiza la primera clasificación y división de la infancia: los hijos de unos son “niños” que deben ir a la escuela, y los hijos de otros son “menores” que deben ser tutelados y por tanto, ser llevados a los institutos.

² Aunque “los salvadores de los niños” afirmaban el valor del hogar y la familia como las instituciones básicas de la sociedad norteamericana, facilitaban el alejamiento de los niños de “un hogar que no cumple su función debida”. Ponían normas tan elevadas a la conducta familiar que casi cualquier padre o madre podía ser acusado de no cumplir debidamente “su respetable función”. Solo las familias de clase baja eran evaluadas en cuanto a su idoneidad, mientras que la decencia de las familias de clase media y alta estaba exenta de investigación y recriminación.

Este nuevo marco jurídico era relativamente simple. Se debían realizar las reformas necesarias para otorgarle al juez poderes de carácter discrecional, debiendo actuar éste como un buen padre de familia. Un procedimiento muy sencillo, sin complejas explicaciones y con alto poder punitivo.

De esta manera, aquella porción de la infancia-adolescencia que por razones de conducta o de condición social entrase en contacto con la compleja red de mecanismos de selección caridad-represión, se convertirá automáticamente en “menor” para dejar de ser infante. Este es el nacimiento de una cultura de judicialización de las políticas sociales que continúa padeciendo la infancia, hasta el día de la fecha. Se trató de resolver por medio de normas jurídicas y de una supuesta justicia, las deficiencias de las políticas sociales básicas. El sector que abandonaba la política pública era colonizado por la política judicial, constituyéndose en uno de los ejemplos más claros de criminalización de la pobreza” (Vitale, G y otros 2005).

La relación que se establece entre adultos y niños es de sumisión, obediencia y subordinación, anulando cualquier tipo de resistencia bajo la excusa de la protección, ya que, según se piensa, los adultos “saben qué es mejor para los niños”. Así comenzamos a “disponer” de los niños como “cosas”, lo cual significa poner de manifiesto la condición de propiedad; “yo dispongo de vos” de la misma forma que dispongo de mi casa, mi auto, mis libros, etc.; y “vos dependes de mí”, no hay salida. De este modo se los convierte en objetos manipulables, y se logra por un lado enmudecerlos y acallarlos poniéndoles una mordaza al otorgarles un lugar en las instituciones, lugar que es siempre el mismo, inmodificable; y por otro lado, al hacer “uso” de ellos abrimos espacios para la evaluación, clasificación y determinación: sanos y enfermos; corregibles e incorregibles; normales y anormales; capacitados y discapacitados; ricos y pobres; delincuentes y drogadictos; etc., además de todas las combinaciones posibles.

Con el afán de cuidarlos/asistirlos se crean un sinnúmero de instituciones para dar cabida a los niños según la clasificación realizada. Básicamente los encerramos para protegerlos, sin reparar en que de alguna forma los estamos “matando” ya que, paradójicamente, *proteger* proviene del término latino que significa cubrir, tapar, techar, y eso es lo que hacemos: *sepultarlos*. Los cubrimos con un manto protector y quedan así mudos, paralizados y encerrados. Eso sí, están protegidos... ¿protegidos?

En 1989 se aprueba la Convención Internacional de los Derechos del niño (CIDN)³ a partir de la cual la visión sobre los niños cambia radicalmente ya que son considerados ciudadanos, adquieren esta nueva categoría y se convierten en sujetos de derechos (tienen derecho a tener derechos). Destaquemos que el disfrute de los mismos requiere de medidas especiales para que Estados y/o individuos no los obstaculicen.

Sus principios han estimulado una profunda reflexión sobre las condiciones de vida de la infancia, dejando al descubierto las múltiples inequidades e injusticias que afectan a la niñez de la región, brindando, a su vez, una poderosa herramienta moral para cuestionar las estructuras de dominación responsables de esta situación y los discursos ideológicos que la sustentan (Pilotti, 2001:13).

En 1990 nuestro país ratifica la Convención y en 1994 esta adquiere jerarquía constitucional. Es incorporada en nuestra Constitución Nacional y considerada Ley de Leyes y Primera Ley de la Humanidad.

Constituye

(...) la síntesis más acabada de un nuevo paradigma al combinar en un solo cuerpo legal derechos civiles y políticos con derechos económicos, sociales y culturales, considerándolos como componentes complementarios y necesarios para asegurar la protección integral del niño y su participación en la sociedad en calidad de sujeto de derecho (Pilotti, 2001: 10).

A partir de ese momento se instaló en nuestro país un debate crítico sobre las leyes de menores vigentes y las respuestas estatales a los problemas de la infancia.

Tras un extenso debate parlamentario y dos intentos frustrados, el 28 de septiembre de 2005 el Congreso de la Nación aprobó la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, dando inicio a un

³ Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York el 20 de noviembre de 1989, sancionada por el Congreso de la Nación Argentina como ley 23.849 el 27 de septiembre de 1990 y promulgada el 16 de octubre de 1990, posteriormente incorporada a nuestra Constitución Nacional en el art. 75 inc. 22. en el año 1994.

proceso de adecuación institucional y legislativa tanto a nivel nacional, como jurisdiccional.⁴

La ley busca superar el paradigma de la incapacidad al reconocerles a los niños autonomía para reclamar ante los órganos administrativos y judiciales por la amenaza o vulneración de sus derechos; para oponerse a intervenciones judiciales o administrativas coactivas; para ser oídos en juicio y designar un abogado de su confianza; para gozar del derecho a la libertad de expresión, de conciencia, y de asociación y reunión, entre otras cuestiones.

La sanción de la ley de protección integral corona un largo trayecto que comienza con la CIDN, representa un valioso avance ya que reconoce explícitamente a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y establece la obligación del Estado de garantizarlos.

Si bien el surgimiento de estas leyes ha propiciado avances legislativos e institucionales, también se manifiestan las dificultades que presentan a la hora de implementarlas en todas sus dimensiones. La transición en la que estamos inmersos, la coexistencia de viejos y nuevos paradigmas, la escasez de recursos destinados a la infancia y la falta de claridad en las políticas públicas dificultan y entorpecen el panorama.

Está a la vista que no resulta fácil ni sencillo poner en práctica los postulados que la misma sostiene y es en los ámbitos institucionales donde se visualizan con más fuerza las dificultades que existen para implementarlas y tenerlas en cuenta, dado que ninguna ley por sí sola puede modificar prácticas y concepciones sociales que han determinado por casi un siglo la manera de percibir, comprender y aprehender la realidad de la infancia.

La mayor dificultad está dada en el *cómo*. ¿Cómo modificar prácticas que tradicionalmente han avasallado los derechos de los niños, en lugar de preservarlos? ¿Cómo defenderlos con los mismos recursos o casi sin ellos? ¿Cómo no caer en falsas interpretaciones que terminan por colocar a los niños en situaciones de mayor desamparo?

A 20 años de la jerarquización constitucional de la CIDN y estando en

⁴ Cabe destacar que a la fecha de la sanción de la Ley 26.061, doce provincias ya habían reformado sus leyes de protección a la infancia, adecuadas en mayor o menor medida a las disposiciones de la CDN. La sanción de la ley nacional brinda nuevos parámetros para readecuar estas leyes y para la adopción de legislación específica en aquellas provincias y municipios que aún no han adaptado sus instituciones y normativas a la protección de la infancia en clave de derechos.

vigencia la ley nacional N° 26.061, y la ley provincial N°13.298, no podemos seguir tolerando las vulneraciones de derechos, que en los hechos se ven como consecuencia de la falta de concreción práctica de esta figura.

Pareciera ser que por momentos nos olvidamos que detrás de la letra de una ley hay niños y adolescentes con una historia, un presente carenciado y un futuro incierto, que esperan y no reclaman por no tener fuerzas o no saber cómo hacerlo. Resulta paradójico (y volviendo a la condición de indefinición de los niños) que la CIND haya sido la que más ratificaciones ha tenido a lo largo de la historia. Sin embargo ¿de qué sirvió?, ¿algo cambió? Muy poco; en la práctica seguimos haciendo lo mismo, pero como

contrapartida y “parche”⁵ comenzamos a hablar de *inclusión*.

Inclusión: ¿es una palabra o es una acción? ¿Realidad o ficción?

A la categoría inclusión la definimos básicamente por su antinomia, que es la exclusión; entonces a mi entender los docentes nos encontramos en una constante tensión sugerida por esta dicotomía. Así pareciera ser que son dos territorios enfrentados, separados por una barrera, donde de un lado están los buenos con sus acciones y programas, propuestas y discursos, y del otro los malos, los que excluyen, discriminan, separan y sectorizan.

Pero básicamente es necesario tomar una posición que para nada resulta ingenua, ya que hay una persona que incluye y otra que es incluida. Y nuevamente surgen preguntas:

¿Desde dónde debemos pararnos para incluir?; y sobre todo, ¿a quiénes incluir?, ¿quiénes son esos otros, los excluidos?, ¿cómo son?, ¿son tan distintos a mí?, ¿qué los hace diferentes?, ¿por qué los tengo que incluir y a dónde hay que incluirlos?, ¿qué saber se supone debe tener la persona que incluye? La verdad es que no lo sé. ¿Qué relación de poder y dependencia se crea entre incluyentes y excluidos? ¿Sobre qué infancia se piensa la inclusión? Por otra parte podemos detenernos a pensar quiénes son los que están incluidos: ¿nosotros?, ¿los que estamos arriba y miramos para abajo somos los que tenemos el poder y la capacidad de incluir?

A pesar de que el término se usa profusamente a escala internacional, no existe un consenso real sobre lo que significa la inclusión. Quizás la falta de acuerdo se deba a que el concepto en cuestión se basa en una percepción subjetiva de lo que

⁵ Parche: en este caso se utiliza el término como sinónimo de remiendo.

debería ser justo o adecuado. Esa percepción subjetiva es distinta en cada país, y varía en función de las diferentes situaciones económicas y culturales. Se trata entonces de un término relativo (Britton, L & J. Casebourne, 2002).

Comunmente se asocia la inclusión con la bondad, la solidaridad, con unión, como así también con la idea de lo abierto, idea que cobra distintos sentidos en cada uno de nosotros: “lo abierto a todos”. *Todos* implica escolarizados, no escolarizados, los de mi barrio y los del otro, los niños y los abuelos, los sanos y los enfermos, TODOS. La idea de *abierto* también hace referencia a tiempos y espacios flexibles, a circulación, a movimiento, a la creencia de *posibilidad para*, transformándose el término en una palabra bonita, que suena bien al oído.

Ahora bien, si pensamos en la inclusión como acción surge la pregunta ¿para qué incluimos?, ¿para formar parte de un colectivo mayor?, ¿para entrar en un conjunto? De hecho hacemos referencia a principios y a prácticas muy diferentes, en algunas ocasiones coincidentes y en otras más bien divergentes, ya que pensar la inclusión requiere reflexionar sobre qué idea de institución se sostiene. Porque no es lo mismo hablar de inclusión social que de inclusión familiar, deportiva, educativa, laboral, etc.

“Existe una amplia gama de discursos de inclusión que interactúan en forma compleja, por lo que parece más sensato hablar de inclusiones que de un complejo singular y monolítico de inclusión” (Dyson, 2001: 145).

Al respecto, la acción de incluir, por más que se pose sobre un mismo sujeto (incluido) cobra distintos sentidos según quién sea la persona que incluye y dónde lo incluye. A modo de ejemplo recuerdo cuando un juez de familia tenía la intención de teñir el pelo de un niño de 4 años para que pareciera “más normal” (tenía una mitad del pelo blanco y la otra mitad negro): de esta manera —según sus dichos— tendría más chances de ser adoptado. Más allá de no acordar con su manera de pensar, no podemos descartar sus buenas intenciones; la inclusión en esta ocasión estaba dada por introducir a “este niño en particular” en el “conjunto de posibles niños adoptables”.

En otra ocasión asistí a una reunión donde cada profesional hablaba y se refería a un niño dando cuenta de las distintas características que cada uno veía en él, para determinar a qué tipo de institución debería concurrir. Éramos alrededor de doce personas discutiendo sobre *la inclusión* de J.; médicos, psicólogos, docentes, fisiatras, terapistas ocupacionales, psicopedagogas, etc., más allá de las diferencias todos queríamos *incluir* a J. en distintos lugares, sin darnos cuenta de que lo que

estábamos haciendo en realidad era *excluirlo*: lo sacábamos de un conjunto y lo introducíamos en otro. Lo excluíamos de sus amigos, de su cama, de sus olores, de su comida, de su hogar, para incluirlo en otra institución. ¿Incluirlo? Nadie se tomó el trabajo de escuchar a J. para saber qué era lo que él quería y necesitaba. ¿Existe la inclusión total?, ¿es posible alcanzar la inclusión absoluta o pura? La respuesta nuevamente es NO. A mi entender, la inclusión es una mentira, es solo una palabra bonita, un maquillaje que disimula las imperfecciones, un *como si*, porque la inclusión está pensada para *los otros*, pero cuando hablamos de los otros ¿de qué sujeto estamos hablando?, ¿de un sujeto igual a mí o diferente? Y *diferente* siempre va acompañado de una connotación negativa —menos dotado, inferior, pobre, etc.— en la que nuevamente se impone la condición de indefensión del niño *incluido* (otra vez objeto) sometido al poder del adulto *incluyente*, quien pensará y en definitiva decidirá por él.

A modo de cierre y según mi opinión, la manera de sortear la lógica de excluidos-incluidos-incluyentes y de no caer en esa trampa consiste en detenernos en ese encuentro único entre dos, que reside en esa asimetría (niño y adulto) que nos convoca a *responder*, a *dar respuesta*, en el sentido de aceptar una *responsabilidad por el otro* (en la raíz latina “respuesta” y “responsabilidad” se mezclan: *respondere* es “hacerse garante”). La responsabilidad de poner el cuerpo e involucrarnos, pero por sobre todo **conocer sus derechos, respetarlos y enseñarlos**, ya que los niños no pueden reclamar aquello que no conocen, teniendo en cuenta además que cuando estamos frente a frente, tenemos la posibilidad de volver a mirar un rostro “desnudo” que nos habla, nos llama, nos exige, en una relación que va más allá del conocimiento, la intencionalidad o el saber: exige una relación ética. Relación que nos interroga permanentemente y nos interpela a un trabajo que implica diversas miradas, entradas y salidas, rituales, invención de *ceremonias mínimas* (Minnicelli, 2010: 131) y el tiempo necesario para reparar en “el detalle”, aquello que pasa desapercibido en la vorágine de los tiempos fugaces que pulverizan la posibilidad de marcar un antes y un después en la vida de un niño.

Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio, no expolian la cueva de Ali Babá. Pero quizá desencadenen la alegría de hacer y la traduzcan en actos. Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque

sea un poquito es la única manera de probar que la realidad es transformable (Eduardo Galeano).

Bibliografía

- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Editorial Taurus.
- Ariès, P. & Duby, G. (Dir.) (1992). *Historia de la vida privada*. Tomo 5. Madrid: Taurus.
- Baquero, R. & M. Narodowski (1994). ¿Existe la infancia? *Revista IICE*, III (6). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Britton, L. & Casebourne, J. (2002). Defining Social inclusión. *Working brief* 136.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Burman, E. (1994). *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid: Editorial Visor.
- Dyson, A. (2001). *Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión*. Salamanca: Amarú Ediciones. Serie: Colección Psicología, Nro. 51.
- Freud, S. (1921/1993). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Buenos Aires: Amorrortu. Obras Completas. Tomo XVIII.
- Giberti, E (1997). *Política y niñez*. Buenos Aires: Losada.
- Llobet, V. (2010) *¿Fábrica de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia*. Buenos Aires: Noveduc. Serie Interlineas.
- Minnicelli, M. (2010). *Ceremonias Mínimas*. Buenos Aires: Editorial Homo sapiens.
- Piloti, F. (2001). Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño. *Serie Políticas Sociales*, 48. Santiago de Chile: CEPAL.
- Rabello de Castro, L. (2001). *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. Buenos Aires: Editorial Lumen-Humanitas.
- Vitale, G. (et. al.). (2005). Patronato de Menores y Convención Internacional de los derechos del niño. Discusiones sobre dos culturas que se contraponen. *Margen Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 40. Disponible en: <http://www.margen.org/suscri/margen40/derec.html>

¿De quién depende la implementación de políticas públicas inclusivas? Perspectivas y experiencias en la Universidad Nacional de Río Cuarto

Claudio Daniel Aruza

Escribir acerca de perspectivas y nuevos desafíos de las políticas públicas de integración y de inclusión y su vinculación con las prácticas de la Educación Física en el recio ámbito universitario es todo un reto, porque parecería que en definitiva es teorizar y plasmar las diversas opiniones oídas sobre las personas que de alguna manera son excluidas en ese espacio educativo. Pero formar parte de este ámbito, ser docente en una carrera y desarrollar acciones permanentemente en docencia, investigación y extensión acerca de la temática, en particular respecto a la población de personas en situación de discapacidad, son cuestiones que empujan a realizar un profundo análisis institucional considerando los distintos actores y estamentos universitarios.

Conjeturas tales como “no pueden”; “no tienen los materiales accesibles”, “no hay apoyos adecuados”, “el profesor no está preparado”, “no podemos tener una persona con discapacidad en esta carrera... ¡Imagínate el desorden que sería!”, entre otras, motivan y orientan la realización del estudio acerca de las prácticas de la enseñanza, de las distintas experiencias y perspectivas sociales de las personas con discapacidad (en adelante PcD) en el contexto de la institución educativa Universidad Nacional de Río Cuarto.

En este escenario, con la intención de profundizar la temática, parece oportuno compartir algunos resultados de análisis que hemos realizado en distintos trabajos de investigación, que entre otros saberes nos permitió

conocerlas representaciones que las personas tienen de la realidad que los rodea, las ideas, imágenes y opiniones que poseen de determinado aspecto de la misma. En este caso, nos interesamos por las concepciones que los directivos y docentes de nivel universitario poseen sobre las personas con discapacidad (en adelante PcD), para luego analizarlas y de alguna manera entenderlas, en cuanto formas de pensamiento social que se tienen acerca de esta población, considerando que los procesos se dan en contextos compuestos por diferentes sujetos que piensan y construyen experiencias y relaciones en esos mismos contextos, lo que condiciona y da significado a la concepción social tomada. “Al referirnos a lo social estamos considerando el contexto próximo de la persona, conjuntamente con lo cultural, la comunicación, los códigos, valores e ideologías” (Jodelet, 1986).

Se ha identificado como problemática puntual relativa a la enseñanza en el nivel superior el desconocimiento acerca de cómo abordar a los alumnos con discapacidad y cuáles serían las herramientas a utilizar para llevar adelante la enseñanza con ellos.

El diagnóstico para visualizar esta problemática fue realizado mediante entrevistas efectuadas a decanos, directivos y docentes de las cinco facultades de la UNRC.

Llevar a cabo un análisis de la dimensión institucional partiendo de ciertas consideraciones acerca de la dimensión política y relacionándola con la dimensión áulica-curricular —ya que es en esta donde se da realmente la interacción docente-alumno— es, en definitiva, razonar sobre las concepciones acerca de estas personas, en particular de los alumnos con discapacidad, que subyacen en las prácticas actuales, para vislumbrar posibles transformaciones independientemente del lugar que ocupemos, ya sea directivo o docente.

Estamos convencidos de que, en la medida que la problemática se visualice y haya socialización de conocimientos y posibles soluciones, la enseñanza de los contenidos de las carreras elegidas por los alumnos con discapacidad será una acción más entre otras tantas que desarrollamos los docentes, lo cual permitirá que el número de PcD que pretendan estudiar en el nivel superior aumente significativamente, para lo cual debemos formarnos.

Estas apreciaciones nos llevan a realizar varias preguntas, entre las cuales la primera sería de quién depende la implementación de políticas públicas inclusivas. En busca de alguna respuesta encontramos a Adriana Chiroleu (2009) quien nos dice: “El desarrollo de políticas inclusivas supone el desafío de superar

la contradicción de su aplicación a un ámbito tradicionalmente refractario a las tendencias igualitaristas, como es el del tercer nivel educativo, especialmente en el subsector universitario”.

Si solo se considera que el esfuerzo, la perseverancia y el trabajo constante permiten logros —por los cuales las PcD son retribuidas; haciendo frente a las lógicas excluyentes, tienen que actuar a la perfección y con cierta virtud para desempeñarse en este ámbito— desde esta perspectiva se sostiene que, independientemente de su origen y situación inicial, cualquier persona dispuesta a someterse a ese esfuerzo alcanzaría las mismas metas, para lo cual el contexto debería actuar con cierta lógica.

En cada país se deben respetar las ideologías y lógicas de la conformación social, a las que se debe responder a la hora de realizar un esquema e instalar políticas públicas inclusivas, las que afectarán de manera diversa a las instituciones y a las poblaciones minoritarias y sus valores; incluyendo en estas últimas a las PcD, a las personas con bajos recursos económicos y a todas aquellas que de una u otra manera son víctimas de alguna discriminación.

Hacer referencia a las poblaciones minoritarias también indicaría estar escribiendo acerca de grupos indígenas, ciertos colectivos raciales o étnicos, y si bien se harán reflexiones, análisis, críticas e hipótesis generales, debido a la cantidad de contextos o realidades similares en los grupos nombrados, este trabajo aborda básicamente la situación de los alumnos con discapacidad en lo que refiere al acceso, la permanencia y la graduación de los mismos en el sistema de educación superior, en particular en la carrera del Profesorado de Educación Física y lo que hace la institución universidad, desde la Educación Física, en su relación con la comunidad en general.

Intencionalmente se consigna que el abordaje puede realizarse a través de distintas dimensiones, entre las cuales una está relacionada con los actos tendientes a solucionar problemas de las poblaciones minoritarias desde el propio grupo de referencia —por ejemplo los indígenas defendiendo sus propios derechos—. Claro está que todavía deben defender derechos humanos, considerando lo pertinente a la aceptación en la sociedad y además el acceso, permanencia y egreso en el nivel superior, en plena coincidencia con aquello por lo que también luchan las PcD o ciertos grupos étnicos, y por otro lado el sistema de educación superior tratando de dar respuestas a la suma de demandas que los alumnos pertenecientes a estos grupos reclaman, ya sea en el acceso, la

orientación en el futuro campo laboral, etc. Pero es sobre todo en el proceso de *permanencia* donde demandan mayor atención, sea en adaptaciones académicas o curriculares en el caso de las personas con discapacidad; en nivelar aprendizajes u homogeneizar los mismos mediante circuitos alternativos, en el caso de los alumnos con escasos recursos económicos que logran culminar con los estudios de nivel medio, puesto que la educación superior suele presentar un claro sesgo en su composición socioeconómica hacia los sectores de clase media y alta, que según lo demostrado estadísticamente son quienes mayormente logran graduarse.

Es claro entonces que así como un problema a atender por la política pública es favorecer un mayor acceso de los sectores de menor ingreso a los niveles superiores de enseñanza, de igual manera deben considerarse las necesidades de las personas con discapacidad, en cuanto a que no todas las instituciones de educación superior cuentan con los medios para que puedan acceder y permanecer como alumnos regulares en las mismas.

Se aclara que el presente trabajo no representa una cronología de cómo se han presentado los hechos en la educación superior y la inclusión de las minorías, sino que tiene la intención —basada en diferentes experiencias y basamentos teóricos— de colocar *realmente* esta temática en la agenda política de quienes toman decisiones al respecto, para que no todo quede en la retórica.

En este juego de demandas y respuestas es que trataremos de conjugar distintos artículos leídos y realizar aportes propios cuando la ocasión lo requiera, intentando crear una idea que facilite a la sociedad adaptarse a las cambiantes exigencias de la producción del conocimiento, la democracia y la cultura, y la incidencia del estudio superior en estos campos.

Las distintas versiones institucionales se han posicionado de diferente manera, algunas desconociendo el pasado, otras en pleno proceso de cambio, pero ninguna podrá ignorar en el futuro las características propias de la universidad y la diversidad de alumnos de los sistemas de educación superior, lo que exige que todos aquellos que formamos parte de estos sistemas debemos comprometernos responsablemente para reestructurarnos de manera adecuada a las demandas existentes.

Varias serán las estrategias a desarrollar —la sola aplicación de una política pública desde arriba y desde afuera carecería de la autonomía de las universidades—, lo que obliga a trabajar a cada uno desde el lugar que le toque en las comunidades académicas para provocar una transformación institucional

a favor de estas poblaciones, teniendo en cuenta que ningún gobierno podría hacerlo solo, así como tampoco podríamos ir muy lejos sin el aporte legal y fiscal del Estado.

A propósito nos parece oportuno el siguiente párrafo de Borroto López (2004: 12) que dice:

Como la educación es el instrumento por excelencia en la búsqueda de la igualdad, el bienestar y la justicia social, ella está en el centro de los planes que hoy se ejecutan para el logro de la transformación total de la propia sociedad y la erradicación de asimetrías notables entre distintos segmentos de la misma (...)

En este tema es fundamental la articulación del nivel superior con el nivel medio, a fin de que los alumnos que accedan al nivel superior cuenten con las herramientas básicas necesarias para iniciar una nueva etapa educativa.

Es de imaginar que todos aquellos que tienen oportunidad de elegir dónde realizar sus estudios secundarios lleguen con un nivel similar al ingreso al nivel superior, pero si consideramos a la población objeto de estudio del presente trabajo se nos presentan dudas, porque debemos pensar si la institución educativa en la que el alumno indígena, por ejemplo, hizo sus aprendizajes tenía los medios necesarios en lo que a comunicación y tecnología se refiere, o bien si debido a su lugar de residencia, dicho alumno contaba con una o varias instituciones educativas para elegir, o si la posibilidad fue solo la primera, por lo tanto también única opción de orientación en los estudios.

De igual manera y suponiendo que las personas con discapacidad pueden tener elección de dónde estudiar, se encuentran a menudo con escuelas sin la accesibilidad, los recursos humanos o el equipamiento necesarios; grupos demasiados numerosos, currículos inflexibles, traslados complicados y costosos, maestros no siempre capacitados a pesar de su buena voluntad y, sobre todo, instituciones que abren sus puertas con actitudes dubitativas —expresando, por ejemplo, “vamos a ver si...” antes que el convencimiento de “así debe ser” (responsabilizando al docente y al alumno por el “fracaso”)—, todas son fronteras que los jóvenes con discapacidad y sus familias no siempre pueden sortear. Con el problema planteado de este modo, vemos que coexisten distintos niveles de responsabilidad, distintos derechos, dificultades y aspectos que solo

podremos considerar si desmenuzamos y analizamos el camino con todos los componentes de una situación compleja que lleva a una exclusión a veces explícita, a veces disfrazada.

Pero fieles a nuestra vocación docente es que creemos que entre todos debemos buscar la solución, debemos ser actores de nuestro propio destino social y aceptar al otro como es, respetar sus derechos, pero a la vez brindarle las mismas posibilidades. Nos dice Carlos Skliar (2007):

La cuestión de las diferencias ha ocupado un lugar de privilegio en la preocupación, comprensión y producción filosófica, cultural y antropológica, por lo menos desde las últimas dos décadas (...) se revela un conjunto de posibilidades para pensar la pluralidad, la diversidad y la multiplicidad no ya como algo peligroso o maléfico, no ya como algo que debe ser prohibido y/o apartado, sino como término relacional: las diferencias, así, comienzan a ser pensadas como diferencias en relación y no como atribuciones deterministas sobre ciertas características de sujetos o de grupos de sujetos (...) sin embargo, la interpretación dominante de la diferencia, continúa presentando la condición plural y múltiple de lo humano como una catástrofe que habría que remediar. De ahí la inveterada tendencia a pensar la política, la sociedad, la cultura o el lenguaje de modo homogéneo y altamente problemático: lamentablemente vivimos entre diferencias y, se nos dice, nuestra tarea consiste ahora en rehacer cierta unidad o, por lo menos, administrar la diversidad (...) La palabra “diversidad” (pero no “diferencia”) ha sido impuesta por el discurso político, cultural, educativo y empresarial. *Diversidad* es, al mismo tiempo, todo y nada; una marca, un consumo, la obsesiva afirmación de las leyes y la excesiva ignorancia de los sentidos; es la mímica de la alteridad, de aquello que debe tener un nombre para ser excluido o incluido y luego, otra vez, ignorado.

Da la sensación que la educación no parece preocupada por las diferencias y los procesos inclusivos, sino por remarcar lo diferente, negando de alguna manera las acciones para incluir a todos aquellos identificados como distintos.

Ante tal perspectiva seguimos apostando a que todos los estamentos debemos trabajar articuladamente para dar respuestas a las poblaciones minoritarias, que por ser tales no deben calificarse como de menor importancia, y entonces estamos

ante un gran desafío y quizás “problema” al cual debemos buscar solución; por lo tanto nos parece sumamente importante la participación de la educación superior en la búsqueda de soluciones a los problemas humanos urgentes, pero por sobre todas las cosas en cuanto a los derechos humanos, entre los cuales se encuentra el acceso al estudio, sin apartarnos de la idea de mejorar la calidad educativa y su relación con la pertinencia y equidad, lo cual se consigue con la efectiva participación de la institución educativa a través de sus actores, en la vida social, económica y cultural de la sociedad en la cual ella se inserta, en especial con las personas de su entorno, sin jamás perder la perspectiva de universalidad.

Estamos convencidos de que el conocimiento tiene un valor público, es pedagógico y contribuye al desarrollo social, y tratamos de crear una alianza entre los productores de conocimientos y los posibles usuarios de los mismos, lo cual responde a una concepción de la educación como bien público al servicio de la construcción de sociedades democráticas y justas. Suponemos que entre las funciones de la educación superior está que la sociedad se adueñe de los conocimientos y en la medida que lo haga se acortará la brecha existente entre lo normal y lo distinto, permitiendo mejorar la interacción entre grupos y personas con y sin discapacidad, a través de políticas y prácticas en las que las instituciones del nivel superior jueguen un papel importante justificando su existencia, evitando toda exclusión y enfrentando a la diversidad de la población con sus necesidades, así como brindándole oportunidades en el desarrollo de la sociedad.

