

Colectiva & Monográfica

Prácticas de la **Educación Física**

Ezequiel Camblor

Oswaldo Ron

Néstor Hernández

Gerardo Fittipaldi

Martín Uro

Ayelén Mele

(coordinadores)

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Prácticas de la **Educación Física**

Ezequiel Cambor

Oswaldo Ron

Néstor Hernández

Gerardo Fittipaldi

Martín Uro

Ayelén Mele

(coordinadores)

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

2014

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

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

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

Asesoramiento imagen institucional: Área de Diseño en Comunicación visual

Corrección de estilo: Lic. Alicia Lorenzo

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

©2014 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1171-1

Colección Colectiva y Monográfica 2



Licencia Creative Commons 2.5 a menos que se indique lo contrario

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Dra. Susana Ortale

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

Departamento de Educación Física

Director

Mg. Carlos Carballo

Secretarios docentes

Prof. Ezequiel Cambior, Prof. Martín Scarnatto

Secretaria técnica

Mg. Débora Di Domizio

Índice

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

Parte 2:

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

Parte 3:

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

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

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

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

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

Parte 4:

Prácticas con el cuerpo: múltiples perspectivas 179

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

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

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

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

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

<u>Cuerpo, técnica, sujeto: “el abandono de la cercanía</u> <u><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 6.
Prácticas, historia y comunicación

¿Historia *de* la Educación Física o Historia *en* la Educación Física?

Laura M. Méndez

Hace algunos años participé en un concurso para profesores regulares de la carrera de Educación Física en el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. En la mitad de la entrevista, uno de los jurados docentes fijó su mirada en mí y me preguntó:

-Usted no es profesora de Educación Física, sino que viene del campo de la Historia; dígame señorita, ¿cómo ve la relación entre la Educación Física y la Historia?

Superado mi pánico inicial, contesté: “la Historia y la Educación Física deben ser aliadas en su intento de analizar y comprender problemas de la realidad presente y pasada. El problema se aborda en su complejidad con el aporte de ambas, la historia aporta respuestas desde sus saberes específicos, pero las preguntas las hace la Educación Física.”

Algunos años después, aún sorprendida porque se me ocurrió tan rápido qué contestar, soy testigo de un prometedor y sugestivo crecimiento de trabajos e investigaciones que incorporan la perspectiva histórica al campo de la Educación Física en su máxima amplitud, con la experiencia de un trayecto formativo recorrido; tengo el propósito de compartir algunas cuestiones vinculadas al diálogo posible entre ambos campos, haciendo especial hincapié en aquellas vinculadas a la epistemología, la metodología y los sentidos. No es mi intención agotar el tema ni construir un manual de procedimientos, sino poner a discusión algunas consideraciones que, a mi juicio, aumentarían las posibilidades de construir respuestas complejas a problemas complejos como son los vinculados a los sujetos-cuerpos en su temporalidad.

La Educación Física en la historia

Pensar en un abordaje histórico de los problemas vinculados al campo de la Educación Física requiere resolver y explicitar algunas cuestiones. En primer lugar, cuál es la concepción de historia de la cual se parte. Esa definición, a simple vista sencilla, exige la apropiación de un entramado conceptual que incluye una toma de posición ética, política y epistemológica. En ese sentido, creo, hay aún mucho por debatir. En líneas generales, los profesionales de la Educación Física realizan incursiones poco frecuentes en la disciplina histórica, muchas veces confundida con la cronología, es decir, con la descripción de hechos y procesos organizados en una secuencia temporal. En numerosas ocasiones, resulta arduo advertir en los trabajos de investigación la diferenciación entre “historia” concebida como pasado, “Historia” conceptualizada como la reconstrucción intencional y sistemática de ese pasado humano e “historiografía”, que remite a la escritura de una versión de la historia, referenciada y situada en las sociedades en su devenir temporal.

