

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

<u>Parte 2:</u>	
<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>	
<u>Liliana Mosquera</u>	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>	
<u>José Antonio Fotia</u>	73
<u>Los estudios de prácticas corporales urbanas desde la perspectiva de las ciencias sociales. Aportes al campo de la Educación Física</u>	
<u>Jorge Ricardo Saraví</u>	85
<u>Qué es y para qué sirve la antropología del deporte</u>	
<u>José Garriga Zucal</u>	97
<u>El deporte ¿templa el espíritu o enajena las conciencias? Preguntas para una sociología del deporte lo menos normativa posible</u>	
<u>Rodolfo Martín Iuliano</u>	105
<u>El artificio del juego. Un diálogo posible entre educación, enseñanza y trasmisión</u>	
<u>Jorge Daniel Nella</u>	115
<u>Perspectivas de análisis en estudios vinculados a la gimnasia</u>	
<u>Sergio Horacio Lugüercho</u>	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> <u>Miguel Vicente Pedraz</u>	215
<u>Las prácticas de sí y una estética de la existencia. Problematizaciones en torno a la Educación Corporal</u> <u>Norma Beatriz Rodríguez</u>	227
<u>Prácticas corporales y usos del cuerpo: sobre lo que podemos no hacer</u> <u>Liliana Rocha Bidegain</u>	235
<u>Un análisis para pensar las prácticas con el cuerpo, no por el cuerpo</u> <u>Agustín Amílcar Lescano</u>	247
<u>Parte 5:</u> <u>Prácticas de integración e inclusión social</u>	255
<u>Prácticas de inclusión en Educación Física</u> <u>Marli Nabeiro</u>	257
<u>Nuevas perspectivas en la formación de profesores de Educación Física en relación con la discapacidad</u> <u>Sandra Lea Katz</u>	267
<u>Representaciones sociales, prácticas de inclusión y de integración social en el campo de la Educación Física con adultos mayores</u> <u>Déborra Paola Di Domizio</u>	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><i>Héctor Rolando Chaparro Hurtado</i></u>	367
<u>La tecnología informática como mediación en prácticas</u> <u>de la Educación Física</u> <u><i>Ezequiel Cambor</i></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 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 definir las, 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 sportive*. 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 Otredad: 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 anunciar 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 gímnicas. Crisorio nos explica que la palabra *gimnástica* fue acuñada hacia el año 400 a.C. para designar el arte del *gumnastes*. 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.
- Luguercho 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.

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