Se sabe que no es fácil, pero no debemos dejar pasar la oportunidad que hoy nos da el sistema educativo superior para aportar lo que podamos y desde donde podamos, para favorecer la inclusión de políticas y acciones que favorezcan a las poblaciones minoritarias.

Las universidades deben ser las que reconozcan y fortalezcan la diversidad cultural, incluyendo a esta como eje transversal de sus planes de estudio y de las maneras de actuar de la vida universitaria, ya que es de prever que este accionar encontrará cambios actitudinales propicios para el crecimiento hacia adentro y en su relación con las organizaciones sociales, provocando reformas proactivas para mejorar la calidad de vida de todas las personas.

Al reto planteado le cabe integrar la dimensión de las personas con discapacidad en la formulación de las políticas pertinentes, permitiendo al colectivo su plena participación social eliminando todo tipo de obstáculos, y también sensibilizar a la opinión pública sobre las aptitudes de estas personas, así

como crear estrategias basadas en la igualdad de oportunidades.

Se debe promover la calidad y desarrollo de la educación para mejorar la situación de desigualdad, pobreza, exclusión y la capacidad “competitiva” de la región, y le incumbe primordialmente al sistema educativo superior —y la articulación con los otros sistemas y con el Estado— llevar adelante este objetivo.

Se deja en claro que el concepto de calidad tiene como referente el conjunto de dimensiones que constituyen el fenómeno educativo: enseñanza y programas académicos, investigación y la extensión en cuanto a prestar servicios a la comunidad y al mundo universitario propiamente dicho.

En este sentido, a continuación detallaremos lo que realiza la UNRC para y con las personas con discapacidad bajo distintas modalidades:

—La existencia de la Comisión de Atención a las Personas con Discapacidad, dependiente de la Secretaría de Bienestar.

Corresponde decir que nuestra institución, desde su creación hasta la actualidad, ha tenido diferentes alternancias políticas, pero en realidad hay un reconocimiento político de la situación a partir del año 2005 mediante la aprobación de la Resolución N°156/05 del Consejo Superior, en la que se aprueba la creación y funcionamiento de una Comisión de Atención a las Personas con Discapacidad, dependiente de la Secretaría de Bienestar, que atiende distintas situaciones que tienen que ver con el ingreso, permanencia y egreso de los alumnos con discapacidad, desarrollando diferentes acciones con la intención de sensibilizar, visibilizar y asesorar a todos los estamentos de la institución, pero en particular a quienes deben tomar decisiones políticas para realizar verdaderos cambios institucionales, lo que permitirá modificar sustancialmente el paradigma del abordaje de la discapacidad, sosteniéndose tanto en la Convención Interamericana contra la Discriminación de las Personas con Discapacidad, aprobada en nuestro país mediante la ley 25.280, como en la **Convención Internacional sobre los Derechos** de las Personas con Discapacidad sancionada por la ONU aprobada en nuestro país por la ley N° 26.378, que en uno de sus artículos dice: “la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.

Todo lo anterior no sería posible si paralelamente no se efectivizan tanto los conceptos de “ajustes razonables” como de “diseño universal” incorporados

por el art. 2º de la Convención, que apuntan a democratizar la sociedad haciéndola accesible.

—Otra modalidad es la gestación e implementación de proyectos propios y en relación con otras instituciones.

Entre las acciones que se realizan articuladas desde la Facultad de Ciencias Humanas, mediante el Departamento de Educación Física y la Dirección de Deportes de la Secretaría de Bienestar, contamos con la elaboración e implementación de proyectos de distinta índole, como son:

1- Voluntariados universitarios, viabilizados por la Secretaría de Políticas Universitarias dependiente del Ministerio de Educación, que mediante concursos entre proyectos otorga los fondos necesarios para llevarlos a cabo; de esta manera se han desarrollado hasta la actualidad tres proyectos bianuales, permitiendo no solo la realización de las actividades en sí, sino también que se les provean distintos materiales a las instituciones para que continúen efectuando las actividades físicas; en ellos los alumnos universitarios cumplen un papel fundamental. Se aclara que estos proyectos no solo se desarrollan en la ciudad de Río Cuarto, sino que también pudieron realizarse en varios pueblos cercanos a la misma mediante la implementación de programas en las municipalidades. Esta también ha sido una iniciativa del autor del presente trabajo, todas orientadas a la realización de actividad física de las personas con discapacidad, con distintas instituciones de la comunidad, favoreciendo la inclusión social de esta población.

2- Proyectos denominados de práctica socio-comunitaria, trabajados desde distintas asignaturas del Profesorado de Educación Física, con poblaciones de niños y jóvenes con discapacidad, institucionalizados o no, de escasos recursos, residentes en villas en determinados lugares de la ciudad, y utilizando como medio la actividad física, la recreación y la actividad expresiva para favorecer su inserción social, como también la prevención y promoción de la salud, coordinados por agentes de la salud especializados.

—Por último, pero de inmensa importancia, la existencia desde el año 1986 de un Área que trabaja en relación con la comunidad, que depende de la Dirección de Educación Física, Deportes y Recreación de la Secretaría de Bienestar de la Universidad Nacional de Río Cuarto; y que brinda actividades a una población no universitaria, personas con discapacidad intelectual, física y sensorial que obtienen de esta manera la posibilidad de acceder a una diversidad de actividades —distintos deportes, actividades recreativas, expresivas y de vida

en la naturaleza—que contribuyen a mejorar la calidad de vida y favorecen la inclusión social.

Los destinatarios son personas con discapacidad, instituciones de Educación Especial, establecimientos educativos de nivel primario y medio, alumnos de carreras afines de la Universidad y la comunidad en general.

Las actividades que se llevan a cabo son:

-Deportivas y recreativas: se practican distintos deportes y además se organizan jornadas, encuentros y torneos a nivel local, regional, provincial y nacional.

-Expresivas: se realizan distintas expresiones (talleres de murga, de radio y de teatro).

-De vida en la naturaleza: se organizan durante el año distintas alternativas de vida en la naturaleza (campamentos y acantonamientos) con el objetivo de promover en los participantes la independencia personal, el desarrollo de hábitos de la vida diaria y la integración grupal.

Se cumplen 27 años de labor ininterrumpida en un marco que posibilita, a través de las actividades de formación deportiva, recreativa y expresiva, potenciar las capacidades de las personas con discapacidad para acceder a una vida plena e integrada. Se considera de suma importancia la función de la Universidad en este tipo de actividades de extensión, ya que favorecen la sensibilización de la comunidad y la formación de una conciencia social responsable, promoviendo de esta manera la equiparación de oportunidades.

A modo de cierre, nos parece oportuno hacer enérgica la solicitud de que en nuestro trabajo cotidiano y en cada paso en la construcción de una universidad inclusiva le demos valor al respeto de los derechos de todas las personas y su inclusión plena en el ámbito en donde se desempeñan, entendiendo que la reflexión-acción de nuestras prácticas nos posibilitará ir en ese camino, siempre y cuando las políticas públicas acompañen estos procesos; pero algo debe quedar claro: que cada uno haga lo que tenga que hacer desde el lugar que ocupe, impulsando la implementación de dichas políticas públicas inclusivas.

Referencias bibliográficas

Borrotto López, L. T. (2004). *Universidad y sociedad: los retos del nuevo siglo.*

Reencuentro 40. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Distrito Federal, México.

Chiroleu, A. (2009). *La inclusión en la educación superior como política*

¿De quién depende la implementación de políticas públicas inclusivas? Perspectivas...

pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación* 48 (5). Madrid, OEI. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2740Chiroleu.pdf>

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici. *Psicología social II. Pensamientos y vida social, psicología social y problemas sociales*. Madrid: Paidós.

Sklair, C. (2007). Imágenes y discursos de la diferencia en la escuela. <http://flacso.org.ar/investigaciones/imagenes-y-discursos-de-la-diferencia-en-la-escuela/>

La responsabilidad de las instituciones como promotoras de políticas públicas en inclusión e integración social

Laura Mercedes Sosa

Presentación

Hablar de responsabilidad implica asumir, reflexionar, administrar, orientar y valorar conscientemente las consecuencias de los actos en un sujeto. La magnitud de dichas acciones y cómo afrontarlas de la manera más positiva e integral se define en el plano de lo ético. Hay ciertos principios a considerar sobre las responsabilidades, como reconocer y responder a las propias inquietudes y a las de los demás; mejorar sin límites los rendimientos en el tiempo y los recursos propios del cargo que se tiene; planear en tiempo y forma las diferentes acciones que conforman una actividad general; asumir con prestancia las consecuencias que las omisiones, obras, expresiones y sentimientos generan en la persona, el entorno, la vida de los demás y los recursos asignados al cargo conferido.

Cuando hablamos de responsabilidad de las instituciones, es importante tener en cuenta el origen de su gesta, el motivo de su creación y de las funciones atribuidas para propiciar políticas públicas de inclusión e integración social. Y aquí comenzamos a desandar las diferencias que se pueden haber establecido, sus fines, motivos, causas que llevaron y llevan a las mismas a responsabilizarse de dichas ausencias o presencias de las políticas públicas.

Muchas instituciones para personas con discapacidad han sido creadas en un comienzo, como lugares de contención, pasando a ser luego parte del Estado, en un momento benefactor, que proyectaría políticas en función de las necesidades de los beneficiarios. Estos términos aún perduran en ciertas

instituciones. Algunas trabajaban con la idea de generar prácticas integradoras en la sociedad, tomando a las mismas como *medios para*; derivadas de esta lógica se pueden observar en nuestro campo de las prácticas corporales las propuestas de “el deporte como medio de integración”, “el juego como medio para”, o “la gimnasia para”, etc., sin analizarlas como un fin en sí mismas. Y se expandieron prácticas homogeneizantes en las convocatorias de “los para” que darían lugar a esos “otros” con deficiencias.

Ahora bien, si tomamos lo establecido en el Grande Dicionário Etimológico - Prosódico da Língua Portuguesa, el verbo *integrar* se define como “completar, entrar, reunir en un todo sus partes esenciales; hacer parte de”¹, y el sustantivo *integração* como “Acción de completar un todo, adjudicándole la parte que faltaba” (GDE-P da LP: 1965).

Desde principios del siglo XIX los conceptos integración e íntegro se asocian a cuestiones morales. Por lo tanto una persona íntegra es una persona integrada. Esta asociación de integración social y cualidad moral aparecerá después en las ciencias sociales.

Es necesario diferenciar los campos semánticos al hablar de “integración” frente a las políticas de integración de las personas con discapacidad: la primera noción refiere al concepto sociológico y antropológico, mientras que la segunda alude a la autodefinición que los Estados hacen de sus políticas nacionales e internacionales.

En términos antropológicos, “integración” es a la vez un concepto teórico y una categoría nativa; qué hacer con “integración” en el análisis socio-antropológico de los procesos denominados por los propios actores como de “integración” es básicamente una cuestión metodológica, aunque también teórica y política.

Geertz (1987: 75) propone una distinción entre “conceptos de experiencia próxima” y “conceptos de experiencia distante”. Los primeros son aquellos que un sujeto cualquiera expresa naturalmente para definir lo que sucede, lo que ve, piensa, siente, imagina. Los segundos son los que “... los especialistas de un género u otro —un analista, un experimentalista, un etnógrafo, incluso un sacerdote o un ideólogo— emplean para impulsar sus propósitos científicos, filosóficos o prácticos.”

Es una cuestión retórica, ya que el etnógrafo no es recolector de interpretaciones de primer orden, sino que es productor de interpretaciones de segundo y tercer

¹ La traducción corresponde a la autora del trabajo.

orden. Las interpretaciones se construyen a partir del diálogo entre el trabajo empírico y una serie de conceptos en proceso de reelaboración. En el área de la discapacidad, no ha sido lo mismo (o no debería haber sido) hablar de la integración proyectada desde las políticas educativas generales, que desde el área de salud o de accesibilidad en la participación comunitaria. Cada área merece ser tenida en cuenta en los elementos particulares que aparecen en el contexto de aplicación.

La integración parece uno de los sustantivos más adjetivados (integración local, regional, nacional, educativa, cultural, planetaria, social). Aparece tanto en el discurso de los actores como en el de los científicos sociales frente a cualquier situación social que plantee la presencia de una alteridad, de un grupo social que es vivido como “lo otro”. Así, “integración social” es utilizada tanto para referirse a bandas de delinquentes juveniles (como subculturas que derivan de la “falta de integración” a la comunidad más amplia), como a grupos migratorios o al movimiento negro (Ver Giddens, 1992: 170, 306-307, 311).

Las posibilidades de participación están definidas culturalmente y a veces no dependen de lo que el sujeto está en condiciones de ofrecer sino de las alternativas que la misma comunidad propone. Algunas referencias sobre integración pueden leerse en Pantano:

En el interior de un grupo la integración es el conjunto de los fenómenos de interacción que provocan una acomodación y ajuste recíproco y que llevan así a cada miembro a una conciencia de identificación con el grupo (...). Es un proceso dinámico, continuo, que observa características comunes, y a la vez singulares, en los distintos ámbitos sociales (1993:119).

Se ha presentado a la integración física como la reducción de la distancia entre los sujetos con y sin discapacidad; a la integración funcional como aquella que implica el uso de los mismos medios y recursos por parte de ambos grupos; a la integración social en cuanto refleja el acercamiento de comunicación afectiva y social; y a la integración societal referida a las personas con discapacidad que adquieren los mismos derechos y oportunidades que las personas sin discapacidad para su desarrollo personal y profesional.

En las personas con discapacidad pueden distinguirse dos aspectos que facilitan la integración a la comunidad: uno, a partir de que el sujeto desarrolle otras capacidades, es decir que superando las limitaciones y carencias, rescate

sus potencias y las desarrolle de un modo que le permita acercarse aún no convencionalmente, al “tipo medio” social requerido para desempeñar los roles propuestos. Otro, dado por la permeabilidad de la sociedad para incorporar, a “aquellos tipos que se alejan o no se acercan al prototipo esperado” (Pantano, 1993: 119).

En este sentido, la existencia de barreras sociales y arquitectónicas obstaculiza la participación plena de las personas con discapacidad. Nos acercamos a un cambio conceptual introduciendo la idea de *inclusión*, que no es antagónica a la de integración sino que centra el problema en las restricciones de las propuestas de actividades; los obstáculos para la participación en la vida social no dependen exclusivamente de ellas sino de la carencia de ofertas diversas.

Entre algunas líneas teóricas respecto del análisis de la discapacidad encontramos Barnes (1996) y Oliver (1996:22), quienes han sostenido que “la discapacidad es el resultado de la disposición del material opresivo de la sociedad”. Oliver (1990) definió esta posición desde un punto de vista creacionista social de la discapacidad, y que las personas en cuestión pertenecen a un grupo social oprimido.

La opresión social se produce no por las deficiencias de las personas: es el producto material de las relaciones socioeconómicas desarrolladas dentro de un contexto histórico específico, que genera la discapacidad.²

El análisis crítico de la discapacidad supone pensar desde un escenario en perspectiva contextual, que entre otras cuestiones no promueva el otorgamiento de derechos a la inclusión, sino que permita el ejercicio de los mismos en la inclusión, en acción colectiva, de asociación, de espacios de articulación sociedad civil/Estado.³ Pues como nos decía Malbrán (2000), pensar la inclusión en perspectiva comunitaria

compromete la responsabilidad del sistema más que de la persona. Es diferente de los conceptos de integración y normalización. Alude a la transformación. Supone intencionalidad en acción, un esfuerzo sistemático, deliberado, un cambio valorativo, en síntesis, pensar de modo inclusivo,

² Sobre este apartado de discapacidad y opresión es interesante recurrir al análisis ético del concepto de discapacidad realizado por Vehmas (2004).

³ El análisis más amplio se puede encontrar en Sosa (2012).

La responsabilidad de las instituciones como promotoras de políticas públicas en inclusión...

desarrollar una mentalidad, una conciencia inclusiva en una comunidad protagonista.

Las políticas públicas pueden pensarse como el conjunto de principios, decisiones, objetivos, planes, acciones positivas, programas y recursos operados por el Estado democrático para incrementar la igualdad de oportunidades y de trato, atenuar y disminuir la desigualdad de condiciones de desventaja. Están conformadas por dos dimensiones: la política social y la política económica, que cuando se desarrollan como líneas de acción independientes, terminan acarreado fracasos en su implementación.

Constituyen la expresión del compromiso de un Estado con las diversas temáticas de la sociedad. Involucran a organizaciones del sector público y de la sociedad civil. La configuración de políticas sociales en nuestro país ha tenido una fuerte raíz estatista y centralizada; en los últimos años ha habido un avance hacia la descentralización en estructuras locales y en la celebración de contratos con los sectores privados (podría llamárselas políticas de convenios) en un intento de hacer operativa y eficaz su acción.

En la materia, nuestro país cuenta con una vasta legislación formulada desde los años 80, que reconoce la problemática de las personas con discapacidad. ¿Con esto podemos decir que la República Argentina cuenta con una política pública en discapacidad?

Al analizar la discapacidad, considerando a las personas integrantes de un colectivo homogéneo, se diseñó una implementación de políticas públicas para las personas con discapacidad desde una lógica del Estado protector, asistencialista, y se abrazaron conceptos tan relevantes como usualmente vagos como son el de no discriminación e integración a todos los ámbitos de la sociedad.

Sin embargo, un deficiente diseño de políticas que no se detenga en los objetivos específicos de cada sector y en un adecuado análisis consensuado con los actores sociales, políticos e institucionales, corre el riesgo de generar acciones que quedan como meras declamaciones o, lo que es peor, que reproduzcan el modelo de segregación del que se pretende salir.

La provincia de Buenos Aires ha sido pionera en desarrollar y ejecutar políticas educativas, de acción social, de salud, y a partir de la sanción y reglamentación de una ley específica en la materia; todos los organismos públicos competentes

han ido incorporando en sus estructuras planes, programas y áreas dirigidas a dar respuestas al sector.

Un poco de historia

En el año 1949 se crea el Departamento de Excepcionales dependiente del Ministerio de Educación; fueron los primeros abordajes desde la educación hacia las personas con discapacidad mental.

En el año 1981 se firma el decreto N° 9767, que apuntaba a que los organismos del Estado tuvieran injerencia en la temática. Con la llegada de la democracia, el ex Ministerio de Acción Social provincial creó la Dirección del Discapitado, reconociendo el valor de los servicios que venía sosteniendo el movimiento asociativo. Es así que en una acción complementaria con las organizaciones de la sociedad civil se implementan los Programas de Integración Social y Laboral, superando la acción social con criterio asistencialista para reemplazarla por una acción social donde se involucren criterios que apunten a la prevención, integración, parte de un proceso de inclusión de personas con discapacidad.

Taller Protegido, Centro de Día y Hogar fueron los programas que se pusieron en marcha en el marco de una política de convenios. El primero de estos, está destinado a la inserción socio-laboral de personas con discapacidad que no se encuentran en condiciones de integrarse ni conservar un puesto de trabajo en el mercado competitivo. El programa Centro de Día, a su vez, está destinado a jóvenes y adultos con discapacidad severa egresados o en edad de haber egresado de la órbita de la educación especial o a niños que no puedan ingresar al circuito educativo. Por último, el programa Hogar, cuyas destinatarias son aquellas personas con discapacidad, mayores de 21 años y sin contención familiar.

Desde este sector se desarrollan las estrategias para dar cobertura a la emergencia social y de salud a personas con discapacidad sin cobertura social, con la provisión de implementos ortopédicos, ayudas técnicas, prótesis, sillas de ruedas, alimentación especial, etc., conjuntamente con la promoción de planes sociales de empleo.

El movimiento asociacionista

Desde este momento del desarrollo histórico debemos comprender cuál ha sido el proceso que ha llevado a la lucha de las personas con discapacidad a su situación actual.

El decenio de los 60 fue origen de grandes transformaciones sociales en todo el mundo. En este contexto, apareció con mayor fuerza la reivindicación de grupos marginados, como por ejemplo el de las personas con discapacidad.

En estos tiempos, aparentemente tan lejanos, asumen la representación de las personas con discapacidad las organizaciones de padres, educadores y/o especialistas en rehabilitación.

Dichas instituciones actuaban ya desde hacía muchos años, pero su alcance era fundamentalmente local y la óptica de la mayoría se inclinaba hacia la búsqueda de la beneficencia (época de la Declaración de los Derechos Humanos).

En el manual de capacitación *Más Vida* de la Dirección de Discapacidad del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires (2005) encontramos mencionado que hacia fines del decenio de los 70, la problemática de las personas con discapacidad había alcanzado un grado de difusión muy importante, especialmente en el hemisferio norte. Esta fue la base sobre la que se cimentaron las investigaciones que llevaron adelante comisiones económicas regionales, de la Organización de las Naciones Unidas y con el aporte de las personas con discapacidad, que por primera vez eran escuchadas seriamente. Se implementó el Plan de Trabajo a escala mundial, que se puso en práctica en el año 1981, bajo la denominación de “Año Internacional del Impedido”.

Fue un impulso trascendental que marcó un jalón en el proceso de reconocimiento de las personas con discapacidad, más allá de las realizaciones concretas totalmente insuficientes en los países del llamado Tercer Mundo. Pero impactó sobre la conciencia de las personas con discapacidad para su lucha. Miles de instituciones surgieron en los cinco continentes, cientos se unieron para formar grandes federaciones, con un considerable aumento de su proyección e influencia.

Como culminación de ese proceso fundacional, en 1982 la Organización de las Naciones Unidas declaró al período 1983-1992 “Decenio de los Impedidos” y aprobó el *Programa de Acción Mundial*, un candente informe sobre la realidad y una completa exposición de todas y cada una de las soluciones a la situación de injusticia que se arrastraba desde siempre. ¿Cuántos de sus objetivos se han concretado? Pocos, muy pocos. Las grandes masas de personas con discapacidad de América Latina permanecen alejadas del progreso.

El Programa de Acción Mundial ha abierto un camino gracias al cual las personas con discapacidad podrán participar plenamente en la sociedad, pero

no se ha aprovechado esa oportunidad. Se han hecho pocos progresos en todo el mundo, especialmente en los países menos adelantados en donde las personas con discapacidad se encuentran doblemente desfavorecidas: por su condición de tales y por las circunstancias económicas y sociales.

Se observa que el nivel de organización fue determinante para la participación en estamentos locales, municipales, regionales, nacionales e internacionales. Las ONG pertenecientes a este sector sedieron respuestas así mismas, logrando la participación y por lo tanto obteniendo los beneficios disponibles. Aquellas que no alcanzaron ese nivel organizativo quedaron excluidas de la participación, y su acceso a beneficios fue recortado y limitado.

Estos dos grupos de un mismo sector no se integran en planes y proyectos de interés común. Esta misma diferencia se observa haciendo un corte transversal sobre las instituciones que atienden los distintos tipos de discapacidades (esto refiere a la tradición clasificatoria de las discapacidades en intelectuales, motoras y sensoriales), que no pudieron superar la defensa y atención de los intereses sectoriales en pos del bien del colectivo.

En consecuencia, resulta evidente que el sector de la discapacidad mental ha alcanzado un alto grado de organización, participación, servicios, planes, presupuestos en confrontación con los otros sectores de las demás discapacidades.

En la actualidad, ADAJUS es el “Programa Nacional de Asistencia para las Personas con Discapacidad en sus Relaciones con la Administración de Justicia” y fue creado por la presidenta de la Nación, Dra. Cristina Fernández de Kirchner, con el fin de cumplir con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, y en particular con la obligación como Estado Parte de la Argentina de garantizar el efectivo acceso a la justicia de las personas con discapacidad (PCD). Dicho programa depende de la Secretaría de Justicia de la Nación y su objetivo se enmarca dentro de las políticas de inclusión social que lleva adelante el gobierno nacional, con el objetivo de fortalecer los derechos de las PCD a través de procedimientos adecuados, la comunicación e información.

Las PCD se encuentran con diferentes obstáculos que dificultan el pleno ejercicio de sus derechos cuando participan de los procesos judiciales y/o administrativos, ya sea por dificultades en el acceso a la información sobre sus derechos y la forma de ejercerlos; el trato no adecuado por parte de las fuerzas de seguridad en los diferentes procedimientos, al igual que la modalidad con

que los operadores judiciales interactúan con las PCD; abordajes incorrectos en los procedimientos periciales; y el desconocimiento por parte de los actores judiciales de la normativa vigente sobre discapacidad, entre otras situaciones.

Los propósitos de ADAJUS se enmarcan en los términos de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD), a la que Argentina suscribió en 2007 y ratificó en 2008.

A fin de asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso efectivo a la justicia, los Estados Partes promoverán la capacitación adecuada de los que trabajan en la administración de justicia, incluido el personal policial y penitenciario.

Principios generales

Los principios de la presente Convención son

- a- El respeto a la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas.
- b- La no discriminación.
- c- La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad,
- d- El respeto a la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas.
- e- La igualdad de oportunidades.
- f- La accesibilidad.
- g- La igualdad entre el hombre y la mujer.
- h- El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

No obstante, en la actualidad hay carencia de respuestas a las transformaciones estructurales ocurridas en los últimos años en el país y la región latinoamericana a partir de la crisis del modelo neoliberal. Deberíamos analizar dicho contexto sobre tres ejes: la recuperación de la problemática del desarrollo sobre nuevos términos; el replanteo sobre el rol del Estado y de las políticas públicas y el debate ético sobre las orientaciones y políticas que pueden conjugar crecimiento, equidad e inclusión en las nuevas condiciones nacionales.

En suma, se propone construir un desarrollo estratégico, en un movimiento que articule simultáneamente discusiones teóricas ya instaladas desde antaño,

actores sociales y políticas públicas coherentes con dicho proyecto de desarrollo estratégico. En un marco de recurrentes crisis financieras a escala global, que dejan al descubierto la importancia de las políticas públicas como estrategia para un desarrollo inclusivo, debemos analizar conjuntamente el modo de sortear en forma consensuada la nueva realidad estructural que nos toca vivir en cada región de cara a los años venideros.

Bibliografía

- Barnes, C. (1996). *The Social Model of Disability: Myths and Misrepresentations, Coalition: the Magazine of the Greater Manchester Coalition of Disabled People*, August, 25-30.
- Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires. Dirección de Discapacidad (2005). *Manual de capacitación Más Vida*. Buenos Aires: MDSBA.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Giddens, A. (1992). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Grande diccionario etimológico-prosódico da lengua portuguesa (GDE-PdaLP) (1965). San Pablo: Saravia.
- Malbrán, M. del C. (2000). Inclusión Comunitaria. *Revista Todos Valen* Año VI, 1. Fendim. Buenos Aires.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Basingstoke: Macmillan.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: from theory to practice*. Basingstoke: Macmillan.
- Pantano, L. (1993). *La discapacidad como problema social*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sosa, L. (2012). *Educación Corporal y Diversidad. La inclusión de niños y niñas con discapacidad en las prácticas corporales de las escuelas*. Tesis de Maestría en Educación Corporal, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.724/te.724.pdf
- Vehmas, S. (2004). Análisis ético del concepto de Discapacidad. *Siglo Cero*, 35(4), octubre-diciembre.

Parte 6.
Prácticas, historia y comunicación

¿Historia *de* la Educación Física o Historia *en* la Educación Física?

Laura M. Méndez

Hace algunos años participé en un concurso para profesores regulares de la carrera de Educación Física en el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. En la mitad de la entrevista, uno de los jurados docentes fijó su mirada en mí y me preguntó:

-Usted no es profesora de Educación Física, sino que viene del campo de la Historia; dígame señorita, ¿cómo ve la relación entre la Educación Física y la Historia?

Superado mi pánico inicial, contesté: “la Historia y la Educación Física deben ser aliadas en su intento de analizar y comprender problemas de la realidad presente y pasada. El problema se aborda en su complejidad con el aporte de ambas, la historia aporta respuestas desde sus saberes específicos, pero las preguntas las hace la Educación Física.”

Algunos años después, aún sorprendida porque se me ocurrió tan rápido qué contestar, soy testigo de un prometedor y sugestivo crecimiento de trabajos e investigaciones que incorporan la perspectiva histórica al campo de la Educación Física en su máxima amplitud, con la experiencia de un trayecto formativo recorrido; tengo el propósito de compartir algunas cuestiones vinculadas al diálogo posible entre ambos campos, haciendo especial hincapié en aquellas vinculadas a la epistemología, la metodología y los sentidos. No es mi intención agotar el tema ni construir un manual de procedimientos, sino poner a discusión algunas consideraciones que, a mi juicio, aumentarían las posibilidades de construir respuestas complejas a problemas complejos como son los vinculados a los sujetos-cuerpos en su temporalidad.

La Educación Física en la historia

Pensar en un abordaje histórico de los problemas vinculados al campo de la Educación Física requiere resolver y explicitar algunas cuestiones. En primer lugar, cuál es la concepción de historia de la cual se parte. Esa definición, a simple vista sencilla, exige la apropiación de un entramado conceptual que incluye una toma de posición ética, política y epistemológica. En ese sentido, creo, hay aún mucho por debatir. En líneas generales, los profesionales de la Educación Física realizan incursiones poco frecuentes en la disciplina histórica, muchas veces confundida con la cronología, es decir, con la descripción de hechos y procesos organizados en una secuencia temporal. En numerosas ocasiones, resulta arduo advertir en los trabajos de investigación la diferenciación entre “historia” concebida como pasado, “Historia” conceptualizada como la reconstrucción intencional y sistemática de ese pasado humano e “historiografía”, que remite a la escritura de una versión de la historia, referenciada y situada en las sociedades en su devenir temporal.