Definir qué se entiende por historia nos permitirá, por ejemplo, decidir cuáles problemas quedan dentro y cuáles fuera de su abordaje. Si pensamos la historia como ciencia, nuestros vínculos con los documentos escritos, la heurística y la hermenéutica serán más fuertes que si la concebimos como narración, enlazada con la literatura y la teoría del lenguaje. Si la pensamos como pasado, nuestro itinerario de interrogantes y decisiones será diferente a si, en términos de Julio Aróstegui (2001: 14), afirmamos que “la historia es siempre vida humana, es experiencia, la de los antecesores...pero también la nuestra, la de los vivos. No existe confinada a un modo del tiempo excluido de otros. Todo tiempo, hasta el futuro es historia”. Esta perspectiva implicaría, por ejemplo, convertir tanto al presente como al pasado reciente en objeto de conocimiento y concebir al tiempo como un *continuum* en el que se resuelven vidas vividas permeadas por, en palabras de Kosselleck (2007), espacios de experiencias y horizontes de expectativas.

Una vez definida la teoría general de la historia a la que se adhiere, considero necesario identificar en el marco de nuestros estudios la adscripción a perspectivas historiográficas específicas. Dicho de otro modo, no basta definir cuál es nuestra idea acerca de la historia, sino qué historias construirán el entramado por el que transitará nuestra investigación. En ese sentido, en relación específica con el campo de la Educación Física y sin pretensión alguna de exhaustividad, considero importante profundizar, desde una perspectiva decolonial, en los cauces de la

microhistoria, la historia regional y la historia desde una perspectiva de género, entre otras.

A manera de ejemplo, podemos afirmar que muy frecuentemente se ha confundido la historia de los varones con la historia de la humanidad; la historia de la pampa húmeda con la historia de la Argentina, y la historia local con un hecho singular y autorreferencial.

Mientras el colonialismo se constituyó como una relación política y económica de dominación de algunos pueblos sobre otros, la colonialidad del poder, en tanto matriz de poder que incluye valores, actitudes, prácticas sociales, ideas de autoridad, etc., sobrevive al primero aunque lo precede temporalmente, cimentando para América Latina el destino manifiesto de acceder a la modernidad, como si esta fuera un punto de llegada y no la justificación de las arbitrariedades de los poderosos. Esto derivó en la configuración de una matriz de ideas engarzada en las relaciones sociales que aún persisten, más allá de que las relaciones políticas coloniales hayan sido superadas tras las luchas emancipadoras de comienzos del siglo XIX. La crítica poscolonial —en cuanto autocrítica del pensamiento occidental y expresión de sensibilidad por lo diverso— busca proveer herramientas para la propia expresión de los sectores oprimidos. Desde esta perspectiva, estos sectores toman una centralidad no debidamente jerarquizada por las visiones tradicionales y el aspecto ideológico y cultural adquiere una preeminencia que excede la idea de mero reflejo de los procesos económico-sociales.

En este arbitrario cultural, en la historia —como en otras ciencias sociales— los sectores subalternos y la perspectiva de género adquieren relevancia. El género aparece como una categoría útil para analizar y problematizar las relaciones sociales al considerar las formas de esas relaciones y el peso que tienen en la construcción de las sociedades. El concepto de género es una forma conceptual de análisis socio-cultural, una categoría específica del contexto a partir de la cual los roles están determinados por los modelos de comportamiento sexual impuestos por la sociedad y por la forma en que esa sociedad ha construido sus esquemas de poder (Scott, 2008).

La incorporación de la perspectiva de género nos permite considerar a las relaciones entre hombres y mujeres como una construcción que estructura vínculos significantes de poder y que, por ser resultado de un constructo social y cultural, se refleja en una identidad particular que cambia según los espacios y los momentos históricos en estudio.

La historia nos dice que las relaciones de género no fueron ni son igualitarias, sino que el género masculino ha ejercido una dominación sobre el femenino y que estas relaciones co-constituyen el resto de las relaciones humanas, están en sus orígenes y son influidas por ellas, permeadas por variables históricas de clase, étnicas, religiosas, culturales, etarias. Tanto el poder como la producción simbólica y material son ejes sobre los cuales giran las relaciones intergeneracionales y del resultado de la puja provendrán los posicionamientos sociales, culturales y subjetivos de cada género.