Definir qué se entiende por historia nos permitirá, por ejemplo, decidir cuáles problemas quedan dentro y cuáles fuera de su abordaje. Si pensamos la historia como ciencia, nuestros vínculos con los documentos escritos, la heurística y la hermenéutica serán más fuertes que si la concebimos como narración, enlazada con la literatura y la teoría del lenguaje. Si la pensamos como pasado, nuestro itinerario de interrogantes y decisiones será diferente a si, en términos de Julio Aróstegui (2001: 14), afirmamos que “la historia es siempre vida humana, es experiencia, la de los antecesores...pero también la nuestra, la de los vivos. No existe confinada a un modo del tiempo excluido de otros. Todo tiempo, hasta el futuro es historia”. Esta perspectiva implicaría, por ejemplo, convertir tanto al presente como al pasado reciente en objeto de conocimiento y concebir al tiempo como un *continuum* en el que se resuelven vidas vividas permeadas por, en palabras de Kosselleck (2007), espacios de experiencias y horizontes de expectativas.

Una vez definida la teoría general de la historia a la que se adhiere, considero necesario identificar en el marco de nuestros estudios la adscripción a perspectivas historiográficas específicas. Dicho de otro modo, no basta definir cuál es nuestra idea acerca de la historia, sino qué historias construirán el entramado por el que transitará nuestra investigación. En ese sentido, en relación específica con el campo de la Educación Física y sin pretensión alguna de exhaustividad, considero importante profundizar, desde una perspectiva decolonial, en los cauces de la

microhistoria, la historia regional y la historia desde una perspectiva de género, entre otras.

A manera de ejemplo, podemos afirmar que muy frecuentemente se ha confundido la historia de los varones con la historia de la humanidad; la historia de la pampa húmeda con la historia de la Argentina, y la historia local con un hecho singular y autorreferencial.

Mientras el colonialismo se constituyó como una relación política y económica de dominación de algunos pueblos sobre otros, la colonialidad del poder, en tanto matriz de poder que incluye valores, actitudes, prácticas sociales, ideas de autoridad, etc., sobrevive al primero aunque lo precede temporalmente, cimentando para América Latina el destino manifiesto de acceder a la modernidad, como si esta fuera un punto de llegada y no la justificación de las arbitrariedades de los poderosos. Esto derivó en la configuración de una matriz de ideas engarzada en las relaciones sociales que aún persisten, más allá de que las relaciones políticas coloniales hayan sido superadas tras las luchas emancipadoras de comienzos del siglo XIX. La crítica poscolonial —en cuanto autocrítica del pensamiento occidental y expresión de sensibilidad por lo diverso— busca proveer herramientas para la propia expresión de los sectores oprimidos. Desde esta perspectiva, estos sectores toman una centralidad no debidamente jerarquizada por las visiones tradicionales y el aspecto ideológico y cultural adquiere una preeminencia que excede la idea de mero reflejo de los procesos económico-sociales.

En este arbitrario cultural, en la historia —como en otras ciencias sociales— los sectores subalternos y la perspectiva de género adquieren relevancia. El género aparece como una categoría útil para analizar y problematizar las relaciones sociales al considerar las formas de esas relaciones y el peso que tienen en la construcción de las sociedades. El concepto de género es una forma conceptual de análisis socio-cultural, una categoría específica del contexto a partir de la cual los roles están determinados por los modelos de comportamiento sexual impuestos por la sociedad y por la forma en que esa sociedad ha construido sus esquemas de poder (Scott, 2008).

La incorporación de la perspectiva de género nos permite considerar a las relaciones entre hombres y mujeres como una construcción que estructura vínculos significantes de poder y que, por ser resultado de un constructo social y cultural, se refleja en una identidad particular que cambia según los espacios y los momentos históricos en estudio.

La historia nos dice que las relaciones de género no fueron ni son igualitarias, sino que el género masculino ha ejercido una dominación sobre el femenino y que estas relaciones co-constituyen el resto de las relaciones humanas, están en sus orígenes y son influidas por ellas, permeadas por variables históricas de clase, étnicas, religiosas, culturales, etarias. Tanto el poder como la producción simbólica y material son ejes sobre los cuales giran las relaciones intergeneracionales y del resultado de la puja provendrán los posicionamientos sociales, culturales y subjetivos de cada género.

En ese marco, valdría preguntarnos para cada momento histórico y para cada problema presente y pasado, acerca del protagonismo, impacto, alcance y transformaciones que los diversos géneros tuvieron en esos procesos. Así podríamos, por ejemplo, corroborar que muchos procesos considerados como “revolucionarios” tuvieron escaso o nulo impacto para las mujeres y que a postulados “generales” o “universales” les concedían otros pensados específicamente por varones que excluían o limitaban las experiencias femeninas.

Asimismo, la rama del conocimiento que podríamos llamar “estudios regionales” considera a los conflictos regionales primeramente como un problema metodológico, y tiene como uno de sus postulados básicos la no fragmentación a priori de la continuidad inherente del objeto de estudio, entendiendo que este es, por naturaleza, continuo. La región, plantea Gerardo de Jong (2001), es un sistema abierto que no admite recortes a priori de ninguna índole y que tiende al estudio de la totalidad. Como en un juego de lentes, nos acercamos a nuestro problema y lo enfocamos; sin embargo, deberemos abrir el campo de visión lo que sea necesario para poder abarcar todas las relaciones inherentes al mismo de manera de poder comprenderlo acabadamente. En este sentido, los límites de una región los determina la completud de su explicación.

La historia regional como perspectiva analítica ha puesto en tensión aquellas concepciones que enfatizaban el control absoluto de los procesos por parte de los centros de decisión política, dando paso a una mirada de los espacios periféricos y fronterizos que poseen, en escala variable, cierto grado de autonomía en lo que respecta a su ordenamiento socioeconómico. Así se advierten realidades de paisajes urbanos y rurales diferenciados y regiones constituidas por las márgenes de los límites jurisdiccionales, que pueden ser analizados en forma singular a la vez que comparativa, aprovechando la abundante gama de matices que ofrecen los procesos identitarios y el accionar estatal en los distintos espacios sociales

estudiados, en los que, si bien predominan las semejanzas, es plausible identificar particularidades.

En este sentido, cabría interrogarnos sobre la territorialidad de los procesos históricos que constituyen el interés de nuestra investigación. ¿Sobre qué espacio se configuran y con qué matices, a quiénes incluyen y a quiénes dejan afuera? La respuesta a estos interrogantes nos permitiría, por ejemplo, advertir que hasta finales del siglo XIX las actuales zona patagónica y llanura chaqueña fueron territorios indígenas; que la franja occidental del actual territorio nacional estuvo mucho más integrada a Chile que a nuestro país, y que hasta hace solo sesenta años atrás, la Argentina estaba conformada por catorce provincias y diez territorios nacionales, es decir que el 40% de su superficie estaba regida por una legislación que negaba la autonomía y la ciudadanía plena a sus habitantes.

En forma complementaria, la microhistoria —o más puntualmente el microanálisis como modelo analítico— aporta al estudio del pasado el uso del método nominativo y la preferencia por documentos específicos para períodos de corta duración que permitan explicar las coyunturas (Guinzburg & Poni, 1991). La reducción de la escala de observación no implica romper el diálogo con escenarios macro, sino abordar lo acotado a partir de un “juego de escalas” que, como lo denomina Jacques Revel (1995), pone en tensión categorías y explicaciones más generales y vincula lo local con lo regional, lo nacional y lo internacional. La microhistoria no es sinónimo de historia local, ya que no se trata de construir la historia *de* un pueblo, de una ciudad o de una región, sino de hacer una historia *en* un espacio determinado. Como sostiene Giovanni Levi (1995: 181) “la microhistoria no es estudiar cosas pequeñas sino mirar en un punto de vista específico pequeño, pero proponerse problemas generales”. Incorporar esta perspectiva nos permitiría, por ejemplo, advertir las interrelaciones entre ideas, proyectos y acontecimientos que ocurrieron en forma diacrónica y sincrónica en diferentes espacios sociales y expandir en tiempo y espacio lo “local” o “regional”, según sean las necesidades que surjan en la búsqueda de explicaciones históricas satisfactorias.

El microanálisis aporta a un nivel comprensivo, concreto, con vinculación fuerte a lo cotidiano y ambición pluridisciplinaria en la que la sensibilidad etnográfica discrimina entre lo que se dice, lo que se piensa y lo que se hace, en convivencia con la historia general.

En síntesis, el cambio desde la perspectiva teórica–metodológica que

proponen la historia regional y la microhistoria no es temático sino analítico: ambos términos aluden a un ajuste espacial de la observación y a la necesidad de contextualizar lo diverso y lo particular en un escenario mayor al que le une cierta coherencia fenomenológica.

La perspectiva histórica ¿tarea de historiadores?

Considero que, siendo posible y deseable que el profesional de la Educación Física aprehenda el oficio del historiador y que este adquiera capacidades y sensibilidades propias del campo de la Educación Física, la complejidad de la tarea demanda un equipo interdisciplinario, cuyo *métier* no consista en dividirse líneas de trabajo y objetivos de investigación sino en capacitarse en las carencias, aportar desde las fortalezas, construir una base teórica y metodológica común, escribir a cuatro manos y generar instancias de investigación cogenerativa (Greenwood & Levin, 2011), que conciban al conocimiento como un fenómeno inherentemente colectivo, socialmente construido y distribuido a partir de la colaboración entre los investigadores y la comunidad de la que forman parte.

Un equipo interdisciplinario que comparte saberes e intereses debe, a mi juicio, definir con claridad su problema objeto de investigación, que especifica el espacio, el tiempo y la variable de análisis y que, planteado a manera de interrogante, supera la dimensión descriptiva de los procesos para adentrarse en las explicaciones. En este sentido, resulta central, una vez definidas las teorías generales, abocarnos a la construcción y definición de lo que Ruth Sautu (2003) define como *teorías sustantivas*, es decir aquellos conceptos insumos de nuestra investigación cuyo significado debemos acordar en pos de garantizar un piso común de diálogo. Definir e historiar elementos semánticos del lenguaje nos permitirá identificar antinomias, sinonimias y usos. Construir con otros las nociones de cuerpo, prácticas corporales, tiempo libre, educación física, deporte, entre tantas, nos posibilitará advertir diferencias y acuerdos cimientes del intercambio.

Asimismo, considero que hay que leer a quienes escriben sobre temas vinculados a nuestros intereses ya que, por lo general, el problema no radica en la falta de escritores, sino en la falta de lectores recurrentes y con sensibilidad etnográfica. Nuestra producción se enriquecerá si accedemos a la lectura y discusión de lo que se ha escrito sobre el mismo problema en otro espacio, en otro tiempo, o sobre ese mismo tiempo y espacio con relación a otro problema. Incluso trabajos que pudiesen parecer ajenos a nuestras preocupaciones de

investigación, pueden cobrar relevancia desde el punto de vista conceptual y/o metodológico.

Considero necesario y deseable además, conocer quién escribe, es decir, analizar la operación historiográfica (De Certeau, 1993), concebida como el conjunto de marcas indelebles conformado por un lugar social, un conjunto de prácticas científicas y una escritura. Saber si el arte de la escritura se produjo en el horror de la dictadura, en el dolor del exilio, en la primavera democrática o en el mercadeo del neoliberalismo, por ejemplo, así como conocer la trayectoria formativa y vital de su autor o autora, pueden aportar claves para comprender y ponderar su producción.

La escritura de la historia

La historia es siempre un saber de otros. Necesariamente el historiador debe remitir a otros autores y a documentos, para legitimar y dar rigor académico a lo que escribe. En ese sentido, el tratamiento de las fuentes es central. Tradicionalmente, el documento escrito fue el eje de la investigación histórica. En la actualidad, la revolución multimedia y la irrupción de otras formas de hacer historia produjeron que testimonios privados, orales, imágenes, prensa, formen parte del universo de documentos y agreguen a la historia sujetos diversos, sentimientos y proyección.

Particularmente reveladores resultan la prensa y el discurso periodístico, en cuanto coincidimos con Héctor Borrat (1989) en que el periódico narra, comenta, da señales públicas, omite, persuade y transmite valores, constituyéndose en un actor político que configura una secuencia de decisiones y acciones, donde se jerarquiza, se incluye o excluye.

También proponemos la utilización de la fotografía como herramienta de análisis, en especial cuando nuestras preocupaciones giran en torno a la corporeidad. La fotografía permite sumar el estudio de la subjetividad al ser, uno de los pocos documentos que posibilita abordar gestos, sentimientos, matices y contrastes que la historia “oficial” en general no tiene en cuenta. Su potencial como documento radica en que se constituye como entidad autónoma creadora de realidades, con un mensaje que puede tener diferentes connotaciones, dando cuenta de la relación dialéctica entre el sujeto representado y su medio, en un espacio y un tiempo determinados.

En el campo de la investigación de la historia de la educación, y en especial

de la historia de la Educación Física, tradicionalmente han prevalecido las historias construidas a partir de las disposiciones oficiales, los planes de estudio y los currículums emanados desde los organismos del Estado nacional. Si bien estos trabajos son vitales en cuanto dan cuenta del “deber ser” de la Educación Física en perspectiva temporal, creo que deben complementarse con otras líneas de investigación que, a partir del trabajo con fuentes como las citadas, cotejen la distancia entre la letra escrita y lo acontecido, desde la mediación de espacios, tiempos, cuerpos profesionales y agencia individual. ¿Cuándo, cuánto y cómo de lo dispuesto en la normativa se implementó realmente? ¿Qué impacto tuvieron en las instituciones y en prácticas sociales las trayectorias individuales?

Creemos que apelar a una gran diversidad de documentos y oralidades múltiples, entendidas como el relato coherente y espontáneo de los protagonistas acerca de la cotidianidad individual, nos permitiría dar respuestas a interrogantes como los enunciados. Asimismo, este tipo de abordaje cualitativo permite adentrarnos en los complejos procesos de construcción de representaciones e imaginarios. Adherimos a la conceptualización de Roger Chartier (1992), quien sostiene que la noción de representación colectiva permite comprender que la realidad está conformada por grupos sociales con intereses contrapuestos que construyen una identidad a partir de sus prácticas y conviven —a través de relaciones de fuerzas a veces complementarias, otras contradictorias— con formas institucionalizadas e impuestas por aquellos que detentan poder.

En el caso específico de la Educación Física, la exploración sobre representaciones sociales nos permitiría, a mi juicio, matizar algunas aseveraciones acerca de la escuela, la uniformidad de las prácticas corporales, la obligatoriedad de los ejercicios físicos y el éxito rotundo del proyecto educativo civilizador, así como comprender ciertas imágenes del profesor de Educación Física generalmente asociadas al buzo de gimnasia, el silbato pronto y una predisposición innata a acatar órdenes y priorizar prácticas sobre construcciones teóricas.

Historia, Educación Física y formación docente

¿Para qué estudiar historia en la formación en Educación Física? En un contexto actual regido por la inmediatez, por la subvaloración del pasado en función de tiempos líquidos y presentes eternos, considero importante reflexionar sobre esta cuestión.

En primer lugar, estimo posible y deseable que desde la formación inicial del

profesional de la Educación Física se aporte a la configuración de una “conciencia histórica”, concebida esta como una conciencia temporal que transforma los valores morales en un todo temporal, hace inteligible el presente desde eventos pasados, y posibilita la construcción del sentido de la experiencia del tiempo para interpretar el pasado y proyectar las expectativas de eventos futuros. A través de ella los sujetos toman conciencia de la historicidad de todo presente, conciencia que impacta no solo en los modos de conocer, sino también en los modos de pensar y de hacer.

En segundo lugar, creo importante construir la noción de tiempo histórico, concebido como una noción compleja que supera ampliamente la noción de cronología, datación y fechado. El tiempo histórico implica procesos, transiciones, cambios permanentes, diacronías, sincronías, multicausalidad, cortas, medias y largas duraciones. La apropiación de este concepto puede ser una herramienta clave para comprender, por ejemplo, que el lenguaje fue y es históricamente construido y que el significado de los conceptos es dinámico y referencial.

La realidad posee múltiples dimensiones que se entrecruzan al momento de producir hechos y prácticas sociales como, por ejemplo, la Educación Física. Así, tener en cuenta la dimensión social, política, económica y cultural de determinado período y espacio, puede ayudarnos a comprender a las prácticas corporales y de intervención docente en Educación Física como prácticas situadas. Conocer, por ejemplo, el proceso histórico que condujo a la aplicación de ciertas teorías de la Educación Física en cada momento histórico del país nos permite comprender que ninguna acción educativa estuvo, está ni estará aislada de las ideologías políticas en las que fueron desarrolladas.

La historia en la Educación Física

Hemos intentado en estas líneas reflexionar acerca del sentido de la formación histórica en el profesor de Educación Física y desplegado algunas cuestiones vinculadas a la teoría, la epistemología y el oficio del historiador, en relación a opciones, fuentes e itinerarios investigativos.

Nuestro derrotero argumentativo tuvo la intención de proponer algunos puentes que permitan transitar de “la historia de la Educación Física” a “la historia en la Educación Física”, lo que significa incorporar la perspectiva temporal no en una asignatura de la carrera sino en toda la formación docente, en el convencimiento que la adjudicación de espesor histórico a las prácticas corporales

y a la interacción social aportan a la comprensión del campo profesional y de la realidad de la que formamos parte. Tarea por demás compleja que exige ciertos recaudos teórico-metodológicos y demanda una toma de decisiones construida a partir del diálogo interdisciplinario.

La concepción aristotélica del conocimiento postulaba tres clases de conocimiento: la *episteme*, vinculado principalmente a la teoría, la *techné* asociada a la aplicación del conocimiento y a las habilidades técnicas y la *phronesis*, concebida como la habilidad para pensar cómo y por qué debemos actuar para cambiar las cosas para mejor, advirtiendo que la sensatez es un prerrequisito para la ética y que esta surge de la experiencia, no de la ciencia. Concebir al conocimiento como esta tríada podría contribuir a generar espacios colaborativos en los que el saber profesional de los investigadores se combina con otros saberes por dentro y por fuera del ámbito universitario. El rechazo a opciones binarias (teoría-práctica) y la asunción de un posicionamiento político respecto a la función social de nuestra tarea permitiría, tal como lo advirtió Aristóteles, abrir puentes, acercar distancias y transitar caminos entre conocimientos, acciones, valores y sentidos.

Bibliografía

- Aróstegui, J. (2001). *La investigación histórica. Teoría y Método*. Barcelona: Crítica.
- Borrat, H. (1989). *El periódico, actor político*. Barcelona: GG - MassMedia.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Historia Cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- De Certeau, M. (1993). La operación historiográfica. En *La escritura de la historia* (pp. 67-118). México: Universidad Iberoamericana,.
- De Jong, G. (2001). *Introducción al método regional*. Neuquén: Lipat - Universidad Nacional del Comahue.
- Ginzburg, C. & Poni, C. (1991). El nombre y el como: Intercambio desigual y mercado historiográfico. *Revista Historia Social*, 10, 63-70.
- Greenwood, D. & Levin, M. (2011). La reforma de las ciencias sociales y de las universidades a través de la investigación acción. En N. Denzin & Y. Lincoln (Dir.). *El campo de la investigación educativa* (pp. 117-154). Barcelona: Gedisa.
- Koselleck, R. (2007). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la Historia*. Barcelona: Paidós.

- Levi, G. (1995). Sobre microhistoria. En P. Burke. *Formas de hacer historia*. (pp.119-143). Madrid: Alianza.
- Revel, J. (1995). Microanálisis y construcción de lo social. *Revista Entrepasados* 8, 125-154.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría*. Buenos Aires: Lumiere.
- Scott, J. (2008). *Género e Historia*. Méjico: Fondo de Cultura Económica - UNAM.

Las feministas y su ‘mirada’ sobre la Educación Física ‘femenina’. Argentina, primeras décadas del siglo XX

Pablo A. Scharagrodsky

Introducción

En las primeras décadas del siglo XX la Educación Física escolar y la ‘cultura física’ en general (gimnasias, ejercicios físicos activos, juegos, *sports*, rondas escolares, excursiones, paseos, colonias de vacaciones, escuelas para niños débiles, etc.) formaron parte de los temas tratados y problematizados por la agenda educativa del Estado. Tanto las escuelas primarias, como los colegios nacionales y las escuelas normales incorporaron tempranamente en sus currículos a la “gimnástica” y a los “ejercicios físicos”, en un contexto donde el higienismo reinante marcó los rumbos pedagógicos (Puiggrós, 1990, 1996; Di Liscia, 2004; Sánchez, 2007). Poco a poco el Instituto Nacional de Educación Física (INEF), primer centro civil de formación de profesores en la especialidad, se convirtió, en las primeras tres o cuatro décadas del siglo XX, en la voz autorizada sobre todo lo referente a la ‘cultura física’, incluida la ‘cuestión femenina’. De hecho, más de un 80% de los egresados/as fueron mujeres, contribuyendo con ello al proceso de feminización y feminilización de la docencia en ciertos niveles como el primario o el normal (Yannoulas, 1996; Morgade, 1997; Lionetti, 2007). En este contexto, reconocidas feministas como Elvira Rawson de Dellepiane, Cecilia Grierson o Julieta Lanteri se pronunciaron sobre tal cuestión. Lo mismo sucedió con feministas provenientes del propio campo de la Educación Física como Agustina Maraval, egresada del primer centro civil de Educación Física creado en 1906 (INEF), o como Ana Montalvo, ambas participantes en el Primer

Congreso Femenino Internacional realizado en 1910. Teniendo en cuenta ello, el presente artículo analizará las prácticas, los saberes y los discursos puestos en circulación por dichas mujeres en relación a la Educación Física y a la cultura física y su conceptualización sobre la feminidad, así como las resistencias y los cuestionamientos al orden corporal femenino más tradicional y conservador.

Las feministas y su ‘mirada’ sobre la Educación Física ‘femenina’

La mayoría de las mujeres que simpatizaron con las diferentes corrientes de los feminismos hicieron referencia a la importancia de la cultura física y de la Educación Física en las niñas y mujeres. Con ciertos matices, sus preocupaciones se centraron en tres cuestiones básicas: 1) el reconocimiento de las habilidades y capacidades físicas de las niñas y mujeres; 2) la necesidad de una mayor estimulación de la cultura física y la Educación Física en las escuelas y en los colegios; 3) la creación y el fomento de clubes femeninos con el objetivo de acrecentar la participación de las niñas y mujeres en la gimnasia, los juegos y ciertos deportes.

Ya a fines del siglo XIX y en los primeros años del siglo XX, varias mujeres letradas y de clase media que pudieron estudiar en la universidad argentina, especialmente médicas, problematizaron y defendieron, al amparo del higienismo, la inclusión de la educación física femenina. Por ejemplo, una destacada feminista como Elvira Rawson de Dellepiane pregonó la práctica de “los juegos honestos, los paseos á pié y al aire libre, la carrera, el volante, el juego á la pelota, remar, etc.” (Rawson de Dellepiane, 1892: 16). Estas actividades físicas realizadas con “moderación” aseguraban una fortaleza física necesaria para enfrentar su responsabilidad en “la misión reproductora”. Otra importante médica, Justina Ramos Mejía, insistía en la necesidad de (...) despertar en la mujer el *apetito del movimiento*, (...) lo cual es tanto mas importante, cuanto que como hemos dicho antes, la *sedentariedad* es el gran peligro que amenaza su salud y su desarrollo” (Ramos Mejía, 1898: 63). “La gimnasia practicada con perseverancia, es el mejor medio de contrarrestar los efectos de la vida sedentaria” (Ramos Mejía, 1898: 65). Lola Úbeda señalaba que “en la actualidad, el ejercicio físico se impone como la primera condición profiláctica é higiénica. La mujer argentina, por sus usos y costumbres, lleva á partir de la pubertad, una vida enteramente sedentaria”. “(...) no se mueve, prefiere la tarea sentada, vida inactiva y sin energías físicas” (Úbeda, 1902: 68). Es necesario “proteger los

órganos del abdomen que en la mujer tienen tanta importancia” (Úbeda, 1902: 70). Cecilia Grierson, la primera médica argentina, también se preocupó por la gimnasia, especialmente en las mujeres. En 1904 fue transitoriamente profesora de Anatomía en la Academia de Bellas Artes y allí dictó, en 1905, “cursos libres de gimnasia y masaje médico en la escuela de medicina, con el deseo de hacer conocer el verdadero método argentino a los estudiantes” (Grierson, 1916: 68). En un importante informe sobre la educación técnica de la mujer, presentado al Ministro de Instrucción Pública de la República Argentina, Cecilia Grierson ponderó positivamente a las escuelas normales como “los primeros centros que elevaron la instrucción de la mujer en nuestro país”. Entre los aspectos positivos resaltó a la Educación Física a partir de su propia experiencia:

las directoras de estas escuelas introdujeron la gimnasia sueca, trayéndose directamente de Suecia maestras para estos ramos y de ahí este ejercicio se extendió á las escuelas comunes por intermedio de las profesoras que salían de esta institución. Aunque esta enseñanza ha sido de limitada aplicación, ha vigorizado un tanto, á las mujeres que se han educado en las escuelas del Estado, durante estos veinte y cinco años (Grierson, 1902: 167-168).

Por fuera del ámbito médico, pero influenciada por dicho discurso, la feminista y reformista Elvira López defendió en su tesis denominada “el movimiento feminista” que

la educación física requiere para la mujer, siguiendo a Margueritte ‘ejercicios y gimnasia que endurezcan su cuerpo y le den nervios suficientemente fuertes para resistir los sufrimientos de la vida’. Por desgracia en nuestra sociedad, las jóvenes y la mujer en general, no tienen el hábito del ejercicio ni aún dentro del hogar; de donde resulta a menudo que cuando se casan no pueden criar á sus hijos, ó mueren al tenerlos, dejando pequeñuelos raquíuticos ó enfermizos (López, 1901: 86).

Varias revistas feministas —como por ejemplo la platense *Nosotras*— plantearon el tema sobre “el ejercicio” en las niñas y mujeres a partir de la misma lógica argumentativa. El fin fue luchar contra “(...) la vida sedentaria que, (...) es causa de las indisposiciones y enfermedades que las molestan y la martirizan.

(...) es más indispensable el ejercicio para la mujer que para el hombre, y sería de desear que todas, lo mismo en las clases acomodadas que en las otras (...)”.¹ La mujer moderna, más que el varón moderno, sin gimnasia o educación física, podía potencialmente contraer ciertas enfermedades (tuberculosis, escoliosis, dispepsia, constipaciones, obesidad, *surmenage*, etc.), tener desarreglos físicos y sexuales (histeria, clorosis, enfermedades del aparato genitourinario, etc.), determinados desvíos morales (masturbación, vicios sexuales, falta de recato y decencia, etc.) y, sobre todo, inaceptables posibilidades de incumplir su destino biológico. Las primeras feministas argentinas, fuesen reformistas, sufragistas, liberales y aun las de posiciones más extremas, defendieron la inclusión de la ‘cultura física’ femenina, aunque la misma reforzó retóricamente argumentos vinculados con una supuesta naturaleza femenina maternal, un destino social y biológico específico, ciertas cualidades morales relacionadas con la moderación y la heteronormatividad como la única opción correcta y permitida de deseo. Sin embargo, las socialistas y las anarquistas matizaron estos mandatos con la ampliación de ciertos derechos políticos y la búsqueda de la emancipación femenina.

En el incipiente campo de la educación física muchos de estos argumentos y preocupaciones llegaron muy prontamente. Berta Wernicke², amiga de Cecilia Grierson y una de las primeras mujeres que escribió un libro sobre juegos escolares para niñas en el marco de la enseñanza de la Educación Física, cayó en la misma ambivalencia argumental pregonando la inclusión de las niñas en las experiencias gímnicas y lúdicas pero, al mismo tiempo, naturalizando sus diferencias físicas y sexuales:

la niña es tan amiga de la actividad y del movimiento como el varón: la carrera, el salto en la soga, los juegos á la pelota, gustan tanto á uno como á la otra. Es un error creer que esos movimientos no sean de su agrado ni naturales en ella. El varón no la aventajará en velocidad, agilidad ó destreza, pero si en fuerza.

¹ “El Ejercicio” en *Revista Nosotras. Revista feminista, literaria y social*. La Plata, Año 1, Nº 13, 1902, p. 164.

² Aunque Romero Brest ponderó algunas ideas avanzadas de Berta Wernicke, en su balance general la terminó criticando ya que “(...) sus clases se resienten de cierta violencia localizada” y “(...) se basan en la gimnástica francesa de ‘assouplissements’ francesa” y “no responden a una metodización fisiológica rigurosa; desconoce los ejercicios respiratorios” (Romero Brest, 1910: 388).

Esta es la razón que me ha guiado para cambiar las leyes de algunos juegos conocidos y practicados ya por los varones (Wernicke, 1904: 7-8).

En el INEF, durante las dos primeras décadas del siglo XX, varias profesoras y egresadas problematizaron la cuestión de la 'cultura física' y de la Educación Física siguiendo propuestas político-pedagógicas del feminismo, especialmente liberal, o utilizando argumentos similares. Entre aquellas mujeres que se comprometieron de una u otra manera con el universo de las prácticas corporales podemos mencionar a prestigiosas profesoras normales como Berta Wernicke, Aita Dominga, Teresa Carlevatto o Elena Genoud; reconocidas directoras de escuelas —que a la vez fueron egresadas del INEF— como Isabel Ahumada, Lola Andino, Emma Bordo, Dolores Dessein o Helena Duchenois; vicedirectoras de escuelas —también egresadas del INEF— como María del Pilar Arrequina, Celestina Benedetti, María Cambiaggio, Catalina Comas, Antonia Diprimio, María Moreno o María Nava; docentes del INEF como Enriqueta Acenarro, Juana Alzú, Victoria Della Riccia, Antonia Gilardi, Joan Teresa o Matilde Larrosa y muchas maestras de grado de la escuela primaria —asimismo egresadas del INEF— como Carolina López, Juana Florinda, Emilia Imperiale, Amalia Matiuzi o Agustina Maraval. Muchas de ellas, sin ser militantes feministas, adhirieron a varios de sus principios en lo relativo a la educación y a la Educación Física femenina.

De todas ellas, sin duda, la más destacada fue Agustina Maraval. Ella fue una de las que mayor visibilidad y compromiso tuvo con la 'causa'. Integró, en los primeros años del siglo XX, el Club de señoritas Atalanta³ creado a instancias del Dr. Enrique Romero Brest. Según sus integrantes, el club Atalanta fue un espacio muy positivo para el desarrollo físico de las niñas y mujeres ya que pudieron realizar "juegos y deportes que no podían practicarse en la escuela". Posteriormente, en 1909 este club fue la base de la Asociación de Profesores de Educación Física⁴, brazo político del INEF.

³ El Club Atalanta contribuyó a la difusión y publicación de las actividades y tareas del INEF. Por ejemplo, facilitó las fotografías de sus socias practicando gimnasia y realizando juegos con el fin de ilustrar el libro *Curso Superior de Educación Física. Tomo I: bases fisiológicas de la Educación Física*. También apoyó la publicación del libro *El Instituto Nacional Superior de Educación Física. Antecedentes, organización y resultados*. Este libro mostraba a partir de información estadística las bondades del INEF desde su creación.

⁴ La Comisión Directiva de la APEF quedó constituida por 18 miembros. Los cargos más

Agustina Maraval fue la primera, aunque no la única mujer en escribir en la *Revista de la Educación Física*⁵ del INEF. En el primer número escribió un artículo titulado “influencia de los movimientos de los brazos en la respiración”. En ese texto la autora recuperó “los experimentos realizados en el laboratorio de la Escuela Normal de Educación Física, que tan dignamente dirige el Dr. Romero Brest” (Maraval, 1909: 21). Se basó en el pneumógrafo de Verdín y analizó las respiraciones en las mujeres (adultas). Entre las conclusiones Maraval señaló lo siguiente: “(...) 1º las respiraciones se hacen más profundas al hacerse acompañadas de movimientos de brazos, 2º se hacen más calmadas, 3º se hacen más profundas cuando van acompañadas de elevación de brazos que cuando se hacen con extensión lateral de los brazos hasta la altura de los hombros” (Maraval, 1909: 25-26). Este artículo es importante porque muestra tres cuestiones básicas vinculadas con el proceso de generización: 1º- Las profesoras de Educación Física egresadas del INEF utilizaban aparatos de medición y conocían algunos presupuestos provenientes del discurso médico para validar ciertas teorías fisiológicas en boga, aunque estas teorías hayan sido elaboradas por médicos varones y los instrumentos de medición hayan sido inventados por varones. 2º- Las mujeres testeadas tenían algún dominio sobre el asunto a evaluar. “Los sujetos usados (para la experimentación) fueron mujeres, adultas, que gozan de buena salud, que conocen el mecanismo de los ejercicios, pues están entrenadas y saben la importancia de la experiencia, por lo que ponían toda su buena voluntad en la mejor y más correcta ejecución de los movimientos” (Maraval, 1909: 21). 3º- Las teorías fisiológicas y los principios anatómicos fueron saberes que circularon y se transmitieron en el INEF, aunque los mismos hayan sido enseñados mayormente por médicos varones: Dr. Enrique Romero Brest, Dr. Miguel Sussini, Dr. Nicolás Bergalli o Regis Champalbert.

altos —presidente, vicepresidente primero, vicepresidente segundo, tesorero y protesorero— fueron ocupados por varones. Del total de la comisión, solo cuatro fueron mujeres. Una de ellas fue Agustina Maraval quien integró la lista como vocal suplente.

⁵ Otras mujeres como Victoria Della Riccia, Juana Alzú, Antonia Gilardi, Enriqueta Acenarro o Lola Dessein publicaron artículos en la *Revista de la Educación Física* del INEF. Victoria Della Riccia se destacó por realizar varias traducciones. Sin embargo, la mayoría de las publicaciones del período de existencia de la revista (1909-1936) fueron realizadas por varones, destacándose los artículos y trabajos del Dr. Enrique Romero Brest.

El Primer Congreso Femenino Internacional y la Educación Física

Maraval tuvo una destacada participación en el Primer Congreso Femenino Internacional realizado en la República Argentina en 1910. De un total de 34 trabajos presentados en la sección “educación, letras, artes e industrias”, hubo 2 vinculados con la Educación Física. El de Ana A. de Montalvo, titulado “Educación Física Femenina”, y “Proposiciones”, presentado por Agustina M. Maraval en calidad de delegada del Club Atalanta. También en esta sección presentaron trabajos importantes feministas como Cecilia Grierson sobre ciencias y artes domésticas, Ernestina López sobre la creación de escuelas de horticultura y jardinería para mujeres, Elvira Rawson de Dellepiane sobre niños débiles o Virginia Moreno de Parkes sobre educación moral y formación del carácter.

El trabajo de Ana Montalvo fundamentó la importancia de la educación física de la mujer con los siguientes argumentos: “La mujer en general, es más delicada que el hombre, porque por la ley de herencia, viene su organismo debilitándose desde siglos, y he aquí, porque encontramos un gran porcentaje de mujeres y aún de niñas de corta edad, débiles y enfermas” (Montalvo, 1911: 93). En una de las primeras observaciones se refirió al injusto y desigual acceso que tenían las mujeres a la hora de ejercitar sus cuerpos por medio de la educación física; siendo los varones quienes poseían determinados privilegios brindados por el Estado, los clubes y la esfera familiar:

el varón desde niño recibe educación física oficial que le proporciona el estado sosteniendo profesores de ejercicios físicos y talleres de trabajos manuales; la recibe también particular, porque las asociaciones de juegos atléticos, los clubs de gimnasia y las sociedades deportivas, se multiplican por doquier, por último, la recibe desde la familia porque los padres, no limitan sus juegos ni los vigilan, y por lo tanto, los niños saltan, corren, trepan, forcejean y aún boxean, sin que nadie se oponga. Claro está que en estas condiciones el organismo infantil se vigoriza y el proverbio de ‘mente sana en cuerpo sano’, queda palpablemente demostrado (Montalvo, 1911: 94).

Todo ello producía que “la especie degenera, según todos los fisiólogos. ¿Por qué? Porque el organismo femenino se debilita día a día por la inacción en que se desarrolla”. Se forjaba, de esta manera, una “lenta agonía física de la

mujer” (Montalvo, 1911: 95). Teniendo en cuenta ello, Montalvo planteó las siguientes conclusiones:

1º Que la mujer nace libre, y por lo tanto debe ser independiente. 2º Que no hay independencia donde falta el carácter y la energía. 3º Qué el carácter y la energía, no existen donde no hay salud. 4º Que la salud consiste (en) el perfecto funcionamiento de todos los órganos del individuo, y constituyendo éstos el cuerpo humano, es el organismo en general el que hay que cultivar. 5º Que el cultivo del organismo depende de la educación física. 6º Que la educación física no se imparte á las niñas tal ni como debiera. 7º Que por ésta causa, el número de mujeres débiles y sin salud, aumenta de un modo alarmante. 8º Que la falta de energía y carácter en la mujer, impiden que la madre pueda modelar ciudadanos conscientes de su verdadero rol patriótico, social y humanitario. 9º Que la educación física es tan necesaria á la mujer como la educación moral e intelectual, y por lo tanto, deben marchar las tres absolutamente paralelas. 10º Que así como la educación intelectual tiene un bien definido y extenso programa, así también ha de tenerlo la educación física (Montalvo, 1911: 96).

Por estas ligeras conclusiones, me permito proponer á este Honorable Congreso: I. Que se reconozca la necesidad de implantar la educación física femenina en las escuelas. II Que á éste efecto, se eleve á las H. H. C. C. y la Ministerio de Instrucción Pública solicitudes tendientes á este fin. III Que se gestione la creación oficial de gimnasios y plazas de juegos atléticos femeninos (Montalvo, 1911: 96-97).

Aceptando algunos de estos argumentos pero incorporando otros, Agustina Maraval impuso su propuesta. En su trabajo “Proposiciones”, afirmó lo siguiente:

la educación física de la mujer es indispensable para obtener su independencia moral y social, y es un factor importante para la evolución de su mentalidad. En tal sentido debe intensificarse la cultura física en las escuelas y en la sociedad. Para ello han de hacerse efectivas las prácticas físicas escolares é iniciarse á la formación de Clubs de señoritas (Maraval, 1911: 97).

La delegada del Club Atalanta, maestra normal y egresada del INEF, propuso

una modificación al trabajo propuesto por Ana A. de Montalvo. La misma estuvo vinculada con la supresión del término “atléticos” y “que se agregue que el Congreso vería con agrado que se extendiese por todos los países la cultura física de las mujeres”. Se aprobó “la modificación y la amplitud propuesta por la señora Maraval”.⁶ Además, Agustina Maraval solicitó, con éxito, que se aprobara “que el Congreso formule el siguiente voto: que se fomenten los clubs femeninos con tendencia á la educación física”. En consecuencia, junto con los trabajos de Montalvo, “el Congreso Femenino Internacional hace votos para que se fomente la educación física femenina en las escuelas y se gestione la creación oficial de gimnasios y plazas de juego, así como la fundación de clubs femeninos tendientes al desarrollo de la educación física”.⁷

Así como Agustina Maraval fue una de las más destacadas egresadas del INEF en lo relativo a la difusión de la ‘cultura física’ para las niñas, ya que participó en la constitución y difusión de clubes para mujeres, escribió en la Revista del INEF y formó parte de algunos congresos femeninos en las primeras décadas del siglo XX; la feminista que mayor vinculación tuvo con el INEF fue Julieta Lanteri. Esta médica nacida en Italia enfrentó valientemente al orden patriarcal moderno, impulsó simulacros de votación para las mujeres y participó de actividades relacionadas con la educación (Barrancos, 2002, 2007; Lavrin, 1998). Como Presidenta del Comité Ejecutivo del Primer Congreso Nacional del Niño, solicitó a la Asociación de Profesores de Educación Física del INEF coordinar y administrar todas las actividades vinculadas con la cultura física para ambos sexos en el marco del Congreso realizado en 1913. La APEF, como brazo político del INEF, se hizo cargo de todas las demostraciones físicas, de los procedimientos más convenientes de la cultura física (Sistema Argentino de Educación Física), de la organización de los festejos oficiales y de las visitas a las escuelas, museos y monumentos por parte de los niños y niñas de todas provincias invitadas.⁸ Diez provincias enviaron a alumnos y alumnas, los cuales durante 8 días no solo realizaron diferentes demostraciones acerca de la ‘cultura

⁶ *Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina. Historia, actas y trabajo* (1911). Buenos Aires: Imprenta A. Ceppi, p. 97.

⁷ *Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina. Historia, actas y trabajos* (1911). Buenos Aires: Imprenta A. Ceppi, p. 98.

⁸ *Revista de la Educación Física*, 3, 1913: 209

física' pregonada por el INEF (rondas escolares, gimnasia metodizada y juegos) sino que también visitaron el Congreso Nacional, varios diarios capitalinos (*La Razón, La Prensa*), la Plaza del Congreso, la Avenida de Mayo, el Pabellón de los Lagos, el Teatro Colón, el Hotel 'Sportman', varias escuelas y colegios, entre otros sitios de interés. Varias feministas, como Elvira Rawson de Dellepiane, ofrecieron alojamiento a los niños que llegaron desde distintas provincias con el fin de participar en el Primer Congreso Nacional del Niño.

En este mismo congreso participaron otras reconocidas feministas como Raquel Camaña, quien a partir del concepto de integralidad, tematizó la cuestión corporal 'femenina'. Propuso un "programa de educación integral" con base en la "Educación física: (la cual debía) erigir la salud física, tendiendo al desarrollo normal, al bello equilibrio orgánico y funcional", entre otras cuestiones. Para la mujer sugirió, muy especialmente, la "gimnasia eurítmica" (Camaña, 1916: 103-105).

Se llegará al equilibrio entre la acción y el reposo implantándose la gimnasia natural, con juegos sistematizados, paseos, excursiones; completada e intensificada con la gimnasia metódica basada en ejercicios de aplicación práctica: carrera, salto, esgrima, natación, equitación, etc., que permitan a cada uno bastarse a sí mismo en caso de peligro y ayudar a sus semejantes; y embellecida con la gimnasia eurítmica que da soltura y gracia, gimnasia indispensable para la mujer (Camaña, 1916: 99-100).

De alguna manera, todas estas voces femeninas plantearon la necesidad perentoria de una educación física para las niñas y mujeres, reivindicando cierta independencia generada a partir de dicha práctica corporal; aunque sin por ello cuestionar el mandato maternal, ni impugnar seriamente un determinado ideal femenino físico tradicional y moralmente hegemónico de la época basado en la elegancia, la gracilidad, la soltura y la simpatía a la vista del público masculino. Como señala Lavrin, muchas de las feministas reclamaron y alcanzaron una "emancipación relativa" ya que persiguieron mayores cuotas de igualdad pero, al mismo tiempo, respetando y cumpliendo el mandato maternal (Lavrin, 1998).

La década de los 20 marcó algunos reacomodamientos, ciertas tensiones y determinados desplazamientos semánticos sobre la feminidad (Nari, 2004). Algunas reconocidas feministas, mayormente socialistas, contribuyeron con

la Revista *Fortitudo*⁹; hubo una mayor participación de las mujeres y de las alumnas en la Revista del INEF, mayor presencia en las discusiones sobre ciertas cuestiones disciplinares, un leve predominio de las mismas en el dictado de las materias del INEF, cierto cuestionamiento a microprácticas obsoletas como la vestimenta de principios de siglo, un mayor acceso a ciertas prácticas corporales hasta esos momentos vedadas, un incremento sostenido en la reivindicación de la necesidad del desarrollo físico de las niñas en las escuelas y colegios, desacuerdos frente a la imposibilidad de acceder a ciertas prácticas físicas, entre otras cuestiones, intensificaron las contradicciones y las ambivalencias y generaron un escenario más heterogéneo que el de principios de siglo. Pero ello no conmovió el 'núcleo duro' sobre el que se asentó el guion femenino tradicional. El dispositivo curricular del INEF mantuvo más continuidades que rupturas. La cultura corporal escolar y la extraescolar practicada por las niñas y mujeres, más allá de ciertos cambios, continuó reforzando el proceso de construcción de los cuerpos femeninos asociados con la maternidad, la belleza y cierta moralidad supuestamente femenil.

Bibliografía

- Aisenstein, A. (2008). Tensiones en el discurso de la Educación Física: definiciones en la prensa pedagógica, Argentina 1900-1940. En P. Scharagrodsky (Comp.). *Gobernar es Ejercitar. Fragmentos para una historia de la Educación Física en Iberoamérica* (pp. 65-74). Buenos Aires: Prometeo.
- Barrancos, D. (2002). *Inclusión/Exclusión. Historia con mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad Argentina. Una historia de cinco*

⁹ Esta revista, con un fuerte tono contestatario, estuvo conformada por ex egresados/as del INEF (Aisenstein, 2008), la cual a partir de 1922 se enfrentó con las autoridades del INEF. Por ejemplo, Alicia Moreau, Elvira Garibaldi y Berta W. de Gerchunoff se sumaron como contribuyentes y/o socias nuevas a la Revista *Fortitudo* de la APEF en los años veinte alentando las iniciativas gímnicas femeninas (Revista *Fortitudo*, 1921: 64). Cecilia Grierson donó libros a la biblioteca de la APEF estimulando el estudio de la 'cultura física' femenina (Revista *Fortitudo*, N° 16, 1922: 197). Berta Wernicke escribió algunos trabajos sobre la temática (Revista *Fortitudo*, N° 6, 1922: 29). También hizo lo mismo Alicia Moreau ("la educación física de la mujer en Norte América", etc.). La Revista incluyó una gran cantidad de trabajos sobre las mujeres y la cultura física ("prejuicios de la mujer", "la mujer y los deportes", "la mujer, eterna enferma", "las mujeres y los deportes", "la mujer y el atletismo", "la educación física de la mujer", etc.).

- siglos*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Di Liscia, M. (2004). Médicos y maestros. Higiene, eugenesia y educación en Argentina (1880-1940). En M. Di Liscia & G. Salto (Eds.). *Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940)* (pp. 37-64). La Pampa. Edit UNLPAM.
- Lavrin, A. (1998). *Women, Feminism & Social Change in Argentina, Chile and Uruguay, 1890-1940*. Nebraska: University of Nebraska, Lincoln and London.
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Morgade, G. (1997). La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos. En G. Morgade (Comp.). *Mujeres en la Educación: género y docencia en la argentina 1870-1930* (pp. 67-114). Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Nari, M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político 1890-1940*. Buenos Aires: Biblos.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum. (1885-1916)*. Buenos Aires. Editorial Galerna.
- Puiggrós, A. (1996). *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista al menemismo*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Sánchez, N. (2007). *La higiene y los higienistas en la Argentina (1880-1943)*. Buenos Aires. Sociedad Científica Argentina.
- Yannoulas, S. (1996). *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Buenos Aires. Kapelusz.

Fuentes

- Camaña, R. (1916). *Pedagogía social*. Buenos Aires: La Cultura Argentina.
- Grierson, C. (1902). *Educación técnica de la mujer. Informe presentado al Ministro de Instrucción Pública de la República Argentina*. Buenos Aires. Tipografía de la Penitenciaría Nacional.
- Grierson, C. (1916). *Doctora Cecilia Grierson. Su obra y su vida. Homenaje a la Doctora Cecilia Grierson del Liceo Nacional de señoritas de la Capital*. Buenos Aires. Imprenta Tragant.
- López, E. (1901). *El movimiento feminista*. Tesis, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires. Imprenta Mariano Moreno.

- Maraval, A. (1909). Influencia de los movimientos de los brazos en la respiración. *Revista de la Educación Física*, I(1), 21-26.
- Maraval, A. (1911). Proposiciones. *Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina. Historia, actas y trabajos*. Buenos Aires: Imprenta A. Ceppi.
- Montalvo, A. (1911). Educación Física Femenina. *Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina. Historia, actas y trabajos*. Buenos Aires. Imprenta A. Ceppi.
- Ramos Mejía, J. (1898). *Higiene y educación física de la mujer*. Tesis, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Rawson de Dellepiane, E. (1892). *Apuntes sobre higiene de la mujer*. Tesis, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires. Imprenta de Pablo E. Coni e hijos.
- Romero Brest, E. (1910). Evolución de la educación física en la escuela argentina. Buenos Aires. Censo General de Educación. Oficina Meteorológica Argentina.
- Ubeda, L. (1902). *La mujer argentina en la pubertad*. Tesis, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires. Librería y Casa Editora de A. Etchepareborda.
- Wernicke, B. (1904). *Juegos escolares para las escuelas de niñas*. Buenos Aires. Ángel Estrada y Cía. Editores.

Ley, medios y prácticas deportivas: de la información como negocio al derecho a la comunicación

Nancy Díaz Larrañaga

La propuesta del presente texto es poder pensar al deporte en relación con los medios de comunicación social, en particular la televisión, en el desplazamiento desde el deporte abordado como negocio hacia el deporte pensado como derecho. Para ello es necesario que reflexionemos sobre el tratamiento mediático al que estamos acostumbrados y que todos como consumidores evidenciamos, ya que tiene relación con la espectacularización.

La espectacularización, como lógica discursiva, trabaja en dos grandes líneas. En primer lugar toma al deporte como noticia, en tanto propone trabajar con los criterios de noticiabilidad. Recupera, en ese sentido, tres grandes ejes o criterios: por un lado la implicancia, que contempla pensar si uno está implicado en esa práctica o experiencia pero, sobre todo, analizar cómo esa práctica nos representa a todos. Cuando algo nos representa nos incluye, entonces se recupera como noticia y se torna un acontecimiento que vale la pena poner al aire, transmitir o mostrar por los medios de comunicación. Un ejemplo es la importancia que le otorgamos a la selección nacional de ciertos deportes. El segundo eje es pensar, conjuntamente con Patrick Champagne (2000), el falso objeto. Implica construir en torno a ciertas personalidades algo de interés general. No importa cuál sea su práctica, igual se torna noticiable. Son notables los diversos ejemplos que podemos encontrar con relación al deporte y a los falsos objetos. Hay personajes del mundo deportivo cuyos actos son transmitidos más allá de su práctica específica. Y es ahí donde nos enteramos aspectos de la vida privada de

deportistas, como si fuera algo relevante del acontecer local o nacional.

El tercero de los ejes más llamativos en la construcción de la noticia vinculado al deporte es pensar lo asombroso: todo aquello que se destaca de lo común, que se torna novedoso y que rompe con algunos de los criterios de la cotidianidad. Esto es lo que recuperan básicamente los noticieros, la noticia clásica en términos periodísticos.

La otra instancia en la forma como el deporte aparece en los medios tiene que ver con la cobertura especial. Este es el segundo lugar de la espectacularización. Esta cobertura trabaja con un público cautivo, vinculado con los intereses específicos. La relación entre la oferta y la demanda es estrecha en tanto que hay sectores del público que buscan consumir estas coberturas. Dichas transmisiones se suelen ver en televisión por cable, porque trabajan con un vínculo acotado entre la pauta publicitaria y la cantidad de público. La televisión abierta guarda otras lógicas comerciales, lo cual no promueve el espacio para estas coberturas de manera generalizada.

Lo anterior implica que existe un desplazamiento en la cobertura del deporte de los espacios de televisión abierta a los de cable, la televisión paga, con una consecuente disminución en el público potencial. Como enunciábamos en el párrafo anterior, en la televisión paga aparecen canales especializados destinados exclusivamente al deporte.

Esta práctica tradicional de cómo cubrir los eventos deportivos, las prácticas deportivas y el deporte por parte de los medios de comunicación está siendo cuestionada por un nuevo concepto. Dicho concepto no es nuevo porque hoy lo tengamos instalado también mediáticamente, sino porque no estamos acostumbrados a pensar la lógica desde este lugar, ya que revisa el derecho a la comunicación que como sujetos y ciudadanos poseemos.

La Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (Ley 26.522) vino a plasmar este debate en la legislación argentina. En los últimos años, el dato central puesto en escena a partir del proyecto de ley fue la democratización de la comunicación, muchas veces tergiversada por los intereses económicos en puja. Una de las cuestiones que pone en discusión esta ley es qué entendemos por el derecho a la información, y básicamente por el derecho a la comunicación. Cuando hablamos del derecho a la comunicación mencionamos **básicamente cuatro elementos:**

- El derecho a la información, el acceso a ciertos datos, a cierta información.

- El derecho a la expresión sin censura previa.
- El derecho al acceso a bienes simbólicos y culturales, concebidos como algo diferente a la información.
- El derecho al tratamiento plural, igualitario y no estereotipado, evitando toda discriminación.

La Ley 26.522 establece las pautas que rigen el funcionamiento de los medios radiales y televisivos en la República Argentina. Su aprobación y reglamentación significó un cambio radical en el sistema público y privado de los medios audiovisuales, abriendo y garantizando la participación de instituciones públicas, organizaciones sociales y la ciudadanía en su conjunto como productores activos de la comunicación social.

Existe un artículo de esta ley que atiende a la particularidad de las prácticas deportivas —el artículo 77— que establece el “Derecho de acceso. Se garantiza el derecho al acceso universal —a través de los servicios de comunicación audiovisual— a los contenidos informativos de interés relevante y de acontecimientos deportivos, de encuentros futbolísticos u otro género o especialidad”.

Este es un artículo sumamente importante para pensar lo específico. Lo que regula es que existe un órgano que se denomina Consejo Federal de Comunicación Audiovisual (CoFeCA) que establece anualmente cuáles son esos eventos deportivos y contenidos de interés que son significativos y que, por tal motivo, necesitan tener una cobertura y un acceso gratuito para la totalidad de la población. Esto implica que deben ser transmitidos por canales de aire o de televisión digital terrestre.

El CoFeCA está conformado por una pluralidad de actores, desde sindicatos hasta representantes de las universidades públicas.¹ Estableció dos resoluciones

¹ Art. 16 de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual 26.522:

Integración del Consejo Federal de Comunicación Audiovisual. Los integrantes del Consejo Federal de Comunicación Audiovisual serán designados por el Poder Ejecutivo nacional, a propuesta de los sectores y jurisdicciones en el número que a continuación se detallan:

- a) Un (1) representante de cada una de las provincias y del gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dicha representación se corresponderá con la máxima autoridad política provincial en la materia;
- b) Tres (3) representantes por las entidades que agrupen a los prestadores privados de carácter comercial;

hasta el momento de la escritura de este artículo.

La segunda de ellas, la resolución (01/13), alcanza a los siguientes eventos:

AUTOMOVILISMO:

- Competencias TC (ACTC);
- Competencias TCM (ACTC);
- Competencias TCP (ACTC);
- Competencias TCPM (ACTC);
- Competencias Turismo Nacional (APAT).

BÁSQUET:

- Campeonato Mundial de Básquet: Todos los partidos que dispute la Selección Argentina (FIBA); Liga Nacional y TNA: Todos los partidos de la serie final para las regiones de los clubes intervinientes (Asociación de Clubes de Básquetbol de la República Argentina).

FÚTBOL:

- Primera División: Todos los partidos del torneo oficial de fútbol de Primera División AFA;

c) Tres (3) representantes por las entidades que agrupen a los prestadores sin fines de lucro;

d) Un (1) representante de las emisoras de las universidades nacionales;

e) Un (1) representante de las universidades nacionales que tengan facultades o carreras de comunicación;

f) Un (1) representante de los medios públicos de todos los ámbitos y jurisdicciones;

g) Tres (3) representantes de las entidades sindicales de los trabajadores de los medios de comunicación;

h) Un (1) representante de las sociedades gestoras de derechos;

i) Un (1) representante por los Pueblos Originarios reconocidos ante el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI).

Los representantes designados durarán dos (2) años en su función, se desempeñarán en forma honoraria y podrán ser sustituidos o removidos por el Poder Ejecutivo nacional a solicitud expresa de la misma entidad que los propuso. De entre sus miembros elegirán un (1) presidente y un (1) vicepresidente, cargos que durarán dos (2) años pudiendo ser reelegidos, en caso de que sean designados nuevamente. El Consejo Federal de Comunicación Audiovisual se reunirá, como mínimo, cada seis (6) meses o extraordinariamente a solicitud, de al menos el veinticinco por ciento (25%) de sus miembros. El quórum se conformará, tanto en convocatorias ordinarias como extraordinarias, con la mayoría absoluta del total de sus miembros.

- Copa Argentina: Los partidos más importantes y sus instancias finales AFA;
- Torneos Nacional B: Todos los partidos para las regiones de los clubes intervinientes AFA;
- Argentino A: Todos los partidos para las regiones de los equipos intervinientes (AFA);
- Partidos amistosos de la Selección Mayor: Los partidos más importantes que se disputen en el territorio de Argentina y en el exterior AFA.
- Copa Libertadores: Partido de la final siempre que actúe un equipo argentino CONMEBOL;
- Copa Sudamericana: Partidos de la final siempre que actúe un club argentino CONMEBOL;
- Campeonato del Mundo: Todos los partidos que dispute la Selección Argentina; las dos semifinales y la final aunque no participe la Selección Mayor Argentina FIFA;
- Mundial del Clubes: Todos los partidos que dispute un club argentino, y la final aunque no participe un club argentino FIFA.

BOXEO:

- Disputas del título mundial femenino y masculino con participación de representantes argentinos (Asociación Mundial de Boxeo, el Consejo Mundial de Boxeo, la Federación Internacional de Box o la Organización Mundial de Boxeo).

RUGBY:

- Campeonato Nacional de Clubes: Partido final para las regiones o provincias de los clubes intervinientes (UAR / URBA);
- Torneos de Primera División: Partidos finales para las regiones o provincias de los clubes intervinientes (URBA);
- Campeonato Argentino de Provincias: Partidos finales para las regiones o provincias de los clubes intervinientes (UAR);
- Torneo 4 Naciones: Partidos en los que participe la Selección Argentina y que se celebren en el país (SANZAR/UAR).

TENIS:

- Copa Davis: Semifinal y Final si participa la representación argentina (Fe-

deración Internacional de Tenis);

- FED CUP: Semifinal y Final si participa la representación argentina (Federación Internacional de Tenis);
- Masters 1000: Semifinal y final si participa la representación argentina (ATP);
- Grand Slam: Semifinal y final si participa la representación argentina (Federación Internacional de Tenis);
- ATP World Tour Finals: Semifinal y final si participa la representación argentina (ATP).

VOLEIBOL:

- Liga Argentina de Voleibol: Todos los partidos de la serie final para las regiones de los clubes intervinientes (Asociación de Clubes Liga Argentina de Voleibol);
- Campeonato Mundial: Todos los partidos que dispute la Selección Argentina (Federación Internacional de Voleibol);
- Liga Mundial de Voleibol: Todos los partidos que dispute la Selección Argentina, (Federación Internacional de Voleibol).

OTROS DEPORTES:

- Handball, softbol y hockey sobre patines: Participación de equipos o deportistas argentinos en instancias finales de los torneos oficiales internacionales.

Esta lista que está enunciada para el 2014 es muchísimo más amplia que la que se definió para el 2013,² logrando un grado de discernimiento mayor. El

² Listado de acontecimientos de interés general para el año 2013. <http://www.cofeca.gob.ar>

Son determinados como acontecimientos de interés general, los siguientes eventos:

- 1) Participación Argentina en Campeonatos del Mundo, Olímpicos y Panamericanos e instancias finales de esos torneos aunque no jueguen las representaciones nacionales.
- 2) Participación de representaciones argentinas en torneos oficiales y/o amistosos.
- 3) Participación en instancias finales de deportistas argentinos en deportes individuales incluyendo dobles, para el caso del tenis.
- 4) Torneos de fútbol organizados por la Confederación Sudamericana: - Instancias finales de las copas Nissan Sudamericana, Recopa Sudamericana, Santander Libertadores y todo otro torneo organizado por la Conmebol. - Copa América de Fútbol: Sin perjuicio de lo dispuesto en 2), las instancias finales aunque no juegue la representación nacional.

CoFeCA está trabajando sobre estos listados y los eventos que hay que considerar, es decir, no es un tema cerrado sino abierto a la definición simbólica de aquello que se considere evento deportivo relevante, como para ser de interés general.

El artículo 77 habla de las prácticas deportivas, enuncia prioritariamente las futbolísticas pero menciona todos aquellos otros eventos de interés. El CoFeCA se expidió sobre los eventos deportivos.; esto demuestra que hay un énfasis muy fuerte en pensar que el deporte y todas aquellas prácticas deportivas que contengan estas características son interesantes o relevantes dentro de la interpretación del articulado de la ley. Se hace hincapié en el reconocimiento de la necesidad de la cobertura de estas prácticas, pero sobre todo del acceso de la ciudadanía a ellas.

La ley comienza a cobrar cierto grado de visibilidad y a concretarse a través

-
- 5) Torneos de Fútbol de la Primera División, organizados por la AFA.
 - 6) Torneos de Fútbol de Nacional B, organizados por la AFA, para las zonas en donde la participación del equipo sea relevante. A tal fin la AFSCA determinará la amplitud de la zona de transmisión, según el interés suscitado por los equipos participantes. De igual forma, establecerá si las transmisiones a incluir serán las de los partidos jugados como locales, como visitantes o ambos.
 - 7) Los partidos del Argentino A, Argentino B, Argentino C y/o torneos regionales organizados por la AFA y/o el Consejo Federal de AFA, para las zonas en donde la participación del equipo local sea relevante.
 - 8) Mundial de Clubes de Fútbol (FIFA): Participación argentina y la final aunque la representación nacional no participe.
 - 9) Básquet: Liga Nacional y TNA, para las zonas en donde la participación del equipo local sea relevante.
 - 10) Rugby: Torneo Argentino, para las zonas en donde la participación del equipo local sea relevante.
 - 11) Vóley: Liga Argentina, para las zonas en donde la participación del equipo local sea relevante.
 - 12) Las competencias automovilísticas de Turismo Carretera, TC2000 y Top Race.
 - 13) Hockey: Todos los partidos que dispute la Selección Argentina en torneos internacionales, incluyendo el equipo masculino y el femenino.
 - 14) Boxeo: Disputas del título mundial femenino y masculino, organizadas por la Asociación Mundial de Boxeo, por el Consejo Mundial de Boxeo, por la Federación Internacional de Box y por la Organización Mundial de Boxeo, en los que participe un boxeador o boxeadora argentino/a.
 - 15) Torneos oficiales nacionales e internacionales con la participación de delegaciones argentinas, de deportes reconocidos por la Secretaría de Deportes en las zonas donde el deporte sea relevante. (Por ejemplo: handball, softbol, remo, taekwondo, gimnasia artística).
 - 16) Participación argentina en los Juegos Trasandinos de la Juventud.

de varios programas. Uno de ellos es el programa “Fútbol para Todos”, en el cual el gobierno nacional adquiere la cesión por parte de la AFA, en forma exclusiva, de los derechos de explotación de imágenes de los torneos de fútbol de primera división, a fin de permitir el acceso libre y gratuito a ellos por televisión abierta en todo el territorio de la República. Sin embargo, la lista de eventos que enunciáramos no circula por este programa, aunque es el más conocido y polémico, ya que se dedica al fútbol.

Para cubrir ese otro aspecto, el programa “Deporte para Todos” prevé la difusión masiva y sin costo del torneo Nacional B de Fútbol, la Liga Nacional de Básquet, la Copa América, el Mundial de Rugby, los Juegos Olímpicos, entre otros deportes.

Deportv es una señal de alta definición, gratuita y pública que se emite a través del sistema de Televisión Digital Terrestre en el canal 2401. El canal está bajo la órbita del Ministerio de Educación, que también posee la señal Encuentro y Paka Paka. En este sentido es interesante pensar la definición política en torno a lo educativo que permite que el Ministerio sea el que promueva un canal deportivo.

En el marco de la implementación de estos programas, vuelve la discusión sobre el deporte como mercancía, subestimando y criticando la decisión de invertir en una lógica que retome al deporte como derecho social. En ese sentido, se niega la posibilidad del derecho a la comunicación de un sector amplísimo de la población con un discurso que piensa que esto es un gasto y no una inversión. Esta argumentación pone al deporte como un entretenimiento más, restándole potencial social como práctica simbólica y cultural. La inversión y el reconocimiento de este tipo de práctica colaboran en la construcción de los aspectos identitarios de una sociedad.

Estamos en presencia de un desplazamiento histórico, de aquel que quita la prioridad del negocio (la venta, el rating) para ponerla en el deporte como una práctica cultural, simbólica, que se constituye como un derecho ciudadano.

Este derecho es básicamente comunicacional y trabaja sobre la dimensión simbólica de una práctica, su disfrute y consumo, en el marco de lo sociocultural.

La ley y aquellos que la promovieron dieron un paso importante, pero no alcanza. Nos resta concretar la implementación. Nos falta reclamar que todo lo que la ley promete se cumpla, que todo lo que se tenga que proyectar se proyecte. Falta trabajar sobre las narrativas, y esto compete al campo de la Educación Física

y de la comunicación: cómo se cuenta lo que se cuenta. Es necesario reclamar la existencia de esos relatos e intervenir comunicacionalmente sobre ellos, porque sobre esos relatos se están construyendo parte de las identidades sociales.

La discusión nos propone tomar una postura, elegir un posicionamiento. Y tal vez, en términos profundamente políticos, seamos capaces de nombrarnos como nos proponía el maestro Paulo Freire (2002). Nombrar nuestro propio mundo, nuestras propias prácticas deportivas como acto liberador, para evitar que nos nombren y de esta forma nos reduzcan a meros consumidores mediáticos. El deporte en nuestras vidas es más que una simple espectacularización, es un derecho.

Bibliografía y fuentes

Champagne, P. (2000). La visión mediática. En P. Bourdieu. *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina

Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual 26.522 y decreto reglamentario n°1225/10. (2014). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: EUDEBA. También disponible en <http://www.afsca.gob.ar/>

Resolución 01/13 del Consejo Federal de Comunicación Audiovisual (CoFeCA) disponible en <http://www.cofeca.gob.ar>

Los medios y la diversidad de narrativas deportivas

Gabriel Cachorro

Estética deportiva

Los relatos técnicos hacen alusión a descripciones analíticas del hacer corporal en general y motriz en particular. El repertorio del lenguaje apela a la explicación de sistemas de juegos defensivos, ofensivos, coberturas, relevos o postas. Se hace patente en la biomecánica deportiva o la ergonomía del movimiento. Son posibles argumentos de la Educación Física desde una óptica físico-motriz poco frecuentes en los medios de comunicación, que pueden entregar un capital cultural para los receptores. Sería oportuno renombrar la técnica, táctica, estrategia. Podemos establecer la proposición de otra estética de la mirada que fortalezca el relato técnico, pero que además aporte una narración poética de los eventos deportivos. La prolífica producción de Roberto Fontanarrosa (2009) en torno al fútbol ofrece maravillosos ejemplos de estos tratamientos interdisciplinarios, con una brillante capacidad de síntesis, donde se conjugan perspectivas deportivas, etnográficas, literarias configurando una prosa accesible en su comunicación para un amplio espectro de lectores.

Las prácticas deportivas constituyen referencias empíricas a partir de las cuales podemos construir distintos objetos de estudio capaces de renovar los discursos de la *doxa* y el sentido común. Las opiniones vertidas en los comentarios deportivos de los medios de comunicación con relatos pobres e ingenuos embrutecen la apertura de canales de comunicación. La mediocridad de las crónicas deportivas obtura la sensibilidad de distintas dimensiones culturales del deporte. El estudio del deporte como tema y su construcción como campo académico demandan la instalación de un repertorio del lenguaje con nuevas palabras, modos de reportar

y nombrar al deporte. Bourdieu (1996: 173) anticipaba hace bastante tiempo la dificultad de organizar un programa de sociología del deporte por la existencia de personas que “conocen el deporte de modo práctico pero que no saben hablar de él y personas que conocen muy mal el deporte y hablan sin razón”.

Podemos trazar una agenda de propuestas tendientes a replantear el estado de cosas en el deporte y las narrativas en los medios. Las provisiones de marcos explicativos acerca de las técnicas corporales, habilidades motrices abiertas y cerradas, patrones del movimiento corporal, nociones básicas de las reglas del juego. Las posibles interpretaciones de los acontecimientos, situaciones motrices. La entrega de matrices de interpretación analíticas de cómo leer los dispositivos tácticos, logísticos y estratégicos de los juegos motores. El aporte de esquemas conceptuales para revisar las lógicas de poder en la trama de relaciones institucionales que dan vida al fenómeno deportivo. La alfabetización de un repertorio de lenguajes codificados de acuerdo a las específicas disciplinas deportivas. La entrega de diccionarios y gramáticas deportivas para la formación cultural de sujetos más competentes cada vez que organizan la formulación y argumentación de las opiniones personales acerca del deporte. En cada uno de estos temas hay un camino por recorrer. Un posible punto de partida lo ofrece Martín Scarnatto (2009) al armar ensayos en torno a las categorías de la ética, estética y cinética en el deporte.

Relatos deportivos en primera persona

Las biografías deportivas constituyen la proposición del relato de actor partícipe de eventos deportivos memorables. En la narración oral se establece la construcción de una versión de la realidad deportiva. La voz del entrevistado abre puertas de acceso a la trama fina de las relaciones entre los jugadores, sus formas de ser, hacer el deporte y trazar los acontecimientos relevantes en el trayecto deportivo. El reporte del entrevistado en primera persona que se asume como miembro testigo de un proceso deportivo verbaliza el tránsito junto con otros y brinda detalles explicativos de cómo era la antesala, el vestuario, la preparación previa y sus correspondencias con los encuentros deportivos. La importancia de esta técnica de investigación radica en el acceso a saberes ajenos a la propia historia del entrevistado, tal como ocurre en la reconstrucción de las lógicas culturales del boxeo femenino reportadas en la pronunciación de la palabra de una mujer joven (Cachorro, 2007).

Las prácticas deportivas pueden ser recuperadas a través del enfoque biográfico; atendiendo a las intenciones de búsqueda puede disponer de protocolos de investigación diseñados a la medida del dato que desea construir. Las historias de vida deportiva, los relatos de vida deportiva, los testimonios, las historias orales, trayectorias de jugadores o cronologías de olimpiadas en torno al deporte, constituyen variantes teóricas metodológicas disponibles como herramientas de trabajo para trabajar las entrevistas. Esta forma de recuperación de las prácticas deportivas es adecuada para acceder a saberes corporales cuyas condiciones de producción y transmisión de una generación a otra apelan con primacía a la oralidad y sus reglas mnemotécnicas para asegurar la consolidación en el archivo de la memoria de aquellos conocimientos corporales considerados como más significativos para la formación de la cultura deportiva.

Nuevamente podemos advertir las instancias de producción oral en paneles deportivos, conversaciones, entrevistas grupales a figuras mediáticas del deporte con distintas calidades en las preguntas formuladas, diversas temporalidades en la conducción del encuentro, la coproducción del entrevistador y el entrevistado, la confección de cuidadas ambientaciones, antesalas previas, climas que predisponen a la fluidez de la palabra pronunciada por el sujeto. Los productos posibles de rastrear en los archivos documentales ofrecen distintos tipos de entrevistas con maniobras de interlocuciones guiadas por el sentido común de las intervenciones. Existen materiales posibles de ser deconstruidos, problematizados, si son pasados por matrices de interpretación teórica para resignificar sus sentidos y ver con mayor profundidad analítica el tratamiento del dato empírico.

Los marcos teóricos posibles para dotar de nuevas lecturas a los relatos deportivos los ofrece el enfoque biográfico como metodología de investigación que puede ser instrumentada en el abordaje de los discursos acerca de las prácticas deportivas. Los imaginarios y representaciones sociales acerca del deporte alojados en los mundos internos de los personajes deportivos condensan el espesor de la participación en la vida social. La perspectiva ofrecida por Díaz Larrañaga (2009) esclarece procedimientos técnicos para efectuar relatos de prácticas corporales operando en los sentidos y significados sociales producidos por los informantes en la trama cultural.

Subjetividades deportivas

En la psicología deportiva prevalece el enfoque conductista como marco

explicativo de los comportamientos corporales, incluso a veces se superpone con insumos de las neurociencias; puede registrarse en los trabajos de James Lawther difundidos en Argentina en los 90 en los institutos de Educación Física o los abordajes de Roffe y Ucha (2005) en sus compilaciones latinoamericanas. Se reportan usos de materiales de la psicología social de los deportes colectivos para la interpretación de las dinámicas grupales apelando a Herbert Mead (1990) o Pichon-Rivière (1985) y del psicoanálisis en casos particulares de algunos deportes individuales, que incursionan en terapias lacanianas o freudianas para transitar con un analista los obstáculos psíquicos en el proceso de la competencia extrema.

Los narradores son hablados por otros con inconsistencias de los relatos orales. Argumentos débiles por una apropiación del relato fragmentado, ecléctico e inverosímil. En otras ocasiones las opiniones psicológicas del deporte descansan en el anecdotario del sentido común de las interacciones deportivas, ligado a formas de motivación, incentivo, estimulación de las *performances* de los deportistas con “lavados de cabeza”, “infladores anímicos”, “coaching deportivo”, “estar bien de la cabeza”. En el fenómeno deportivo podemos establecer la proposición de abordajes que presten atención a las pasiones de los sujetos y a las intensidades emocionales de vivir el deporte. La subjetividad desborda las competencias deportivas tediosas y aburridas de jugadores sin proceso creador. El espectador también vive a su manera la práctica deportiva de otros y establece complejos procesos de identificación, desidentificación, transferencias, contratransferencias a través del seguimiento de las campañas deportivas de sus preferidos.

En el ámbito deportivo existe un conjunto de saberes intuitivos utilizados por los actores del deporte para manejar los vestuarios con los jugadores. Las relaciones, interacciones, camarillas, camándulas, las alianzas, traiciones, amistades, peleas, divisiones internas de los equipos se resuelven sobre la marcha con distintos niveles de improvisación, apelando a recetas sociales de experiencias previas similares a las que el sujeto vuelve a enfrentarse. Los castigos, sanciones, penitencias, exclusiones del equipo, retos, castigos físicos están en la trama social del deporte como prácticas sociales transmitidas por tradiciones públicas a través de la palabra. Estos ámbitos de participación social se construyen sin una sistematización y formalización de conocimientos escritos o académicos porque poseen otra lógica de producción y manifestación en la cultura deportiva

dinámica, puesto que las convenciones, pactos, negociaciones en todas sus formas se alteran en los contextos de producción social. Hay personas emblemáticas —como Griguol en fútbol, Vigil en hockey femenino, Velazco en voleibol— que en sus vastas trayectorias deportivas aprendieron a conducir a su manera la psicología de sus jugadores, acertando en forma intuitiva y experimental en la toma de decisiones, sin haber estudiado en instituciones los modos de guiar subjetividades y socialidades grupales.

La épica deportiva

Las narraciones deportivas se potencian cuando se organizan en base a relatos épicos, historias de grandes hazañas, surgimiento de héroes, episodios trágicos, momentos de gloria, jugadas milagrosas. En esta producción deportiva de acontecimientos significativos se instalan frases, palabras, se establecen graduaciones de magos, brujos, leonas, salvadores. Se otorgan apodos: toro salvaje de las pampas, intocables, invencibles. La gestación de relatos místicos, esotéricos, envuelve a los jugadores con halos protectores de fuerzas divinas para resolver las situaciones agonísticas de contiendas deportivas. La inclusión de las proezas femeninas resalta sus conquistas deportivas por su coraje o valentía, sin miedos ni pánicos escénicos. El reconocimiento cultural consiste en visibilizar el trabajo de construcción previo que acompaña el manto protector de sentirse ganador, seguro, campeón, por estar bendecido por la firmeza de una ardua preparación para superar las instancias de competencias finales más extremas y exigentes. El lugar conquistado por la mujer en el deporte, el apoyo de la presidenta y hockey para todos. Las mujeres escriben las páginas doradas del deporte, logran la gestación de epopeyas conmovedoras hasta las lágrimas cuando apreciamos los videos deportivos de “Las Leonas”.

En el fenómeno deportivo expresado a través de prácticas corporales de aficionados, profesionales o amateurs existe un ingrediente clave en el devenir de las relaciones humanas entre los participantes: la fe, el milagro, la creencia desprovista de argumentos racionales, las orquestaciones de rituales profanos, invención de cábalas, empleo de amuletos o talismanes para la convocatoria de la divina providencia, la protección de dioses paganos; la preparación de ambientes especiales para propiciar sensaciones de protección del destino y así favorecer la inspiración mágica de los jugadores; los mitos urbanos en torno a los trabajos encomendados a brujos, curanderos, manosantas para hacer el bien en el propio

equipo y desviar las fuerzas del mal al rival; la asignación de motes lapidarios a algunos sujetos (el *yeta*, el innombrable que cada vez que se pronuncia su nombre desata las apariciones de situaciones de juego desfavorables y deja la impresión de que en cualquier momento algo malo va a suceder, crucifica y cierra las puertas de acceso a círculos sociales del deporte).

Oralidad deportiva

El despliegue espectacular de prácticas deportivas a veces parece paralizar a los locutores, cada vez que la palabra es omitida o tiene escasos márgenes de aparición, como si el cuerpo hablara por sí solo en su puesta en escena deportiva. Existen relatos neutros, la inercia de lo no dicho o el decir intrascendente e irrelevante que congela la subjetividad del receptor. En las transmisiones se suele aplazar el tiempo por la lentitud de la crónica. Proponemos la reivindicación de episodios en apariencia triviales y cotidianos de la vida deportiva: encontrar sentidos compartidos por los aficionados al deporte; apelar a la metáfora, la metonimia, la intersección ficción/realidad que tiene un guiño de complicidad con el receptor. La oralidad deportiva excede la racionalidad eficaz del deporte de elite para jerarquizar el deporte de las imperfecciones de los aficionados que arman cofradías y tejen historias en primera persona, con el sujeto activo, protagonista de eventos sociales deportivos.

Esta perspectiva del deporte se separa de la vieja pero aún vigente en las matrices de formación profesional tradicional, dicotomía “deporte práctica y deporte espectáculo” establecida por José María Cagigal (1979). En vez de tomar esta división dilemática, que separa jugadores y espectadores, señala roles activos de los que juegan y pasivos de los que miran, instala dualismos de cuerpo y mente; sugerimos la construcción social del deporte en tramas intersubjetivas situadas en específicas coordenadas de tiempo y espacio. En base a ese anclaje podemos pensar las composiciones artesanales del deporte en sus modos diferenciales de transitarlos. Allí los sujetos son partícipes protagónicos en su relación con la realidad y trazan sus propios “procesos de subjetivación en el deporte” (Cachorro 2010), ubicándose en dinámicas de la vida social que interpelen el cuerpo, la ética, la moral del deporte cada vez que lo ponen en juego a través de sus prácticas culturales.

El lugar de la oralidad deportiva de los sujetos es material que renueva los temas de conversación entre las personas. La palabra sirve para las reconstrucciones,

rememora los distintos momentos de las competencias deportivas instalando el calor de la polémica, la intensidad de las opiniones, las disidencias en los puntos de vista. La trama social opera con los sentimientos de los miembros de los grupos. El mundo interno del sujeto se habita por eventos memorables, anecdóticos de torneos, juegos barriales, olimpiadas. Las representaciones sociales de los otros jugadores, equipos, lugares, también pasan a escribir las mentes de los sujetos deportivos. El partido se juega dentro de la cancha y se prolonga en las charlas de vestuarios, los asados, los bares, habilitando las cargadas, festejos, ironías, sarcasmos. Se revive la emoción incluso apelando a los registros audiovisuales de la filmación diferida. En otras opciones de experimentación emocional, el sujeto se aísla para no escuchar los festejos de los otros. Las historias de vida a veces están capturadas por los arrolladores discursos institucionales del deporte que se imponen sobre el resto de las instituciones sociales.

Cuentos fantásticos del deporte

El deporte es una institución que propicia la aparición de sueños. Las fantasías de los actores del deporte movilizan la capacidad imaginaria de proyección de ideas fabulosas y la invención de superhéroes deportivos. La disputa de este último, capaz de enfrentarse sin miedos en un mano a mano a solas contra el diablo. Hay que disponer de superpoderes con saberes brujos, tener una preparación especial. Ser un talentoso, un elegido, una excepción de la naturaleza, superdotado de la genética. Solo la creación de un dios terrenal pagano con fuerzas sobrenaturales puede enfrentar a las fuerzas del mal, en las tinieblas con la suciedad, lo tenebroso, en la trampa desleal, el juego sucio miserable y traicionero. En las prácticas deportivas se manifiesta la oposición/tensión entre las fuerzas del bien y del mal. Las publicidades de calzados deportivos y bebidas energizantes suelen activar estos dispositivos fantásticos para lograr pregnancia con sus destinatarios.

La construcción de relatos fantásticos en torno a personajes que disponen de auras especiales (posee el teléfono de Dios para consultar acerca de los cambios tácticos en momentos oscuros de la contienda deportiva). Las sanaciones, exorcismos, curaciones de maleficios se encargan a especialistas de las fuerzas fantásticas ocultas para superar los karmas de equipos. El deporte contiene esta dimensión misteriosa donde se activan los caprichos del azar alterando los estados de ánimo, las seguridades, confianzas, los temperamentos, los caracteres

de los jugadores para vivirse como ganadores, perdedores, las dudas, vacilaciones; su temple, frialdad, valentía, coraje, cobardía, miedo, temor para desviar estas fuerzas contingentes que fluyen y dan vida a las jugadas en la competencia en complejas y cambiantes composiciones que modulan los resultados provisorios de los eventos deportivos.

En este punto Roger Caillois (1985, 41) aporta recorridos analíticos acerca de los juegos de azar (alea), señalando el atractivo para el jugador de estar a expensas de la suerte. No es responsable artífice de sus logros deportivos, depende de factores externos sobrenaturales. Las expresiones “no liga”, “está de racha”, “de pedo”, “qué culo”, “qué sal tenés”, son diversas verbalizaciones de la cultura deportiva para propiciar los argumentos de los triunfos, las derrotas y los empates de los juegos. La incertidumbre certifica su seducción por su escurridiza ingobernabilidad. Puede constatarse en las carreras de caballos, la lotería de las ejecuciones en los penales del fútbol, los tiros en los palos, las lesiones deportivas recurrentes. La etiqueta de *mufa* a compañeros de equipo que por la irradiación de sus energías negativas y sus opiniones pesimistas generan resultados deportivos adversos. La identificación de sucesos deportivos en partidos descriptos como de enorme fortuna: “suerte del campeón”.

La novela deportiva

El deporte emerge como un espectáculo mediático nutrido de escándalos, bochornos o chismes. La producción social de información deportiva, intercalada con la vida íntima de los sujetos deportistas, devela los secretos de vestuarios, hace alusión a la sexualidad multiforme, filtra sospechosas informaciones de *paparazzis*, opiniones polémicas de columnistas deportivos, instalan en el ‘conventillo’ la sospecha, la duda o las suspicacias. El show del deporte es capaz de ensuciar y embarrar a los personajes; construir ídolos y derribarlos para luego reciclarlos o reinventarlos. En los medios se montan películas de acción vertiginosas cuya composición integra un vibrante coctel explosivo de narcos, drogas, dinero sucio y desbordes sexuales. La serie televisiva “Botineras” ha sido una versión de la realidad interesante para problematizar este tema.

En la novela deportiva se construyen ídolos, personajes, actores. Pueden hacerse roles diferentes y educarse para la actuación teatral pertinente para los encuadres de distintos escenarios sociales. El deportista que modela ropa, los nadadores, las jugadoras de hockey, sacan provecho de su popularidad para

promocionar indumentarias, perfumes, actuar en *portfolios*, asistir a eventos televisivos, arreglar contratos para propagandas en los medios, conducir programas de entretenimientos o participar como columnistas deportivos. Los ídolos mediáticos hacen campañas solidarias de sensibilización a la población en coyunturas circunstanciales de tragedias. Se trabaja con su imagen y su aprobación social para mostrar modelos o ejemplos de vida que sirvan de guía y referencia para las jóvenes y futuras generaciones.

La trascendencia por el “síndrome del escaparate” señalado por Barbero González (1993, 23) puede verse en los logros conseguidos por Crismanich en taekwondo, Curutchet en ciclismo, Luciana Aymar en hockey femenino, ‘Maravilla’ Martínez en boxeo: la exposición pública en los medios de comunicación para mostrarle a la audiencia los logros deportivos. En la novela deportiva el sujeto se reinventa en papeles sociales distintos dentro de la institución deportiva. La transformación del jugador en técnico, director deportivo, dirigente, representante de jugadores, actor, político, modelo, periodista, muestra las estrategias de adaptación para seguir estando ligado al deporte en distintos momentos o etapas de la vida.

La novela deportiva también ofrece en las trayectorias de vida de los sujetos, inicios felices y películas con finales tristes, como es el caso del “Mono” Gatica, o los suicidios de jóvenes promesas del deporte. Además incluye dramáticas agonías de deportistas retirados de la práctica activa: podemos nombrar el periplo existencial del “Gigante” González, su pasaje por el básquetbol profesional, su incursión en el catch de EE.UU. y su límite de participación corporal establecido por la enfermedad física.

El aguante en el deporte

El deporte está asociado en algunas prácticas con la cultura del aguante. El aguante es el cuerpo y su capacidad de resistir en las condiciones más radicales y extremas, en los límites de posibilidad física. El aguante aparece como una condición de fuerza física, valentía y coraje: ser un guerrero, un luchador, un titán para tejer episodios deportivos grabados con marcas en la piel de los jugadores. Los que tienen aguante son los que se “la bancan” y lo demuestran a las piñas (Zambaglione, 2008: 110). El aguante es una certificación o constancia física material de las proezas declaradas, donde se arriesga el cuerpo en la lucha o se merodea la muerte. Las historias del aguante se arman con la pelea como

estrategia de supervivencia en la sociedad para salir de condiciones de vida humildes, de la precariedad y vulnerabilidad social.

Las prácticas corporales del aguante las podemos encontrar en las tramas sociales del fútbol, el boxeo y otras disciplinas marciales cuyas condiciones de producción cultural están caracterizadas por la rudeza. Desde otra perspectiva podemos pensar el aguante también en las agobiantes disciplinas físicas del entrenamiento a las que se someten bailarines, gimnastas, rugbiers y otros tantos casos alternativos donde el cuerpo es llevado al máximo de sus *performances*. También podemos invertir los ángulos de apreciación poniendo en duda el aguante del matón, golpeador, pegador, para apreciar el valor del que pone el propio cuerpo y soporta el golpe para sacar rédito de una sanción deportiva asimilando el juego violento del adversario. Mencionar a los sujetos que tienen aguante cuando juegan lesionados, o soportan el dolor físico de hernias, esguinces, tendinitis, desgarros musculares para estar como sea en un evento corporal.

En la cultura del aguante el contexto de producción está mediado por propiedades, los sistemas de relaciones de poder, los códigos de la mafia, la corrupción, los pactos secretos, los arreglos, la compra de partidos; el soborno y la incentivación; la hipocresía, la falsedad y la mentira que tocan la ética y moral deportiva de los participantes. La violencia física en los espectáculos deportivos aparece como la cara más visible en las percepciones ciudadanas, el “no tan conocido entramado de relaciones de los actores sociales” (Moreira, 2013: 158). Es decir que en la cultura del aguante resulta difícil esclarecer las tramas vinculares entre distintos actores sociales cuyos lazos y complicidades disponen de ágiles y cambiantes mecanismos de escapatoria, encubrimiento, camuflaje, para sortear eventuales implementaciones de políticas de seguridad deportiva. La traducción de los complejos dispositivos que articulan la participación de sujetos de distintos ámbitos institucionales para establecer los modos de producción organizada del deporte es un desafío pendiente en la agenda de las políticas deportivas de los Estados y las ciudadanías.

Bibliografía

- Barbero González, J. I. (1993). Introducción. En J. I. Barbero González, et. al. *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: Las ediciones de la Piqueta.
- Bourdieu, P. (1986[1996]). Programa para una sociología del deporte. En P. Bourdieu. *Cosas dichas*. México: Gedisa. Colección mamífero parlante.

- Cachorro, G. (2007). Sujetos juveniles deportivos y enfoque biográfico. En R. F. Agüero, J. Arrueta y R. Burgos (Coords.). *Sobresentidos. Estudios sobre comunicación, cultura y sociedad*. San Salvador de Jujuy. EdiUNJU.
- Cachorro, G. (2010). Deporte, jóvenes y procesos de subjetivación. En Actas de las *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*.
- Cagigal, J. M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Caillois, R. (1986[1967]). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Larrañaga, N. (2009). Relatos del cuerpo. El enfoque biográfico y las prácticas corporales. En G. Cachorro, et. al. *Educación Física, cultura escolar y cultura universitaria*. La Plata: FaHCE-UNLP.
- Fontanarrosa, R. (2009). *Puro fútbol. Todos sus cuentos de fútbol*. Buenos Aires: Ediciones de la flor.
- Mead, H. (1990). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Distrito Federal. Paidós.
- Moreira, M. V. (2013). Antropología del deporte. Objetos, problemas y enfoques. En G. Cachorro & E. Cambor (Coords.). *Educación Física y Ciencias. Abordajes desde la pluralidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Pichon-Rivière, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Roffé, M. y Ucha, F. (2005). *Alto rendimiento. Psicología y deporte. Tendencias actuales*, Buenos Aires: Lugar editorial.
- Scarnatto, M. (2009). Ética, estética y cinética. El deporte en tres dimensiones. En G. Cachorro y C. Salazar (Coords.). *Educación Física Agenmex. Temas y posiciones*. La Plata: FaHCE-UNLP. <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>
- Zambaglione, D. (2008). Sobre las identidades. ¿Qué es una hinchada? *Revista de Educación Física & Ciencias*, 10(8), 101-111.

Cuerpo, técnica, sujeto: “el abandono de la cercanía”

Héctor Rolando Chaparro Hurtado

La ciencia moderna constituye, a todas luces, un logro fantástico en la historia de la racionalidad humana. Y sin embargo, con diagnósticos distintos y desde perspectivas diversas, es ya un lugar común el reconocimiento de que la ciencia moderna tanto se encuentra en, como conduce a, una profunda crisis. Esta crisis no es otra sino el hecho de que la ciencia desencanta al mundo. (Maldonado, 2005)

Introducción

Vivimos épocas de vértigo. La velocidad, el flujo y la liquidez han asumido, al parecer, el papel que en la modernidad tuvieron el progreso, la planeación y la inmanencia. Esta nueva *koiné* señala una marca característica de las sociedades contemporáneas, atrapadas por la fugacidad y la obsolescencia que provienen del talante desbocado de Occidente: de ritmos acelerados en proporciones geométricas en un principio y, más recientemente, de cadencias hiperbólicamente delirantes: en el desarrollo de capacidades científicas, técnicas y culturales para las que acaso la *bios* no estaba preparada, en las rutinas económicas en las que el capital deviene bits y deambula en redes informáticas; en las gramáticas siempre incompletas de la industria cultural y que proponen novedosas estéticas con prontitud inverosímil; en la simbiosis hombre-máquina que urge por una revisión del humanismo secular.

El precio emocional de estas letanías no es otro que el estrés del hombre, valor que incluso se ha convertido en la supervivencia misma, si consideramos el lugar significativo que esta patología, así como la depresión, han ganado en

el escenario de las enfermedades pandémicas mundiales en la época que nos tocó en suerte.

El artículo, en este sentido, propone una reflexión sobre las intersecciones que la técnica, la ciencia y la tecnología han marcado en el cuerpo de los sujetos en sociedades contemporáneas, empleando para ello herramientas teóricas y conceptuales ubicadas en el pasaje del capitalismo industrial al capitalismo de consumo (llamado también posindustrialismo, poscapitalismo o, en otros ámbitos, sociedades del conocimiento y capitalismo cognitivo), en la tecnociencia como entrecruce entre ciencia-tecnología-técnica y en las nuevas formas de subjetivación humana, vinculadas de manera progresiva y continua con las herramientas informáticas y digitales, lo que para algunos supone una evidencia más de las otras formas de abandono del hombre en la lógica del mundo occidental en aquella época en la que, al decir de Heidegger, “el ser ha caído de lleno en el olvido”, historia en la cual se consolidaría el fin de la metafísica de Occidente, que en el pensador alemán estaría relacionada con el descubrimiento del ente desde el punto de vista técnico.

Las aventuras del capitalismo

Para verificar que la propia cultura humana se ve afectada, que no necesariamente “impactada” —para seguir la línea de pensamiento de P. Levy (2007)— por la técnica y la comunicación, es necesario asumir que la técnica no es externa al hombre sino que, de manera muy notoria, incide sobre su significación en cada época y lugar. Es en este sentido en que se debe notificar la imposible neutralidad de la tecnología a la que aluden con inusitada frecuencia comentaristas y agencias gubernamentales, tratando de opacar su huella en la sociedad y la cultura humanas.

Para ello, se debe constatar que a 200 años de la puesta en marcha de la Revolución Industrial se está produciendo a escala planetaria un salto cualitativo de enormes proporciones que resignifica el modelo de organización social sobre el cual se basaron las sociedades modernas: de las formas asociadas a la era industrial (producción en serie y organización del trabajo, aparición de la máquina reemplazando algunas funciones del cuerpo humano, división social del trabajo, relaciones laborales y sociales vinculadas al mercado, etc.) que regularon las relaciones sociales y sus instituciones con estratégica eficacia, damos hoy un viraje hacia formas en las que el capital fundamental —aquel que sustancia y sustenta dichas interacciones— no es el dinero o la tierra o el trabajo sino el conocimiento,

entendido como el eje alrededor del cual orbita hoy en día la riqueza.

Al dar cuenta de esta transformación, P. Drucker (1999) pone en tensión de forma anticipatoria capital y trabajo, lo cual en su opinión generará procesos estructurales de cambio en los que las organizaciones (y no el capital o el individuo) ocuparán un lugar de predominio en estas nuevas formas de enfrentar la gestión, ganando protagonismo en las esferas económica, política y social. En el plano laboral, el autor austríaco prevé que las orientaciones de los trabajadores se dirigirán hacia el saber y a ocupar puestos de trabajo orientados hacia el área de servicios, y más claramente en campos relacionados con el consumo (ventas, mercadeo, gestión, administración, etc.).

En relación con la tecnología, advierte un gran desarrollo a nivel global, contrastado con la productividad generada en todos los ámbitos de la vida y la masificación de la productividad del saber, concentrada —como se dijo— en actividades específicas y relacionadas con un aprendizaje constante e interactivo, lo cual ha llevado a algunos autores a constatar el fin de la sociedad disciplinaria de enfoque foucaultiano hacia sociedades de control, en el pasaje del modelamiento con que las instituciones organizadoras de lo social consolidaron su eficacia a su modulación por vía de, por ejemplo, la capacitación permanente y la educación-a-lo-largo-de-la-vida (*long life education*).

Similar situación acontece con la llamada era/sociedad de la información, forma de estructuración de la vida social que para el sociólogo catalán Manuel Castells (2006: 33) constituye el paradigma tecnológico que funda la “base material de las sociedades de comienzos del siglo XXI” y que, en este sentido, “fue remplazando y subsumiendo al industrialismo como paradigma tecnológico dominante”. En este sentido, el informacionalismo se define como la forma en que los conocimientos científicos establecen procedimientos de actuación “de manera reproducible” con su propia dinámica, relacionada de modo directo con la innovación tecnológica, su aplicación y la difusión entre los integrantes de la sociedad, lo que para Castells implica el reconocimiento de tres (3) características diferenciadoras (Castells, 2006: 34):

- “su capacidad autoexpansiva de procesamiento y de comunicación en términos de volumen, complejidad y velocidad;
- su capacidad para recombinar, basada en la digitalización y en la comunicación recurrente;

- su flexibilidad de distribución mediante redes interactivas y digitalizadas”.

En este sentido, el informacionalismo se sirve de la tecnología digital electrónica para aumentar su capacidad de procesamiento, volumen y complejidad, el cual se ha incrementado exponencialmente con lo que define, según la hipótesis del autor catalán, un notable cambio cualitativo, a saber: la capacidad de iniciar, e incidir en, nuevos procesos de innovación y reconfiguración. Y con ello, una posibilidad de autoconfiguración que le permite distribuir y procesar información en diferentes contextos (sociales, económicos, educativos, políticos) y así tener presencia total en prácticamente todas las esferas de la vida humana. He aquí en buena medida una respuesta (parcial, por supuesto) a la pregunta por la sobreexposición que las tecnologías informáticas y de comunicación adquieren en la actualidad, su enorme visibilidad en la vida social y esa suerte de omnipresencia que tiende a naturalizar su presencia y su acción, y que sin duda significa un quiebre con los marcos de tipo social, educativo, político y económico provenientes del discurso moderno.

Y en el subtexto de este relato, una especie de ideología felicista (Berardi, 2003) asociada a esta *new economy* vehiculizada por el discurso excitado de la publicidad que traza, en las llamadas sociedades del conocimiento, una línea divisoria entre quienes fabrican signos y aquellos que persisten tercamente en la producción de bienes y mercancías materiales, lo que nos conduce de manera irreversible a nuevas formas de exclusión, esta vez de los mundos simbólicos. Para Berardi (2003: 30), por ejemplo, “la felicidad no es ya, por tanto, un valor de uso accesorio a las mercancías, sino la quintaesencia de la mercancía”.

En este punto se debe recordar que uno de los rasgos distintivos del capitalismo es el movimiento: de entre todos los sistemas políticos, económicos y sociales, las profundas y alocadas dinámicas del capitalismo lo caracterizan de manera notable. Vértigo, aceleración, fluidez en la aldea global son el resultado de esta crisis, de esta mutación del sistema. Significan la crisis misma del capitalismo, pero una crisis entendida como cambio y no como consumación, pues “Sencillamente, el capitalismo es la última fase y el producto mejor acabado de la humanidad occidental” (Maldonado, 2010:84).

Ciencia, técnica y tecnología en la “modernidad tardía”

Lo primero que habría que señalar es que la tecnociencia constituye uno

de los resultados de las “modificaciones estructurales” acaecidas en el mundo durante el último siglo, según Marco Raúl Mejía. Se trata, según el autor, de transformaciones operadas en la base material de la sociedad como consecuencia de cuatro grandes revoluciones: revolución de la transistorización, de la imagen, de la informática y de la biotecnología.

Tales cambios estructurales han modificado las formas habituales de comprensión de la realidad, la interacción humana y las subjetividades, llegando incluso a la intervención tecnológica en los seres humanos, con el consiguiente refuerzo del biopoder.

De acuerdo con Mejía, se han producido como resultado de tales revoluciones productivas, nuevas formas de organización de la sociedad, del trabajo, la cultura y el conocimiento. Este derivado de los grandes avances científicos y tecnológicos se ha convertido en el principal factor del poder económico y político, sustituyendo la primacía que ostentaron antes, durante la era industrial, la tierra, el capital y la fuerza de trabajo.

El capital, entonces, se asocia en la actualidad estrechamente a la producción y aplicación del conocimiento, con lo que profesionales e intelectuales terminan como sus asalariados al servicio del capital cognitivo, convertido en “factor productivo por excelencia”.

En este contexto Javier Echeverría, en *La revolución tecnocientífica*, responde de manera directa la pregunta por la tecnociencia como “una forma de practicar la ciencia y la tecnología que surge en los años 80 en EU y que se extiende a otros países”. La tecnociencia convive con la ciencia y la tecnología convencionales, pero presenta, según este autor, rasgos característicos:

- Organización y gestión de la investigación y el conocimiento de manera industrial o empresarial, como una cadena productiva guiada por los criterios de eficiencia y rentabilidad; financiación privada —la mayoría de las veces— y estímulo a través de políticas públicas.
- Su sujeto es heterogéneo: múltiples agentes agrupados en grandes equipos y redes de investigación: científicos, técnicos, ingenieros, empresarios, políticos y militares.
- El conocimiento producido por la tecnociencia, lejos de ser un fin en sí mismo adquiere una función instrumental, ya que es un medio para la ob-

tención de objetivos e intereses precisos, lógica en la que la indagación por la verdad es apenas otro de los propósitos.

- La tecnociencia es un factor de poder y riqueza, al servicio de la supremacía política, militar, económica y empresarial, y se constituye en un activo estratégico de la sociedad civil, el Estado y los emprendedores.
- Las TIC, y de manera especial la informática, conforman las herramientas fundamentales de la tecnociencia: su método de trabajo básico.
- El conocimiento se convierte en mercancía, capital y empresa; y la investigación científica en aspecto esencial de la economía: negocio rentable y factor decisivo de poder.
- Preocupación por su “imagen pública” en procura de consenso y legitimidad, toda vez que la sociedad humana y las personas cambian más por su acción que la naturaleza misma.

Al tenor de lo expuesto por Echeverría, “la tecnociencia representa la plena absorción de la ciencia y la tecnología por parte del capitalismo, al que transforma. Actúa como fuerza productiva fundamental y característica de la sociedad informacional que ella ha creado en buena medida: una sociedad donde más que ciudadanos hay clientes, usuarios, consumidores”. Y con ello, en la crisis del Estado nacional, las otras formas de ciudadanía que toman distancia de las formas de la política institucional, en una suerte de socialización política que transforma incluso los procesos de participación democrática.

Ahora bien, ¿de qué manera influyen los hechos someramente descritos en la representación social de los cuerpos y la constitución de los sujetos y las subjetividades? ¿Con qué consecuencias?

Y en un ítem adicional, habría que preguntarse por las relaciones que la tecnociencia permite entre biología y tecnología (con lo que se borran las distancias atávicas entre *bios* y *techné*) en el ánimo de crear alternativas vitales para enfrentar los problemas provenientes del deterioro ambiental (v.gr. en el contexto del calentamiento global) y en la emergencia de campos de conocimiento que “imaginan, simulan o autoorganizan sistemas que exhiben vida, evolución, mutación, hibridación, todas estas relaciones visibles y en la interactividad en el ciberespacio”.

Perspectivas biopolíticas

El pensador alemán Peter Sloterdijk (2001), propietario de una poderosa

retórica que lo ha puesto en el escenario intelectual europeo y mundial a partir de su célebre confrontación con Jürgen Habermas, propone el término antropotécnicas para destacar, señalar y acaso denunciar procesos de domesticación humana, técnicas de domesticación y amaestramiento de la bestia humana como efecto del proceso civilizatorio moderno.

En sus dos acepciones —esto es, como mejora del mundo (*Weltverbesserung*) y como mejora de sí (*Selbstverbesserung*)— las antropotécnicas en Sloterdijk parten de la vulnerabilidad del hombre, del carácter deficitario de su condición corpórea (no está condicionado biológicamente para defenderse en la naturaleza, no posee especialización orgánica) como causa de su revestimiento con una suerte de naturaleza artificial que le provee la técnica, entendida no solo como un agregado fuera del sujeto sino, ante todo, como dimensión humana.

De esta manera, la técnica —democrática o autoritaria según su relación con los métodos de producción humana, para L. Mumford (1963)— ve en el cuerpo un borrador que es necesario superar, que se debe corregir no solo para evitar el recuerdo de su terrible pasado en el pecado original sino su vulnerabilidad, su ineficacia, su atávica y molesta organicidad. Para Le Breton (1990):

La visión moderna y laica de la ensomatosis (la caída en el cuerpo en antiguas tradiciones agnósticas), la carne del hombre que encarna su parte maldita según innumerables sectores de la tecnociencia, se adhieren, felizmente, para remodelar, rehacer, “inmaterializar”, transformar en mecanismos controlables, para de alguna manera liberar al hombre del embarazoso arraigo carnal donde maduran la fragilidad y la muerte. Este cuerpo denigrado no encuentra resto de valor más que en su asimilación a la máquina.

En su versión maquínica, ya como simbiote cuerpo-artefacto de la medicina y las prótesis mecánicas o en la que ridiculiza el carácter orgánico del cuerpo para el alto rendimiento deportivo, estos planteamientos ponen en evidencia las grandes transformaciones y los cambios que radicalmente marcaron una época en la cual el cuerpo se convierte en objeto cultural, por tanto los planteamientos están relacionados hoy con “delimitar el cuerpo” orgánico, de carne y de sangre, cuerpo agente o instrumento de prácticas sociales, cuerpo subjetivo, “yo piel”, de igual manera elementos teóricos como las exposiciones del cuerpo monstruo, el cuerpo del soldado y el criminal.

Por ello, las grandes preocupaciones de esta época están planteadas en la pregunta ¿a qué cuerpo se hace referencia hoy día?, cuya pertinencia es central en momentos en los cuales proliferan los elementos visuales con su concepción de cuerpo (cibersexo), la explotación visual de lo vivo (pornografía), se intercambian la sangre y los órganos (tráfico de órganos y sustancias biológicas humanas), se programa la vida y la genética se acerca a la réplica de la individualidad (ingeniería genética), en momentos en que se borran las fronteras entre lo mecánico y lo orgánico (cuerpos protésicos) y en los cuales, finalmente, proliferan los cambios corporales extremos a través de prácticas médicas (cirugía estética).

Surge entonces, inquietante, la visión poshumanista para señalar la superación del humanismo clásico proveniente del Renacimiento, como una forma de controlar biológicamente la evolución biológica (que tiene como epítome la ingeniería genética) y que en el trabajo de Paula Sibilia (2005) adquiere dimensiones de importancia al señalar las severas y turbulentas transformaciones que atraviesan hoy las ideas de vida, naturaleza y ser humano:

En este contexto surge una posibilidad inusitada: el cuerpo humano, en su anticuada configuración biológica, se estaría volviendo obsoleto. Intimidados (y seducidos) por las presiones de un medio ambiente amalgamado con el artificio, los cuerpos contemporáneos no logran esquivar las tiranías (y las delicias) del upgrade. Un nuevo imperativo es interiorizado: el deseo de lograr una total compatibilidad con el tecnocosmos digital. ¿Cómo? Mediante la actualización tecnológica permanente. Se trata de un proyecto sumamente ambicioso, que no está exento de peligros y desafíos de toda índole: valiéndose de los sortilegios digitales, contempla la abolición de las distancias geográficas, de las enfermedades, del envejecimiento e, incluso, de la muerte el cuerpo como máquina.

En este sentido se deben comprender las hibridaciones tecno-orgánicas en los actuales contextos socioeconómicos, políticos y culturales, para comprender justamente el contexto de las ideas poshumanas, en traducciones que constituyen abiertamente una continuidad de la versión instrumental del cuerpo y que notablemente ofrecen un repertorio dualista que no solo disocia al hombre de su carne sino al mismo hombre del hombre.

Y de allí, también es necesario visitar las nociones que se ofrecen sobre

estas hibridaciones en los escenarios virtuales: y es que aunque no se pueda afirmar tajantemente el distanciamiento de los vínculos físicos proveniente de los discursos que anuncian la desmaterialización (virtualización), hay que recordar que el sistema técnico ha podido crear interfaces que están en condiciones de distraernos en el nivel perceptivo de la experiencia directa de lo físico. Ya en el arte o en la innovación, se conocen innumerables trabajos de creación de máquinas inteligentes y sofisticados artefactos para la inmaterialidad/virtualidad que reclaman atención sobre las posibles inferencias que puedan tener en la vida política o en la vida misma, en virtud de las tecnologías que se podrían vincular para la emergencia y manipulación de la vida.

Asimismo, existen también otros dispositivos que producen “hibridaciones, necesarias en esta época de mutación” (Lipovetsky, 1986). Es así que las nuevas tecnologías son dimensiones en las que se juega la autotransformación del sujeto y forman parte de estos cambios de la época o mutaciones desde la perspectiva del autor, que evidencian transformaciones de tipo histórico en curso y dejan huella en todos los sectores poblacionales, estamentos y grupos sociales, aun cuando sean asimilados y experimentados de distintas maneras por cada uno de ellos. Esta época de mutaciones es una actitud representada en imágenes, comportamientos y sentimientos que predominan en el alma colectiva y que se manifiesta como una forma de concebirse y relacionarse con el mundo.

En este sentido, “las nuevas tecnologías (constituyen) espacios de intersubjetividad que con más rapidez van insertándose en la vida cotidiana de nuestros jóvenes, por tanto con los retazos de conocimientos y valores que les proporciona el mundo adulto, los jóvenes reciclan el pasado, con la rapidez del mundo contemporáneo, y con la multiplicidad de opciones para escoger, los jóvenes configuran su experiencia del presente. Se vive de manera acelerada” (Koselleck, 2003), prima la fuerza del instante, lo desechable, lo provisional, en una suerte de presente continuo que es el tiempo vital de estos jóvenes: lo que despierta, lo que excita las sensibilidades juveniles está en el presente. Multiplicidad y rapidez que les posibilitan adaptarse a la fragmentación de esta sociedad red, acelerando la velocidad de su presente. Los que pueden acceder a la multiplicidad y a la rapidez que ofrecen las tecnologías, entran al mundo de las oportunidades, de la turbulencia, del vértigo de la velocidad, deseando cada vez más y más variedad.

Colofón. “El abandono de la cercanía”

El documento recorre las intersecciones de cuerpo, técnica y sujeto, intentando ofrecer elementos de análisis absolutamente provisionales respecto de las transformaciones que estas ideas, así como la noción misma de naturaleza, han adquirido en los tiempos contemporáneos.

En ese mismo sentido anterior, propone dejar para debates posteriores las tendencias gubernamentales (Foucault, 1978; Deleuze, 1980) que estas hibridaciones antropotécnicas tamizan en el cuerpo humano: “Las tecnologías han de tener por función fundamental no el poder intervenir sobre los cuerpos, sino aquel que experimenta un control supraterritorial, que exceda los límites rígidos de los espacios cerrados para acompañar la movilidad del sujeto y que actúe como esclusa intermitente más que como cerrojo definitivo” (Papalini, 2007); en lo que se conoce como el pasaje del modelamiento a la modulación que han producido en la subjetividad humana las modernas instituciones organizadoras del mundo social, entre ellas, notablemente, la escuela.

Y así, de cómo la tecnología se instala en la subjetividad humana ya no para controlar, vigilar y castigar cuerpos sino para agradecerlos y gestionarlos por vía del consumo (como una forma de gerenciar la conciencia cotidiana), por una parte, o por la capacitación permanente en la educación-a-lo-largo-de-la-vida (*long life education*) que se propone como forma de inversión en la empresa humana, y sus formas de exhibición de la intimidad en la sociedad espectacularizada en la que rigen la instantaneidad, el entretenimiento y el aislamiento.

Referencias bibliográficas

- Berardi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.
- Deleuze, G. (1980). *Política y Psicoanálisis*. Mexico: Ediciones Terra Nova.
- Drucker, P. (1999). *Management Challenges for the 21st Century*. New York : Harperbusiness.
- Foucault, M. (1978). *La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Kosselleck, R. (2003). *Aceleración, prognosis y secularización*. Valencia: Pre-Textos.
- Le Breton, D. (1990). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Levy, P. (2007). *La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.

- Maldonado, C. E. (2005). *Termodinámica y complejidad. Una introducción para las ciencias sociales y humanas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Maldonado, C. E. (2010). Construyendo la evolución. Filosofía de la biología y filosofía de la tecnología: un ensayo sobre la velocidad. En C. E. Maldonado. *Estética, vida artificial y biopolítica*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Mumford, L. (1963). *The Highway and the City*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Papalini, V. (2007). La domesticación de los cuerpos. *Enlace. Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 4(1).
- Sibilia, P. (2005). *El hombre postorgánico: Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sloterdijk, P. (2001). *Normas sobre el parque humano. Una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger*. Madrid: Ediciones Siruela.

La tecnología informática como mediación en prácticas de la Educación Física

Ezequiel Camblor

El trabajo recorre vinculaciones posibles entre tecnología informática y Educación Física, para generar un espacio de reflexión compartida en torno al uso de la tecnología como mediación en el campo profesional.

Las prácticas de la Educación Física se presentan en el imaginario vinculadas a la intervención docente sobre el o los cuerpos en movimiento en diferentes ámbitos o contextos (escuelas, clubes, gimnasios, etc.); también se presentan con el nombre de *clases de Educación Física*. La clase como unidad mínima de una expresión de enseñanza, como el lugar en el que se concreta y se propone la enseñanza en diferentes ámbitos.

Carballo (2010: 2) describe tensiones que identifican a la Educación Física como campo, “es decir como un espacio delimitado por las luchas entre las diversas posiciones y que se constituye en tal medida a esas disputas materiales y simbólicas”. Tensiones de una Educación Física escolar con la Educación Física que se desarrolla fuera de la escuela; con la Educación Física profesional —la de los deportes de competencia o la relacionada con la salud y la estética—; y con la Educación Física académica —la de las universidades y centros de formación—.

Encuentro útiles estas descripciones de *tipos diferentes de Educación Física en tensión* para observar la utilización de la tecnología informática en *lo escolar, lo académico y lo profesional*, en clave de mediación de las prácticas de la Educación Física.

El concepto de mediación y de mediación pedagógica logra importancia en el ámbito educativo. La mediación emerge resignificada ante el avance de las

tecnologías informáticas y las telecomunicaciones, y la mediación pedagógica se presenta no solo a través de las tecnologías más usuales (la palabra oral y escrita): también se ofrecen recursos tecnológicos como el audio, la imagen y el video (Prieto Castillo, 1991).

Las tecnologías informáticas, también llamadas computacionales, ofrecen a la educación enormes posibilidades de expansión y desarrollo (Rodino, 1996). Las nuevas tecnologías, especialmente la informática y la telemática como recursos integradores y comunicacionales, crecen en el nivel de herramientas de intercambio entre profesionales y alumnos. Su uso efectivo brinda la posibilidad de obtener contacto con diferentes personas e instituciones, sin importar el lugar en el que se encuentren, manteniendo así una base de diálogo, intercambio de experiencias y referencias de material actualizado, participando en proyectos o actividades comunes, realizando actividades cooperativas en las que, basados en el esfuerzo común, integrado y coordinado, se puede obtener un resultado superior al logrado como producto o suma de esfuerzos aislados.

Con la ampliación del uso de las tecnologías de la información y la comunicación se fundan nuevos lenguajes y escrituras que en los jóvenes generan diversas empatías cognitivas y expresivas, y nuevos modos de percibir el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, lo lejano y lo cercano. Walter Benjamin lo llama un nuevo *sensorium*, un nuevo modo de percibir y de sentir, de oír y de ver, que en muchos aspectos choca y rompe con el *sensorium* de los adultos (Barbero, 1996). Tanto los jóvenes como los niños, adultos y adultos mayores, son sujetos de una cultura mediática y se alfabetizan desde una situación cultural de tecnicidad (McLaren, 1994).

En este contexto, el proceso de transformación de los alumnos y la utilización de la informática en los trayectos de formación puede ser un recurso de interés; así, el profesor puede acercarse empáticamente y acompañar al alumno en la construcción de saberes y significados.

Pensar en la aplicación de tecnología informática supone en principio presentar diferentes escenarios propios del campo disciplinar; para la elección de distintos marcos de análisis que permitan visualizar diversos contextos de la disciplina: tomo el tema central del congreso¹, *Prácticas de la Educación Física*

¹ 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, organizado

escolar, académica y profesional. También es necesario puntualizar el alcance de lo que se entiende como “tecnología informática”, aquí tomada a partir su dispersión entre los usuarios, desde su socialización por oposición a sus inicios en manos de profesionales (Fumero, *et al.*, 2007) y presentada en función del uso de las computadoras y otros equipos (teléfonos móviles, *tablets*, etc.) y desde los programas que las hacen funcionar, facilitando el tratamiento de datos y las instancias de comunicación.

Educación Física escolar

¿Cómo se podrían configurar las clases de Educación Física con la mediación de la tecnología informática?, ¿cómo se podría ilustrar la utilización de tecnología informática en las clases de Educación Física en la escuela?

Tomando como muestra la enseñanza de la Educación Física en el nivel secundario, es posible hacer una exposición de diferentes herramientas informáticas que pueden ser utilizadas como recursos en el contexto de las prácticas profesionales del profesor de Educación Física, discriminando en el análisis las que demandan interactividad entre los participantes.

Un ejemplo es el caso del programa Conectar Igualdad² dirigido a adolescentes y jóvenes, que invita a pensar la enseñanza con inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En el marco de este programa es interesante la apuesta al diseño de actividades en el aula para Educación Física a partir de programas, dispositivos y aplicaciones. Se puede observar en “Educación Física. Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1” (Gómez, 2013) cómo se utiliza el modelo *tpack*³, se desarrollan pasos para la

por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, realizado del 9 al 13 de septiembre de 2013.

² En Argentina se llama “Conectar Igualdad” a un programa creado en abril de 2010 a través del Decreto N° 459/10, enfocado en la reducción de la brecha digital, educativa y social en el país. Distribuye *netbooks* a todos los alumnos y docentes de las escuelas secundarias, de educación especial y de los institutos de formación docente de gestión estatal. Conectar Igualdad se propone trabajar para lograr una sociedad alfabetizada en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con posibilidad de acceso democrático a recursos tecnológicos e información sin distinción de grupo social, económico ni de las más diversas geografías (<http://www.conectarigualdad.gob.ar>, 2010).

³ Tpack es el acrónimo de *Technological Pedagogical Content Knowledge*. Los creadores de este modelo, Mishra y Koehler (2006), plantean la interacción entre tres componentes

planificación didáctica; programaivel secundario, a,, se proponen herramientas para el diseño de actividades en las que se utilicen recursos digitales relacionados con la Educación Física; y se propone una tipología de actividades y una selección de temas para diseñar actividades con TIC.

Volviendo a la configuración de las clases —a ejemplos de clases, a cómo se diseñan y dónde se las puede imaginar en un escenario concreto—: las aplicaciones móviles u otros dispositivos para la comunicación o procesamiento de información (como la *tablet*) toman protagonismo en el patio; en el aula, el rol predominante es para la computadora personal (conocida como PC, sigla en inglés de *personal computer*), aunque también aparece la posibilidad de uso de dispositivos como las consolas de juego que requieren un espacio particular a la manera de los que se organizan en las salas de juegos de las fiestas de cumpleaños infantiles, en donde se instaura una experiencia que hace reconocibles entre niños y jóvenes, diversas empatías cognitivas y expresivas con las tecnologías (Camblor, 2013).

En el contexto escolar se puede usar la tecnología en la enseñanza de la Educación Física para reducir la distancia entre la cultura escolar y la cultura mediática con el objeto de acercarse empáticamente al sujeto en formación acompañando su proceso de transformación.

Por ejemplo, en el nivel secundario la informática se puede presentar como recurso integrador y comunicacional, como herramienta de intercambio entre profesionales y alumnos en las clases de Educación Física según distintas opciones: a) seleccionar y utilizar el paquete de aplicaciones de Microsoft Office y sus semejantes en Software Libre como Open Office, para enriquecer la lectura y escritura ; b) utilizar herramientas colaborativas gratuitas para el trabajo en grupo y para implementar formas de actuar en el desarrollo de proyectos comunitarios; c) utilizar plataformas educativas a distancia u otras herramientas informáticas para obtener recursos y actividades que se puedan implementar en la clase de Educación Física.

Una selección de prácticas para el ámbito escolar de enseñanza de la Educación Física utilizando la tecnología informática puede incluir lectura y escritura mediadas por la tecnología propuestas en íntima relación con las

principales de los ambientes de aprendizaje: contenidos, pedagogía y tecnología.

situaciones de clase y como tareas no presenciales; uso de herramientas de autor⁴ y aplicaciones móviles para el desarrollo de materiales y actividades educativas⁵; uso de Objetos de Aprendizaje⁶; utilización de programas para el armado de tutoriales; creación de producciones multimedia⁷; empleo de e-actividades⁸; uso de *webquests*⁹; uso de Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje¹⁰ para ofrecer herramientas de comunicación, actividades y recursos¹¹; creación de sitios

⁴ Las herramientas de autor permiten el diseño de contenidos didácticos.

⁵ Con Ardora (<http://webardora.net/>), Jclíc (<http://clíc.xtec.cat/es/jclíc/>), Hotpotatoes (<https://hotpot.uvic.ca/>), LIM (<http://www.educalim.com/>) se pueden crear diversas actividades educativas.

⁶ El concepto de Objeto de Aprendizaje refiere a espacios digitales de aprendizaje autogestivo, a los que se accede mediante el uso de computadoras y de internet (Navarro Cendejas & Ramírez Anaya, 2005).

⁷ Bartolomé (1994) destaca la presentación e integración de diferentes tipos de información (por ejemplo: textual, sonora y audiovisual) soportada por diferentes códigos.

⁸ Cabero conceptualiza a las e-actividades: "...con las actividades nos referimos a diferentes acciones que los alumnos llevan a cabo en completa relación con los contenidos e informaciones que les han sido ofrecidos. Si estas actividades son presentadas, realizadas o transferidas a través de la red, entonces las podemos considerar como e-actividades" (p. 25).

⁹ Con la *webquest*, los estudiantes hacen buen uso del tiempo, utilizan la información, la analizan, la evalúan. Se puede observar en Dodge en 1995 una conceptualización de *webquest* como una actividad orientada a la investigación en la que la información con la que los alumnos interactúan proviene en su mayoría de recursos en internet.

¹⁰ Los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) amplían la accesibilidad y dan autonomía a los estudiantes para elegir espacios y tiempos para el estudio (Litwin, 2000). Los EVEAs o LMS (Learning Management System) son aplicaciones informáticas diseñadas para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes en un proceso educativo. Se puede favorecer la comunicación sincrónica y asincrónica en la interacción entre alumnos y con el docente y se puede asegurar la circulación de documentos borradores para el trabajo compartido y en proceso de edición.

¹¹ Los términos *actividades* y *recursos* aquí son utilizados con el significado que tienen en una plataforma educativa diseñada para realizar cursos a través de internet llamada Moodle (*Modular object oriented dynamic learning environment*). Los recursos suministran información que el profesor desea facilitar a los alumnos; pueden ser archivos preparados y cargados en el servidor, *páginas editadas directamente* en Moodle o páginas web externas. Con las actividades el aprendizaje es interactivo, los alumnos pueden enviar trabajos para que sean calificados por los docentes, se pueden realizar comunicaciones en los chats y en los foros para debates, los alumnos pueden trabajar de forma colaborativa mediante *wikis*; docentes y alumnos se pueden construir un glosario.

web y blogs¹²; uso de foros y *wikis* para la realización de trabajos colaborativos¹³.

En un contexto de rápida y continua evolución de las computadoras y las aplicaciones, las telecomunicaciones y redes, la circulación y el acceso a la información ponen en vidriera a la comunicación vinculada a la tecnología informática. Es posible relacionar prácticas de la Educación Física con el vínculo entre tecnología y comunicación. Es el caso de los EVEAs organizados para las clases de Educación Física; el uso de la web social y las redes sociales; la utilización de distintas herramientas que permitan comunicación sincrónica y asincrónica, el trabajo en colaboración y la búsqueda de información de contenidos del campo disciplinar.

Finalmente, el abordaje de la clase de Educación Física en la escuela con la utilización de recursos de la tecnología implica que debe estar acompañado siempre de la existencia de espacios en los que se propicie la construcción de valores y actitudes que habiliten tanto al profesor como al alumno para que cuestionen e interroguen a la tecnología antes de aceptarla.

Educación Física académica

La aplicación de la tecnología informática en la educación está debidamente comprobada y se ha extendido y ampliado en diferentes instituciones privadas, públicas, formales o no formales.

Se ha generalizado el acceso a la información; puntualmente, en la formación académica se observa cómo los estudiantes ya emplean diferentes sistemas para comunicarse (correos electrónicos, *whatsapp*, etc.), compartir información (blogs, YouTube, etc.), coordinar (*wikis*), buscar (Google, Google Académico, etc.), socializar (chat y foros en redes sociales y sistemas de gestión de contenidos utilizados por las instituciones educativas, etc.) y aprender (portales educativos, aplicaciones educativas, enciclopedias *online*, etc.).

Las herramientas informáticas pueden colaborar o ser útiles al crear espacios de interacción en los cuales los alumnos buscan información, indagan por sus

¹² Utilizando sitios web y blogs, los estudiantes y los docentes pueden recopilar sus experiencias; en los blogs las publicaciones pueden ser comentadas y se ordenan por fecha. Tanto los servidores de blogs y sitios web facilitan a estudiantes y docentes su creación y mantenimiento mediante herramientas *online* intuitivas.

¹³ El foro de debate concentra opiniones de muchas personas, en forma asincrónica. Un *wiki* permite colaborar en la generación de los contenidos.

propios medios en un ambiente de recíproca colaboración, analizan cuestiones puntuales, plantean problemas, resuelven ejercicios, responden cuestionarios, participan en debates y critican textos. Estos espacios son característicos en entornos especiales llamados *aulas virtuales*. Las *aulas virtuales* definen nuevos uso del tiempo; en ellas se pueden revisar actividades propuestas por equipos docentes, consultar material complementario, comunicarse con compañeros, utilizar foros y chats para encontrarse y compartir estudios. Constituyen una alternativa más de enseñanza y un modelo educativo de innovación pedagógica.

Un tema importante de la Educación Física académica es la búsqueda de información aplicada al contexto de las prácticas. Obtener información acerca de un tema de interés requiere establecer un conjunto de procedimientos o estrategias de búsqueda, y para alcanzar el objetivo en una búsqueda es importante conocer si los recursos están disponibles en medios digitales a través de diversos formatos: texto, audio, imágenes, videos, etc. y seleccionar la fuente de información adecuada. En internet se almacena en forma desordenada información con una variedad de formatos (textos, imágenes, sonidos, videos, etc.) y para facilitar el acceso a ella en el menor tiempo posible es necesario emplear técnicas y utilizar herramientas (motores de búsqueda).

La información publicada en internet no es necesariamente útil y de calidad, por lo que se debe analizar su fiabilidad si es que se la va a utilizar en el ámbito educativo. El desafío no es solo ubicar la información: es conocer las mejores fuentes, seleccionar las más pertinentes y confiables, y que se puedan obtener de forma rápida y gratuita.

Es útil conocer que existe una internet visible y una invisible. La visible es un conjunto de sitios web cuya información puede ser indexada por los robots de los buscadores convencionales y recuperada mediante una consulta a través de formularios de búsqueda, y que se suele encontrar en portales educativos y páginas web de libre acceso; la internet invisible, llamada por Codina (2003) web no indizable, es aquella en la que no se permite indexar sus contenidos y no se puede acceder a los recursos de información sin, por ejemplo, tener un registro de usuario.

¿La aplicación de la tecnología informática en las prácticas de la Educación Física supone que los profesores se apropien de conceptos básicos seleccionados para su utilización en el ámbito de la disciplina?, ¿el profesor debería capacitarse para la utilización de diversas herramientas informáticas que incorporan

elementos para la generación de aplicaciones multimediales, tutoriales, actividades educativas, grabación de audio, etc., que puedan ser utilizadas en las clases de Educación Física?

La capacitación continua es parte de la vida del docente, y acortar la brecha digital es un objetivo que está siempre presente en la incorporación de la tecnología a la educación; además los recursos web y aplicaciones informáticas son accesibles y se diseñan para que cualquier usuario resuelva en forma intuitiva su uso. Esta es una distinción, un sello de estos tiempos, la posibilidad de acercar al usuario al tratamiento de la información para ser compartida en forma multimedial.

En síntesis, en un contexto propicio de acceso a las actualizaciones —y a la posibilidad de actualizarse— son útiles las capacitaciones específicas porque nivelan y seleccionan contenidos de aplicación concretos y porque se enriquece el proceso de enseñanza usando las tecnologías como recurso promotor de saberes específicos.

Educación Física profesional

El ámbito profesional por fuera de la escuela incluye la posibilidad de introducción de tecnología informática en el contexto de los clubes, de los gimnasios y de las actividades comunitarias en organismos públicos y privados, con diferentes posibilidades de uso de herramientas: desde un blog o un sitio web que utiliza un organizador de torneos de fútbol, pasando por el uso de bases de datos en la confección de rutinas de los gimnasios, hasta al medición y recolección de datos funcionales a la preparación física de algún equipo o de algún atleta. La selección de las aplicaciones apropiadas adquiere importancia en el ámbito profesional.

Un ejemplo de mediación de la tecnología informática en prácticas de la Educación Física es el caso de la organización de eventos y megaeventos. Un proceso de organización avanza por fases en las que se articulan diferentes análisis de módulos de información: la tecnología ingresa en el proceso para extender las formas de comunicación, facilitar los intercambios y las tareas grupales y, a veces, para ampliar las situaciones de trabajo, continuando los espacios físicos en los virtuales.

Las TICs facilitan el acceso a la información para organizadores y participantes de los eventos desde las posibilidades que ofrecen de inclusión de

materiales multimediales y la posibilidad de repensar el espacio tradicional de la práctica de organización de eventos y de torneos solo limitada a reuniones de trabajo presenciales.

Las TICs permiten interactuar a través de diferentes canales de comunicación, favorecen tanto la independencia como la colaboración, almacenan grandes cantidades de información en diferentes formatos, permiten difundirla a todo el mundo. De esta manera, en la organización de un evento se las puede utilizar para buscar información en soportes diversos, analizarla críticamente, ordenarla, organizarla, sintetizar e integrar fuentes diversas, producir información integrando fuentes y formatos diferentes, y comunicarse y establecer dispositivos de comunicación.

La posibilidad de inclusión de aplicaciones informáticas (procesadores de texto, planillas de cálculo, generadores de presentaciones, editores de imágenes y videos, blogs, sitios web, *wikis*, o EVEAs que ofrecen herramientas de comunicación, actividades y recursos, entre otras) amplía y extiende el espacio de las reuniones presenciales y permite reconfigurar los trabajos en grupo generando mayor cantidad de tareas y favoreciendo el uso de información variada y completa.

Bibliografía

- Barbero, J. M. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas (Col)*, (5). Recuperado el 2 de mayo de 2014 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118998002>.
- Bartolomé, A. (1994). Multimedia interactivo y sus posibilidades en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 1, 5-14.
- Cabero Almenara, J. y Román Graván, P. (2005). Las e-actividades en la enseñanza on-line. En J. Cabero Almenara & P. Román Graván (Comps.). *E-actividades: un referente básico para la formación en Internet* (pp. 23-32). Madrid: Eduforma Editores.
- Camblor, E. (2013). Nuevas tecnologías y materiales en los gimnasios. En G. Cachorro (Comp.). *Ciudad y prácticas corporales*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Carballo, C. (2010). Algunas tensiones en el campo de la Educación Física en Argentina. En G. Cachorro y C. Salazar (Coords.). *Educación Física Argemex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. <http://www.argemex>.

fahce.unlp.edu.ar.

- Codina, L. (2003). Internet invisible y web semántica: ¿el futuro de los sistemas de información en línea? *Tradumática*, 2, <http://www.fti.uab.es/tradumatica/revista/num2/articles/06/06central.htm>
- Dodge, B. (1997). Some Thoughts about WebQuests, Recuperado el 08-09-2013 de: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
- Fumero, A., Roca G., & Sáez Vacas, F. (2007). *Web 2.0*. Fundación Orange. Recuperado el 30-04-2014 de http://www.fundacionorange.es/areas/25_publicaciones/WEB_DEF_COMPLETO.pdf.
- Gómez, P (2013). *Educación Física. Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1*. Portal educ.ar y Programa Conectar Igualdad. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado el 05-09-2013 de: http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/15_EducaionFisica_web0.pdf
- Litwin, E. (Comp.). (2000). *De las tradiciones a la virtualidad. En la educación a distancia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Rei-Aique.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). [Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge](#). *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Navarro Cendejas, J. & Ramírez Anaya, L. (2005). Objetos de aprendizaje: una herramienta tecnológica. En *Objetos de Aprendizaje. Formación de autores con el modelo redes de objetos*. México: UdeGVirtual.
- Prieto Castillo, D. (1991). Comunicación con los medios y materiales. En *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: La Crujía.
- Rodino, A. M. (1996). Las nuevas tecnologías informáticas en la educación: viejos y nuevos desafíos para la reflexión pedagógica. En *Memoria del VII Congreso Internacional sobre Tecnología y Educación a Distancia* (pp.51-71). Costa Rica: EUNED.

Acerca de los autores y coordinadores

Claudio Daniel Aruza

Licenciado en Educación Física. Universidad Nacional de Río Cuarto. Especialista en actividades deportivas, recreativas y de vida en la naturaleza en personas con discapacidad. Docente de Pedagogía Especial (2° año) del Profesorado de Educación Física. UNRC. Docente de Estrategias de abordaje del sujeto con necesidades especiales (3° año) del Profesorado de Educación Física. UNRC. Docente de Salud y calidad de vida (1° año) de la Licenciatura de Educación Física. UNRC. Director del Departamento de Educación Física. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. Coordinador, junto con Ziletti, del libro *Universidad y Sociedad ¿Qué estamos haciendo frente a las problemáticas de la discapacidad?* (2012). Participación en el Proyecto de investigación “Formación docente y ejercicio profesional del docente de educación física”. Secretaría de Ciencia y Técnica. UNRC. Convocatoria 2012-2014; Proyecto de Voluntariado Universitario “Vínculo para el desarrollo: escuelas y clubes por la inclusión social”. Desarrollo 2013-2014. Coordinador del programa de actividades deportivas, recreativas y culturales para personas con discapacidad de la región sur de la Provincia de Córdoba. Desde el 2008 hasta la actualidad.

Gabriel Cachorro

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Magíster en desarrollo educativo. Universidad Pedagógica Nacional, México. Docente titular de la cátedra Prácticas corporales y subjetividad. FPyCS-UNLP. Docente adjunto de la cátedra Educación Física 1 y del Seminario de elaboración de tesis. FaHCE-UNLP. Licenciatura en Educación Física. Docente del Taller de Tesis. Maestría en deporte y Maestría en educación corporal FaHCE-UNLP. Coordinador del libro *Educación Física Argenmex-temas y posiciones* (2010).

Compilador del libro *Ciudad y prácticas corporales* (2013). Compilador del libro *Educación Física y Ciencias. Abordajes desde la pluralidad*(2013). Participación en Proyecto Incentivos “Propuestas corporales en la ciudad de La Plata: prácticas, saberes y sentidos”.

Ezequiel Camblor

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Actividad docente: Capacitación en Informática, Seminario Tecnología Informática Aplicada a la Educación Física, Seminario Organización de Torneos de la asignatura Educación Física 5. FaHCE-UNLP. Codirector de la Revista *Educación Física y Ciencia*. Secretario Docente del Departamento de Educación Física. FaHCE-UNLP. Coordinador del Curso de Introducción a las carreras de Educación Física. FaHCE-UNLP. Coordinador del libro *Educación Física y Ciencias. Nuevos abordajes desde la pluralidad* (2013). Autor de: *Utilización de la tecnología en la organización de torneos y eventos: tema y posiciones* (2013); *Nuevas tecnologías y materiales en los gimnasios* (2013). Participación en proyectos de la SPU – FaHCE-UNLP “Propuestas corporales en la ciudad de La Plata” y “Educación Física y escuela”. Participación en proyecto de Voluntariado Universitario (SPU) “Una comunidad virtual para la escuela”.

Adrián Casas

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Doctorando en Ciencias del Deporte. Universidad de León, España. Profesor Adjunto ordinario (con funciones de Titular) de la cátedra Fisiología Aplicada a la Educación Física. FaHCE– UNLP. Coordinador de la carrera de posgrado de Especialista en Programación y Evaluación del Ejercicio. UNLP. Profesor invitado en calidad de experto en diversos Masters de la Universidad Europea de Madrid, España. Profesor de grado y posgrado de la Universidad Favaloro. Colaborador en la publicación *Consenso de expertos de la Sociedad Argentina de Cardiología: Recomendaciones para la participación en deportes competitivos de personas portadoras de enfermedad cardiovascular* (2013). Coautor de *Injury trends and prevention in youth resistance training* (2011). Autor del capítulo “Entrenamiento de la resistencia para deportes de conjunto”. En Naclerio Ayllón (coord.) (2011). *Entrenamiento deportivo, fundamentos y aplicaciones en diversos deportes*.

Héctor Rolando Chaparro Hurtado

Comunicador social y periodista. Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colombia. Especialista en Filosofía de la Ciencia. Universidad Estatal de Bolívar, Ecuador. Magíster en Sociedad de la Información y el Conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya, España. Doctorando en Estudios Sociales de América Latina. Universidad Nacional de Córdoba Argentina. Docente de Comunicación, cultura, tecnología, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de los Llanos, Colombia.

Laura Chiani

Profesora de Educación Física. Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes. Universidad Nacional de La Plata. Adjunta Ordinaria de la cátedra Teoría de la Educación Física 2. FaHCE-UNLP. Profesora del Seminario: Educación Física e Infancia Institucionalizada. FaHCE-UNLP. Profesora del Hospital Noel H. Sbarra (ex Casa Cuna).

Integrante de la Comisión Universitaria de Discapacidad. UNLP. Miembro de la Red de Especialistas en Derechos y Políticas Públicas para la infancia. Miembro de la Red Latinoamericana contra el Trabajo Infantil. Coautora del capítulo *Comisión Universitaria sobre discapacidad, UNLP. Transformaciones de un espacio de gestión que instala la pregunta sobre discapacidad*. En: Universidad y Sociedad ¿Qué estamos haciendo frente a las problemáticas de la discapacidad? Ziletti y Aruza (comp.) (2012).

Autora del capítulo *Las prácticas de los profesores de Educación Física con sujetos detenidos, menores institucionalizados, personas con discapacidad, adultos mayores y usuarios de sustancias psicoactivas*. En: La Educación Física de los otros. Carballo (comp.) (2013). Autora del capítulo *Imágenes guardadas en la memoria*. En: Recordar el pasado para afirmar el porvenir. Mateos (comp.) (2008). Participación en los proyectos “Educación Física. Debates y tensiones de su campo académico”; “Comisión Universitaria sobre Discapacidad: acciones, representaciones y efectos en quienes transitan la universidad pública”. Integrante de la Secretaría de Deportes de la Provincia de Buenos Aires. Secretaria Docente del Departamento de Educación Física UNLP. Premio OMEP (Organización Mundial de Educación Pre escolar) y Fundación Telefónica 2008.

Nancy Díaz Larrañaga

Licenciada en Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata. Magíster en Comunicación. Universidad Iberoamericana de México. Profesora Titular ordinaria de la cátedra Análisis, producción y evaluación de medios y materiales en educación. FPyCS UNLP. Profesora Adjunta ordinaria de la cátedra Comunicación y teorías. FPyCS UNLP. Profesora Asociada ordinaria de la cátedra Comunicación, organizaciones e instituciones. UNQ. Docente en el Doctorado en Comunicación FPyCS UNLP. Docente en la Maestría PLANGESCO FPyCS UNLP. Docente en la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades UNQ. Maestría en Comunicación Estratégica UNR; Maestría en Dirección de Comunicaciones institucionales UCES. Secretaria de posgrado. UNQ. Co-compileradora del libro *Subjetividad y temporalidad: Aportes disciplinares y prácticas socioculturales* (2011). Coautora del libro *Educación Física: cultura escolar y cultura universitaria* (2009). Editora del libro *Temporalidades* (2006). Directora del proyecto de investigación “Intervenciones en el espacio público digital: comunicación, temporalidad y cambio social”(2011-2013). Programa de incentivos-SPU/Ministerio de Educación de la Nación- Departamento de Ciencias Sociales. UNQ. Directora del proyecto de investigación “Representaciones temporales y prácticas sociales: el cambio social a partir de la intervención en el espacio público” (2011-2015). P192 Programa de incentivos -SPU/Ministerio de Educación de la Nación- FPyCS UNLP. Codirectora del programa de extensión “Comunicación, participación y ciudadanía” (2011-2015). UNQ. Directora del proyecto de extensión “Clubes en acción: aportes comunicacionales para fortalecer su inserción y la articulación barrial” (2011-2013). UNQ.

Débora Paola Di Domizio

Licenciada en Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Especialista en Gerontología Comunitaria e Institucional. Universidad Nacional de Mar Del Plata. Magíster en Educación Corporal. Universidad Nacional de La Plata. Docente de la asignatura Teoría de la Educación Física 2. Carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física. Departamento de Educación Física. FaHCE-UNLP. Autora de la publicación *Análisis de las Representaciones Sociales sobre la Vejez en Políticas Públicas que incluyen prácticas corporales para adultos mayores: los casos del Plan Nacional de Deporte y los Juegos Deportivos,*

Buenos Aires, *La Provincia* (2012). Autora de la publicación *La enseñanza de la natación con adultos mayores. Aspectos gerontológicos a tener en cuenta* (2013). Autora de la publicación *El juego en la vejez, relatos de viejos marplatenses* (2013). Integrante del proyecto de investigación (incentivos) “Primer Diccionario Crítico de la Educación Física académica en Argentina.” (2008 – 2011) AEIEF-IdIHCS/CONICET (FaHCE-UNLP). Integrante del proyecto de investigación (incentivos) “Educación Física, debates y tensiones de su campo académico.” (2012 – 2013). AEIEF-IdIHCS/CONICET (FaHCE-UNLP). Coordinadora del Proyecto “PEPAM en los Barrios” en el Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores (PEPAM). Secretaria de Extensión. FaHCE-UNLP.

María Luisa Femenías

Profesora Normal y Especial de Filosofía. Universidad de Buenos Aires. Doctora en Filosofía Teórica y Metafísica. Universidad Complutense de Madrid. Titular ordinaria de Antropología Filosófica. FaHCE-UNLP. Seminarios de investigación, doctorado y posgrado en Filosofía y Teoría de género, FaHCE-UNLP, FFyL-UBA; Doctorado en Ciencias Sociales, Vice-rectorado de Posgrados, Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco. Directora del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Géneros, FaHCE-UNLP. Directora de la Especialización en Educación, Géneros y Sexualidades. FaHCE-UNLP. Coredactora de la revista *MORA*. FFyL-UBA. Miembro suplente del Consejo Académico (períodos 2010-2014 y 2007-2010), FaHCE-UNLP. Consultora en diversas Universidades del país y del exterior. Autora del libro *Los ríos subterráneos. Violencias cotidianas*. Vol.1 (2013) (vol. 2 y 3 en prensa). Autora del libro *El género del multiculturalismo* (2013). Autora del libro *Sobre sujeto y género. (Re)Lecturas feministas desde Beauvoir a Butler*(2011) 2da. edición (ampliada y corregida de la de 2000). Proyectos en los que participa: “La constitución del sujeto-agente: los aportes de la filosofía de Judith Butler y su influencia actual” (H.591). Lugar: CINIG - Departamento de Filosofía. FaHCE-UNLP. (2011-2014); “Contribuciones para un análisis interdisciplinar de la violencia de sexo-género. Estrategias para su abordaje” (H.592). Lugar: CINIG - Departamento de Filosofía. FaHCE-UNLP (2011-2014); “Mujeres decidiendo sus cambios: creatividad contra la violencia” (renovación) Directora; Codirectora: Silvana Sciortino (UNLP). Dictado de seminarios y cursos de posgrado y doctorado en universidades nacionales y del exterior. Participación en

eventos académicos nacionales e internacionales como conferencista o panelista invitada. Publicación de artículos especializados por invitación en revistas de circulación internacional. Distinguida en investigación por la UBA.

Gerardo Javier Fittipaldi

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Bibliotecario Documentalista. Universidad Nacional de La Plata. Docente Adjunto Interino en Teoría de la Educación Física 4. Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario en Metodología de la investigación en Educación Física. FaHCE-UNLP. Autor de “Dispositivo/Disciplina”. En Carballo (dir.) (2014). *Diccionario crítico de la Educación Física académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. Coautor de “Currículum”. En Carballo (dir.) (2014). *Diccionario crítico de la Educación Física académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. Director del Proyecto de Extensión “Asistencia técnica a Bibliotecas Populares”. FaHCE-UNLP/CONABIP (2015 - continúa).

Coordinador del Proyecto de Extensión “Biblioteca Popular Corazones de El Retiro: un trabajo con la comunidad”. FaHCE - UNLP. La Plata (2011). Director del Proyecto de Voluntariado Universitario “La pelea de todos los días”. UNLP-Club Centenario (City Bell) (2012-2013). Director del Proyecto de Extensión “Centro de Documentación ADULP: un trabajo inter cátedra desde la carrera de Bibliotecología” (2012-continúa).

José Antonio Fotia

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Especialista en Deporte. Especialista en Voleibol. Profesor Titular ordinario de la asignatura Educación Física 3. FaHCE-UNLP. Profesor de Educación Física en escuelas primarias y secundarias. Entrenador de Voleibol de Nivel 3. Dictante de cursos de deporte en el país y en el extranjero. Autor del capítulo “La Educación Física en la Escuela Secundaria. Una mirada desde la Supervisión”. En Cachorro & Cambior (coord.) (2013). *Educación Física y Ciencias, abordajes desde la pluralidad*. Autor de *El voleibol, un deporte lógico* (2013). Coordinador de *Aportes para la construcción curricular del Área Educación Física, Nivel Polimodal* (2003). Codirector del proyecto “Semiotricidad, representaciones cognitivas y enseñanza reflexiva: nuevos caminos en la pedagogía de la motricidad humana”.

FaHCE-UNLP. Integrante del proyecto “Creencias, disposiciones y proceso de aprendizaje en Educación Física escolar”. FaHCE-UNLP. Integrante del proyecto “Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza”. FaHCE-UNLP. Integrante del Registro de Expertos en Actividad Física y Deporte, Didáctica y Metodología, de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) del Ministerio de Educación de la Nación desde el año 2008. Premio de la Municipalidad de La Plata al Mérito Deportivo, como integrante del cuerpo técnico de la Selección Argentina Femenina de Voleibol en la Copa del Mundo Japón 2003.

Eduardo Galak

Profesor de Educación Física. Magíster en Educación Corporal. Doctor en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto en la cátedra Antropología y Sociología de la Actividad Física y el Deporte. UNDAV. Profesor en la cátedra Educación Física 5. FaHCE-UNLP. Becario posdoctoral de la “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” (CAPES, Brasil) en la Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Coedición del libro *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* (2013). Coedición del libro *Estudios sociales sobre el cuerpo: prácticas, saberes y discursos en perspectiva* (2011). Autor de la publicación *Del sintagma al oxímoron. La construcción del currículum y del oficio de Educación Física en la Argentina de fin del siglo XIX* (2012). Director del Proyecto de Investigación “Prácticas corporales institucionalizadas en el área metropolitana sur de la Provincia de Buenos Aires” (Programa: UNDAVCyT 2012, Universidad Nacional de Avellaneda), 2013-2015. Docente Investigador del Proyecto “Cómo investigar la educación corporal: una propuesta de transmisión y formalización” (Código H550, Programa de Incentivos a la Investigación, FaHCE-UNLP) (2010- 2014).

José Garriga Zucal

Licenciado en Antropología Social. Universidad de Buenos Aires. Magíster en Antropología Social. Universidad Nacional de San Martín. Doctor en Antropología Social. Universidad de Buenos Aires. Docente en Redes Sociales y organización. UNSaM

Autor de “*Me gusto*”. *Usos y representaciones del “olfato policial” entre los*

miembros de la policía bonaerense (2013). Coautor de *Civilizados y animales. Representaciones publicitarias de la identidad nacional en el rugby* (2012).

Néstor Fabián Hernández

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Actividad docente: Teoría de la Educación Física 1. FaHCE-UNLP. Docente del Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores. FaHCE-UNLP. Secretario Académico del Programa de Educación Permanente para Adultos Mayores (PEPAM). FaHCE-UNLP (2009 – 2012). Coordinador del área “Movimiento y expresión” del Programa de Educación Permanente para Adultos Mayores (PEPAM). FaHCE-UNLP (2008-2010). mAutor del capítulo “El cuerpo en las prácticas de los profesores de Educación Física con Adultos Mayores”. En Carballo (dir.) (2013). *La Educación Física de los otros. Las prácticas de los profesores de Educación Física con sujetos detenidos, menores institucionalizados, personas con discapacidad, adultos mayores y usuarios de sustancias psicoactivas*. Coautor del capítulo “Un cuerpo aislado”. En Carballo, C. (dir.) (2013). *La Educación Física de los otros. Las prácticas de los profesores de Educación Física con sujetos detenidos, menores institucionalizados, personas con discapacidad, adultos mayores y usuarios de sustancias psicoactivas*. Autor de “Entradas”. En Carballo (dir.) (2014). *Primer diccionario crítico de la Educación Física académica en Argentina*. Participa del Proyecto 11H437 - “El cuerpo y el aprendizaje en la Educación Física de los otros. Un rastreo del resultado de la intervención de los profesores de Educación Física en Unidades Penitenciarias, Programas de Rehabilitación de Adicciones, Institutos de Menores, Instituciones de Educación para Personas con Discapacidad y Programas de Atención a Adultos Mayores”, FaHCE-UNLP; Proyecto 11H493. “Primer Diccionario Crítico de Educación Física académica en Argentina”, FaHCE-UNLP; Proyecto 11H646. “Educación Física. Debates y tensiones de su campo académico”, FaHCE-UNLP.

Rodolfo Martín Iuliano

Licenciado en Sociología. Magíster en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata. Doctorando en Antropología Social. Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) y Universidad Nacional de San Martín. Docente del Taller de Investigación: Sociología y Literatura. Metodología de la Investigación Social II. Departamento de Sociología. FaHCE - UNLP. Estudios Culturales.

Maestría en Ciencias Sociales. UNLP. Asesor de investigación en la Defensoría del Pueblo de la Provincia de Buenos Aires desde 2011 y continúa. Autor de *Perspectivas clásicas y contemporáneas sobre la estratificación social. Aportes del análisis de clase y la perspectiva de las élites para el estudio de los estratos superiores* (2010). Autor del capítulo “Sordos gritos: confinamiento y derechos humanos bajo el estado de excepción imperial”. En Calveiro y otros (comp.) (2007). *Políticas de Terror. Las formas del terrorismo de Estado en la Globalización*. Coautor del capítulo “Expectativas políticas, teorías y coyunturas en la conformación de un campo de estudios sobre la protesta social en la nueva etapa democrática”. En Camou, Tortti y Viguera (comp.) (2007). *La Argentina democrática: los Años y los Libros*. Miembro del Proyecto “Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea” (PISAC), 1/2/2013 a 31/3/2014. Participación en el proyecto de incentivos “El lugar de la metodología en la formación de investigadores en Ciencias Sociales en América Latina” (2012-2013). Participación en el proyecto de Incentivos “Los estudios de caso en las ciencias sociales: sobre sus orígenes, desarrollo y sistematización metodológica” (2010 – 2011). Participación en el proyecto PICT “Formación de nuevas elites nacionales y programas de reforma del Estado. Un estudio del universo del derecho y de la economía en la Argentina.”(2008-2010). Participación en el proyecto PID “Los orígenes de la observación participante en Sociología y Antropología” (2006-2009).

Sandra Lea Katz

Profesora de Educación Física. Licenciada en Psicología. Universidad Nacional de La Plata. Diplomatura en Gerencia social y políticas de discapacidad. OEA- FLACSO. Doctoranda en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata. Profesora adjunta de la materia Didáctica para la integración en Educación Física FaHCE-UNLP. Docente del seminario Discapacidad: Un enfoque interdisciplinario. FBA-UNLP. Coordinadora de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la UNLP. Coordinadora de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. Docente en Hogar de menores para discapacitados desde 1989. Coautora del capítulo *Políticas públicas y derechos en discapacidad: lógicas y problemáticas. Comisión Universitaria sobre discapacidad*. En: Debates y Perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina. Amelia y Angelino (comp.) (2012).

Co-compiladora y coautora de un capítulo en Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales (2012). Co-compiladora y coautora de un capítulo en Hacia una universidad accesible. Construcciones colectivas por la discapacidad (2011). Participa en equipos de investigación y extensión sobre la temática de la discapacidad. UNLP.

Agustín Amílcar Lescano

Profesor de Educación Física. Magíster en Educación Corporal. Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto en la cátedra Educación Física 5.FaHCE-UNLP. Secretario de la Maestría en Educación Corporal. FaHCE-UNLP. Coautor de la publicación *El Aprendizaje motor: un problema epigenético* (2010). Coautor de la publicación *Líneas para pensar la educación del cuerpo en la escuela desde la Educación Corporal: aportes para revisar la Educación Física* (2011). Autor de la publicación *¿De una pedagogía a una política de la Educación Corporal?* (2012). Formalización y transmisión de la Educación Corporal.

Sergio Horacio Lugüercho

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Maestrando en Educación Corporal. Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto Ordinario Educación Física 1.FaHCE - UNLP. Coautor de la publicación *Avances del proyecto de investigación: Los discursos de la enseñanza de la gimnasia* (2013). Autor de la publicación *Gimnasia en la escuela. ¿Gimnasia en la escuela?* (2009). Investigador del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES), del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET).

Fabián Horacio Martins

Licenciado en Educación. Universidad Nacional de Quilmes. Profesor Nacional de Educación Física. Instituto “Enrique Romero Brest”. Profesor Adjunto en la cátedra Deportes de Conjunto I, Profesorado de Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue. Director del Departamento de Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue. Reseña del libro *Historias en movimiento. Cuerpo, educación y tiempo libre en la Norpatagonia*

1884 – 1945 (2013). Autor de la publicación *Recreos, educación y sociedad* (2013). Autor de *El docente de Educación Física en ámbitos universitarios, trayectos formativos y prácticas pedagógicas* (2010). Autor de *Investigaciones en la Educación Física QUE VIENE SIENDO* (2010). Codirector del proyecto “Educación Física y Formación Docente: articulaciones entre plan de estudios, programas de cátedra y prácticas pedagógicas” (B173). UNCo. 2013 y continúa. Participante del proyecto “Educación Física y Formación Docente: trayectos formativos y prácticas pedagógicas.” UNCo. 2009 - 2012. Director del proyecto “Inclusión educativa y participación comunitaria”. Programa de Voluntariado Universitario, 2011 – 2012. Director del proyecto “El Club de los Barrios Somos Todos”. Programa de Voluntariado Universitario, 2010 – 2011. Director del proyecto “Los recreos escolares como espacios de articulación pedagógica”, 2012 y continúa.

Ayelen Magalí Mele

Profesora y Licenciada en Educación Física. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Docente del Curso de Introducción a las Carreras de Educación Física. FaHCE-UNLP. Docente Educación Física. Jardín San Pio X. Becaria de la Comisión de Investigaciones Científicas de Buenos Aires (CIC-PBA). Autora de *Autopercepción del cuerpo y estado nutricional en población escolar de la ciudad de La Plata* (2013); *Hábitos de actividad física y sedentarismo en escolares* (2013); *Educación Física Inclusiva en Brasil: entrevista con Marli Nabeiro* (2013). Miembro del Proyecto de Extensión “Desde el puente. Acciones territoriales y redes interinstitucionales para la promoción de la salud y la educación en Altos de San Lorenzo”, FaHCE-UNLP y CEREN/CIC-PBA. Miembro del Proyecto “Promoción de derechos a la alimentación, la salud y la educación infantil en barrios pobres de La Plata”, perteneciente a los proyectos sociocomunitarios de Municipios y de ONGs, dependiente de la SENNAF (Subsecretaría de Desarrollo Institucional e Integración Federal). Miembro del Proyecto de Voluntariado Universitario del Ministerio de Educación de la Nación: “Salud y Educación en Gran La Plata”, radicado en la FaHCE-UNLP.

Laura Marcela Méndez

Profesora y Licenciada en Historia. Universidad Nacional del Comahue. Profesora de Enseñanza Universitaria. Universidad de Belgrano. Especialista en

Estudios de la Mujer y de Género. Universidad Nacional del Comahue. Doctora en Historia. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Profesora de Metodología y Técnicas de la Investigación Histórica y del Seminario de Historia Regional en la carrera de Profesorado de Historia en el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. Es profesora de la asignatura Historia del Movimiento y la Educación Física. Profesorado de Educación Física en el Centro Regional Universitario Bariloche. UNCO. Coordinadora de la carrera Profesorado y Licenciatura en Historia en el Centro Regional Universitario Bariloche. UNCO. Miembro de la unidad ejecutora en red CEHIR-ISHIR- CONICET- Nodo Comahue y de “EN PLURAL”. Centro interdisciplinario de Estudios de Géneros en el Centro Regional Universitario Bariloche. UNCO. Autora del libro Estado, frontera y turismo. Historia de San Carlos de Bariloche (2011). Dirección del libro Historias en Movimiento. Cuerpo, educación y tiempo libre en la Norpatagonia (2011). Directora del Proyecto de investigación “Prácticas corporales, instituciones y memorias resguardadas. La Norpatagonia en la primera mitad del siglo XX.” UNCO. Reconocimiento institucional por su Trayectoria como Directora de Proyectos de Extensión. Facultad de Humanidades, Secretaría de Extensión, 2012. La Organización Cooperación Iberoamericana IBERARCHIVOS-Programa ADAI 2010/012, seleccionó como ganador al proyecto “Memorias resguardadas. Archivo de imágenes en movimiento. San Carlos de Bariloche” dirigido por Laura Méndez. Mención especial en el Concurso de Tesis de Posgrado a la tesis de Doctorado. Premio Asociación Argentina de Historia Económica. Octubre de 2006. Segundo Premio en el Segundo Concurso Regional de Narrativa. Parque Nacional Nahuel Huapi. Administración de Parques Nacionales. Bariloche, 1996. Medalla de oro de la Academia Nacional de la Historia por haber obtenido el mejor promedio general de la carrera en la UNCO. Primer Premio-Temas Nacionales. Concurso “Definiciones y Propuestas para servir al País” Fundación CERIEN. (Centro de Estudios de Relaciones Internacionales y Estrategia Nacional) por el trabajo de investigación “Consecuencias de las Cuestiones de Límites Argentinas”, 16 de agosto 1985.

Liliana Mosquera

Profesora Nacional de Educación Física. ISFD, José Hernandez. Licenciada en Educación Física y Deporte. Universidad Abierta Interamericana. Jefa

de Trabajos Prácticos de Teoría de la Educación y de la Educación Física del Profesorado Universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de Luján. Subdirectora de Educación Física de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. Secretaria de la Jefatura de Educación Física Región 6 DGCyE. Integrante del Equipo Técnico Pedagógico de la Dirección de Educación Física de la Provincia de Bs. As. Coautora de *Diseños Curriculares de las materias de cuarto año de la Educación Secundaria Orientada en Educación Física: "Educación Física y corporeidad"* y *"Prácticas deportivas y atléticas"* (2009). Coautora de *Diseños Curriculares de las materias de quinto año de la Educación Secundaria Orientada en Educación Física: "Educación Física y cultura"; "Prácticas deportivas y acuáticas"; "Prácticas corporales y deportivas en el ambiente natural"* y *"Prácticas gimnásticas y expresivas I"* (2010). Coautora de *Diseños Curriculares de las materias de sexto año de la Educación Secundaria Orientada en Educación Física: "Educación Física y comunidad"; "Prácticas deportivas y juegos"; "Prácticas gimnásticas y expresivas II"* y *"Diseño y gestión de proyectos"* (2011). Charlas debate: "Nano Balbo, relatos de experiencias de educación popular: crónica de una época" UNLU-Teoría de la Educación y la Educación Física-ADUNLU; "La praxis de los profesores de Educación Física en escuelas secundarias." UNLU- Teoría de la Educación y la Educación Física.

Marli Nabeiro

Licenciatura em Educação Física. Universidade de São Paulo (USP). Magíster em Atividade Física e Adaptação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doctora en Psicología Escolar e do Desenvolvimento Humano. Universidade de São Paulo (USP). Posdoctorado em Educação Física Inclusiva. State University of New York (SUNY). Professora de Educação Física na matéria de Educação Física para Alunos com Deficiência, no Curso de Licenciatura em Educação Física. UNESP. Presidente da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (2013 – 2014). Autora del capítulo *O colega tutor nas aulas de educação física inclusiva*. En: *Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva* (2010). Coautora de la publicación *Educação física escolar e o contexto inclusivo: o que pensam os educandos sem deficiência?* (2008). Coautora de la publicación *Analyse du processus d'inclusion d'un élève avec déficience physique en cours d'éducation physique: étude de cas* (2012). Participación en el Programa de Equoterapia buscando o desenvolvimento de pessoas com deficiencias.

Fernando Naclerio

Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universidad de León, España. Profesor Titular en Entrenamiento de Fuerza y Nutrición Deportiva. Centro de Ciencias del Deporte y Rendimiento Humano. Facultad de Ciencias. Universidad de Greenwich, Reino Unido. Coautor de *The effectiveness of different exercises protocols to prevent the incidence of hamstring injury in athletes* (2013). Coautor de *Effects Of A Carbohydrate And Caffeine Gel On Intermittent Endurance Performance* (2013). Coautor de *Effectiveness Of Different Post Activation Potentiation* (2014).

Jorge Daniel Nella

Profesor de Educación Física. Magíster en Educación Corporal. Universidad Nacional de La Plata. Especialización de Nuevas Infancias y Juventudes. Universidad Nacional de La Plata (En curso). Doctorando en Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata. Docente de los ejes Juego y Recreación 1 y 2, Educación Física 1 y 2. FaHCE-UNLP. Coautor de la publicación *Diálogos posibles y vinculaciones en torno al Juego en la Cultura Escolar. Enseñanza, Transmisión y Educación* (2013). Coautor de la publicación *El juego en las clases de Educación Física. ¿El propósito es promover o producir una manera de jugar?* (2009). Coautor de la publicación *A jugar se aprende* (2007). Investigador categorizado perteneciente al CICES-UNLP (Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad) entemáticas del juego desde el 2008 hasta la actualidad.

Susana Ortale

Licenciada en Antropología. Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata. Especialista en Evaluación de Políticas Sociales. Universidad de San Martín. Doctora en Ciencias Naturales. Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata. Posdoctora en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba. Profesora Adjunta ordinaria de la cátedra Antropología Cultural y Social. FaHCE-UNLP. Profesora de Antropología Social y Política, Maestría en Ciencia Política, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP (2000 hasta la actualidad).

Profesora del Taller de Tesis I, Doctorado en Ciencias Sociales. FaHCE-UNLP. Profesora del Seminario “Evaluación de programas y proyectos”. Especialización en Políticas Sociales, FTS-UNLP. Secretaria de Investigación.

FaHCE-UNLP. Co-coordinadora del libro *Los significados de la pobreza* (2007). Co-coordinadora del libro *Política Social en América Latina: Configuraciones / Reconfiguraciones en la participación de las mujeres* (2012). Coautora del libro *Crianza. Un estudio de los patrones de crianza en el partido de La Plata* (2014). Docente e investigadora categoría II (Programa de Incentivos a la Investigación). Investigadora Independiente. CIC-PBA. Integrante, coordinadora y directora de proyectos de extensión universitaria (2003-2011) Provincia de Buenos Aires (CIC/PBA). Premio al Proyecto de extensión universitaria “Educación y promoción del derechos en los barrios La Unión y El Mercadito de la ciudad de La Plata”, concurso del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) a Emprendimientos universitarios de aprendizaje y servicio solidario en alianza con organizaciones comunitarias. “La Universidad al servicio del desarrollo local” (2008).

Miguel Vicente Pedraz

Licenciado en Educación Física. Instituto Nacional de Educación Física. Universidad Politécnica de Madrid. Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León (UDL). Docente de Pedagogía de la actividad física. Ciencias de la Actividad Física, UDL. Fundamentos de la Educación Física y contextos de aplicación. Máster en Enseñanza Secundaria Obligatoria, UDL. Políticas del cuerpo y acción sociocultural. Máster en Actividad Física: creación recreación y bienestar, UDL. Autor de *Concepciones de deporte y educación física en la revista Citius, Altius, Fortius* (2012). Autor de *El discurso técnico de la educación física o el techo de cristal. Bosquejo de un debate sobre el código disciplinar de la educación física y su precaria legitimidad* (2012). Autor de la publicación *Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión* (2013). Participa de los proyectos “Representaciones del cuerpo a través de los textos. Investigaciones historiográficas y filológicas”; “Educación física e ideología”; “Estudios bibliométricos sobre Educación Física”; Proyecto Ensayo Hispánico (Universidad de Georgia). Ha participado como docente en diversos programas de doctorado en las universidades Complutense de Madrid, Salamanca y León.

Roberto M. Peidro

Médico Cardiólogo. Especialista en Medicina del Deporte. Docente de la carrera de Médico Especialista en Medicina del Deporte. UCA. Miembro Titular

de la Sociedad Argentina de Cardiología. Vicepresidente 2º de la Fundación Cardiológica Argentina. Subdirector de la carrera de Médico Especialista en Medicina del Deporte. UBA. Miembro correspondiente extranjero de las Sociedades de Cardiología de Chile, Perú y Uruguay. Miembro del Comité Médico Organizador de la Copa América Argentina 2011. Médico de la Selección Argentina de Fútbol y Director del Dto. Médico de Fútbol del Club A. Independiente. Jefe de Rehabilitación Cardiovascular del Instituto de Medicina del Deporte de Futbolistas Argentinos Agremiados. Autor del libro *Medicina, Ejercicio y Deportes* (1996). Coautor del libro *Prevención y Rehabilitación Cardiovascular: Bases fisiológicas y guías prácticas* (2002). Coautor del libro *Con el corazón en el Tango: guías para la prevención de enfermedades cardiovasculares mediante el baile* (2007).

Santiago Pich

Profesor de Educación Física, IPF-Córdoba, Argentina. Magister en Ciencias del Movimiento Humano, Universidad Federal de Santa María (UFSM), Brasil. Doctor en Ciencias Humanas, Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil. Docente de Sociología de la Educación, UFSC. Coordinador del Grupo de Trabajos Temáticos (GTT) de Epistemología del Colegio Brasileño de Ciencias del Deporte (CBCE). Coautor de *A reorientação da ação pedagógica na educação física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho* (2013). Autor de *Adolphe Quetelet e a biopolítica como teologia secularizada. História, Ciências, Saúde-Manguinhos* (2013). Coautor de *Movimento humano: entre a coisificação metafísica e o movimento como linguagem* (2012). Miembro del proyecto “Educación Física y cultura escolar: entre la innovación pedagógica y el abandono del trabajo docente”, UFSC.

Liliana Rocha Bidegain

Profesora de Educación Física. Maestría en Educación Corporal. Universidad Nacional de la Plata. Profesora Adjunta de la asignatura Educación Física 5. Profesorado y Licenciatura en Educación Física. Departamento de Educación Física. FaHCE-UNLP. Miembro del Comité Asesor del Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad, (CICES) FaHCE-UNLP. Prosecretaria de Infraestructura y Coordinación Edilicia. FaHCE-UNLP. Miembro del Equipo de árbitros externos para la evaluación de artículos científicos de la revista

Educación Física y Deportes de la Universidad de Antioquia, Colombia (2011-2012) Dirección y Evaluación de tesis de grado y posgrado en las carreras de Licenciatura en Educación Física y Maestría en Educación Corporal. FaHCE-UNLP. Coautora de la publicación *El aprendizaje motor: un problema epigenético* (2010). Autora del capítulo *Psicomotricidad y Educación Física*. En: Educación Física. Estudios críticos de Educación Física. Crisorio y Giles (dir.) (2009). Autora del capítulo *El aprendizaje motor: un problema epigenético*. En: *Aprendizaje motor: elementos para una teoría de la enseñanza de las habilidades motrices*. Arboleda Sierra (ed.).(2007). Participación en el Programa de Asociación Universitaria para la Movilidad de Docentes de Grado del MERCOSUR, “Debates sobre Planes de Estudios de Educación Física en países del MERCOSUR” (2012-2013).Universidades participantes: Universidad Nacional de La Matanza, Universidad de la República, Universidad Federal de Santa Catarina. SPU 1530/11. Investigador del Proyecto “Prácticas y Discursos sobre Discapacidad, Cuerpo y Educación” (2013-continúa). Programa de Incentivos a la Docencia y la Investigación, MCyE. Investigador del Proyecto: “Cómo investigar la educación corporal: una propuesta de transmisión y formalización” (2010-continúa). Programa de Incentivos a la Docencia y la Investigación, MCyE. Cod: 11/H550. Mención al Egresado distinguido de Posgrado. Resolución 1031/12, Universidad Nacional de La Plata (2013).

Norma Beatriz Rodríguez

Profesora de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Profesora Adjunta Ordinaria de Teoría de la Educación Física 4. Departamento de Educación Física. FaHCE-UNLP. Coordinación de políticas universitarias para evaluar proyectos de Universidades Nacionales y Provinciales. Secretaría de Políticas Universitarias. Evaluadora del Programa de Voluntariado Universitario. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. CABA. Evaluación de trabajos en revistas *CyT* (Revista Iberoamericana de Educación, Medellín, Colombia; *Movimento*, Porto Alegre, Brasil; *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis-, Brasil; Revista *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, Valladolid, España). Miembro del Comité Editor-Científico de la Revista *Motricidad Humana*. Miembro del Consejo Editorial de la Revista *Ágora para la Educación Física y el Deporte*. Universidad de Valladolid., España. Autora de *Prácticas y discursos a debate: Problemáticas en torno a la*

verdad. Una mirada desde Michel Foucault (2013). Coautora de la publicación *Crítica, ideología y Aufklärung según Michel Foucault* (2011). Autora del capítulo *Cuerpo presente, Educación Física ausente. Acerca de un proyecto político* (2012). En Prácticas corporales: Juego y jugar en sujetos con discapacidad. Dirección: Laura Sosa. Investigador del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES), Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdHCS). FaHCE-UNLP/ CONICET. Proyectos Programa de Incentivos a la Investigación. FaHCE-UNLP. Acreditados: “Cuerpo Y Educación: El Cuidado De Sí Y La Vivencia Racionalizada De Los Placeres En El Pensamiento De Michel Foucault”; “Cómo investigar la educación corporal: una propuesta de transmisión y formalización”; Proyecto referente al Programa de Asociación Universitaria para la Movilidad de Docentes de Grado del MERCOSUR. Participación en Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA), Proyectos de Fortalecimiento de Redes Universitarias. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina. Participación en el proyecto “Recuperación de buenas prácticas educativas en los niveles Inicial, Primario y Medio”. UNLP, UFSC y UFPR. Directora del Proyecto de Extensión Universitaria “Prácticas corporales para adultos mayores” (2010).

Oswaldo Omar Ron

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata.

Actividad docente: Educación Física 2, Seminario Elaboración de proyectos de investigación en Educación Física carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, Departamento de Educación Física. FaHCE-UNLP. Autor de (2013) “¿Qué de la Educación Física! Características, lógica y prácticas”. En Cachorro & Camblor (coords.). *Educación Física y Ciencias. Abordajes desde la pluralidad*. Coordinación del libro (2014) *Educación Física, escuela y deporte: (entre)dichos y hechos*. Participante del proyecto “Educación Física y escuela”, AEIEF-IdIHCS (CONICET-UNLP). Coordinador del Área de Estudio e Investigaciones en Educación Física, IdIHCS (CONICET-UNLP).

Jorge Ricardo Saraví

Profesor de Educación Física. Instituto Superior de Formación Docente N° 22, Olavarría.

Magíster en Educación Corporal. Universidad Nacional de La Plata.

Master en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, UFR STAPS - Unité de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives-, Universidad Paris V, Francia. Profesor Adjunto Ordinario de la asignatura Educación Física 3 y docente a cargo del seminario Praxiología motriz y Educación Física. Departamento de Educación Física. FaHCE-UNLP. Miembro del Comité Asesor del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (AEIEF), Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-CONICET). FaHCE-UNLP. Autor del capítulo “La lógica interna del skate: aportes para su análisis”. En Brandão y Honorato (org.)(2012). *Skate & skatistas: questões contemporâneas*. Autor del capítulo “De la psico a la sociomotricidad. Un análisis de la praxiología motriz desde la Educación Física”. En Crisorio y Giles (dir.) (2009). *Estudios Críticos de Educación Física*. Autor del capítulo “Praxiología motriz y educación física, una mirada crítica”. En Uribe Pareja & Chaverra Fernández (ed.) (2007). *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la educación física. Un campo en construcción*. Investigador Categoría III. Codirector del equipo de investigación “Teorías implícitas y metas de logro en Educación Física escolar en niños y niñas de diferentes estratos sociales” (2012 - 2015). Integrante de diferentes proyectos de investigación en la UNLP durante el período que se extiende desde los años 2001 a 2013. Programa de Incentivos a la Investigación, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Pablo Ariel Scharagrodsky

Licenciado y Profesor de Ciencias de la Educación. Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Máster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO, Argentina. Doctor en Ciencias Sociales y Humanas. Universidad Nacional de Quilmes. Profesor Adjunto de la cátedra Teoría de la Educación Física 3. Profesorado de Educación Física. FaHCE-UNLP. Profesor Asociado en la Licenciatura en Educación. UNQ. Compilador del libro *La invención del ‘homo gymnasticus’*. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente (2011). Coautor del capítulo *Modelar la masculinidad cristiana: prácticas corporales en los Exploradores Argentinos de Don Bosco (primera mitad del siglo XX)*. En: Estudios de historia religiosa argentina (siglos XIX y XX). Rodríguez (ed.) (2013). Coautor de *Le Dr. Enrique Romero Brest, ses visites aux insitutions européennes de formation*

et le Congrès d'Education Physique de Paris en 1913 comme indicateurs de la mondialisation et de la nationalisation de la 'culture physique'(2013).

Ramiro Segura

Licenciado en Antropología. Universidad Nacional de La Plata. Doctor en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES). Se especializa en el campo de la Antropología Urbana, sobre el cual ha dictado cursos, seminarios y conferencias y publicado artículos científicos en revistas nacionales y extranjeras en temas como patrimonio cultural, seguridad y miedos urbanos, cartografías urbanas, segregación socio-espacial y desigualdades urbanas. Profesor Adjunto de Antropología Social. FTS-UNLP. Profesor Adjunto de Antropología Urbana. IDAES/UNSAM. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el IDAES/UNSAM. Coautor del libro *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires* (2009). Coordinación del libro *Segregación y diferencia en la ciudad* (2013). Codirector del proyecto “Disputas en el espacio público: cultura, política y desigualdades socio-urbanas” (Proyecto de incentivos 11/T067). Investigador responsable del proyecto “La experiencia metropolitana del corredor sur de la RMBA: dominios urbanos, espacialidad y temporalidad en actores sociales con posiciones desiguales en la metrópoli” (Proyecto PICT 1370). Realizó una estancia posdoctoral en la Freie Universitat de Berlín durante 2012/13. En 2010 recibió el Premio a la labor científica, tecnológica y artística de la Universidad Nacional de La Plata en la categoría de Investigadores Jóvenes.

Gabriel Omar Tarducci

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Magíster en Diseño y Gestión de Programas de Actividad Física para la Salud. Universidad CAECE. Buenos Aires. Doctor con “Mención Internacional” en Deporte, Educación Física y Ocio Saludable, otorgado por la Universidad de La Coruña, España, Facultad de Educación Física. Docente investigador en la cátedra de Fisiología Humana. Docente a cargo de Actividad física para la salud. Profesor de la Maestría en Actividad física y salud. Universidad de La Coruña, España. Profesor de la carrera de Especialista en trastornos clínico metabólicos de la Universidad de Mendoza. Codirector de los proyectos ARCAL6059-64-71 IAEA

ONU, para Argentina. Director del Área de Actividad física y balance energético del PROPIA (Programa de prevención del infarto en Argentina). UNLP. Coautor de la publicación *Ecuaciones de predicción validadas de masa grasa en niños de edad escolar en Argentina mediante la utilización de agua marcada con deuterio* (2010). Coautor de la publicación *Assessment of fat mass in a group of young argentine an women by anthropometry, bia and deuterium dilution technique*(2011). Co-autor de la publicación *Propuesta de cambio de paradigma en el abordaje de la obesidad y otras enfermedades cardiometabólicas* (2013). Miembro del Proyecto “Desarrollo de ecuaciones de predicción de masa grasa y masa libre de grasa en niños de edad escolar en Argentina”. PROPIA UNLP- FFyB UBA- IAEA ONU. Miembro del Proyecto “Niveles de actividad física y factores de riesgo de enfermedades crónicas no transmisibles. Actividad física para la salud”. Departamento de Educación Física. FaHCE – UNLP, PROPIA UNLP. Miembro del Proyecto “Prevención de adicciones”. Miembro del Proyecto “Arte, deporte y salud” (2012-13), Facultad de Humanidades, Facultad de Bellas Artes y Facultad de Medicina. UNLP. Miembro del Proyecto de extensión “Artistas en los Barrios” (2012-13). Miembro del Proyecto “Promoción de la salud a través de la actividad física”, Facultad de Humanidades, Facultad de Bellas Artes. UNLP. Miembro del Proyecto “La Plaza de la salud” (2010-13). Miembro del Proyecto “Promoción de la salud y la actividad física en espacios públicos”, Facultad de Humanidades, Facultad de Bellas Artes y Facultad de Medicina. UNLP. IAEA Organismo Internacional de Energía Atómica, Organización de las Naciones Unidas ONU. Carta de felicitación por el proyecto: “Aplicación de Programas de intervención para la prevención y control de la obesidad infantil en América Latina”. Director del proyecto. 2010.

Martín Uro

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Doctorando en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata. Especializando en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de la Plata. Docente de Teoría de la Educación Física. FaHCE-UNLP. Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario en Teoría de la Educación Física 1 y Docente en Teoría de la Educación Física 1. FaHCE-UNLP. Miembro del Consejo Directivo de la FaHCE en representación del claustro de Jefes de Trabajos Prácticos. Miembro de la Comisión Curricular para la reforma del Plan de Estudios de las carreras de Profesorado y Licenciatura

en Educación Física del Departamento de Educación Física de la FaHCE-UNLP. Investigador categoría 4 del Programa Incentivos. Participa en diferentes proyectos radicados en el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP-CONICET), como el “Primer Diccionario Crítico de la Educación Física académica en Argentina” o “Educación Física. Debates y tensiones de su campo académico”, dirigidos por el Prof. Mg. Carlos Carballo. Miembro de la Comisión de Investigación de la FaHCE-UNLP. Coordinador de Talleres de Educación Física en el Programa CTAI (Centro de Tratamiento Ambulatorio Integral) de la Secretaría de Niñez y Adolescencia de la Provincia de Buenos Aires.

Daniel Zambaglione

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Magíster en Educación Corporal. Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto Ordinario de Metodología de la Investigación en Educación Física. Profesor de la materia seminario Cuerpo, Subjetividad y Educación en contextos de encierro. Autor de *El aguante en el cuerpo: construcción de identidad de los hinchas de un club de fútbol argentino* (2011). Autor de la publicación *Cuerpos sociales cuerpo con aguante* (2012). Co-autor de *La construcción del cuerpo encarcelado* (2012). Director del proyecto de investigación “Políticas públicas y clubes de barrio de la ciudad de La Plata” (AEIEF-IDIHCS, UNLP-CONICET). FaHCE-UNLP. Miembro del equipo de investigación “Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza”. AEIEF-IDIHCS, UNLP-CONICET, FaHCE, UNLP.

El libro reúne los trabajos que los invitados al 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias elaboraron especialmente en torno al tema organizador, Prácticas de la Educación Física, y a los propuestos para cada uno de los paneles que dieron inicio y cierre a ejes temáticos diferenciados. Los autores convocados participaron con sus aportes en diferentes debates y en algunos casos expusieron los avances de esta publicación para enriquecer la presentación. Así, los trabajos se elaboraron con la posibilidad de ajustes posteriores a los debates generados en los paneles del evento.

ISBN 978-950-34-1171-1