En ese marco, valdría preguntarnos para cada momento histórico y para cada problema presente y pasado, acerca del protagonismo, impacto, alcance y transformaciones que los diversos géneros tuvieron en esos procesos. Así podríamos, por ejemplo, corroborar que muchos procesos considerados como “revolucionarios” tuvieron escaso o nulo impacto para las mujeres y que a postulados “generales” o “universales” les concedían otros pensados específicamente por varones que excluían o limitaban las experiencias femeninas.

Asimismo, la rama del conocimiento que podríamos llamar “estudios regionales” considera a los conflictos regionales primeramente como un problema metodológico, y tiene como uno de sus postulados básicos la no fragmentación a priori de la continuidad inherente del objeto de estudio, entendiendo que este es, por naturaleza, continuo. La región, plantea Gerardo de Jong (2001), es un sistema abierto que no admite recortes a priori de ninguna índole y que tiende al estudio de la totalidad. Como en un juego de lentes, nos acercamos a nuestro problema y lo enfocamos; sin embargo, deberemos abrir el campo de visión lo que sea necesario para poder abarcar todas las relaciones inherentes al mismo de manera de poder comprenderlo acabadamente. En este sentido, los límites de una región los determina la completud de su explicación.

La historia regional como perspectiva analítica ha puesto en tensión aquellas concepciones que enfatizaban el control absoluto de los procesos por parte de los centros de decisión política, dando paso a una mirada de los espacios periféricos y fronterizos que poseen, en escala variable, cierto grado de autonomía en lo que respecta a su ordenamiento socioeconómico. Así se advierten realidades de paisajes urbanos y rurales diferenciados y regiones constituidas por las márgenes de los límites jurisdiccionales, que pueden ser analizados en forma singular a la vez que comparativa, aprovechando la abundante gama de matices que ofrecen los procesos identitarios y el accionar estatal en los distintos espacios sociales

estudiados, en los que, si bien predominan las semejanzas, es plausible identificar particularidades.

En este sentido, cabría interrogarnos sobre la territorialidad de los procesos históricos que constituyen el interés de nuestra investigación. ¿Sobre qué espacio se configuran y con qué matices, a quiénes incluyen y a quiénes dejan afuera? La respuesta a estos interrogantes nos permitiría, por ejemplo, advertir que hasta finales del siglo XIX las actuales zona patagónica y llanura chaqueña fueron territorios indígenas; que la franja occidental del actual territorio nacional estuvo mucho más integrada a Chile que a nuestro país, y que hasta hace solo sesenta años atrás, la Argentina estaba conformada por catorce provincias y diez territorios nacionales, es decir que el 40% de su superficie estaba regida por una legislación que negaba la autonomía y la ciudadanía plena a sus habitantes.

En forma complementaria, la microhistoria —o más puntualmente el microanálisis como modelo analítico— aporta al estudio del pasado el uso del método nominativo y la preferencia por documentos específicos para períodos de corta duración que permitan explicar las coyunturas (Guinzburg & Poni, 1991). La reducción de la escala de observación no implica romper el diálogo con escenarios macro, sino abordar lo acotado a partir de un “juego de escalas” que, como lo denomina Jacques Revel (1995), pone en tensión categorías y explicaciones más generales y vincula lo local con lo regional, lo nacional y lo internacional. La microhistoria no es sinónimo de historia local, ya que no se trata de construir la historia *de* un pueblo, de una ciudad o de una región, sino de hacer una historia *en* un espacio determinado. Como sostiene Giovanni Levi (1995: 181) “la microhistoria no es estudiar cosas pequeñas sino mirar en un punto de vista específico pequeño, pero proponerse problemas generales”. Incorporar esta perspectiva nos permitiría, por ejemplo, advertir las interrelaciones entre ideas, proyectos y acontecimientos que ocurrieron en forma diacrónica y sincrónica en diferentes espacios sociales y expandir en tiempo y espacio lo “local” o “regional”, según sean las necesidades que surjan en la búsqueda de explicaciones históricas satisfactorias.

El microanálisis aporta a un nivel comprensivo, concreto, con vinculación fuerte a lo cotidiano y ambición pluridisciplinaria en la que la sensibilidad etnográfica discrimina entre lo que se dice, lo que se piensa y lo que se hace, en convivencia con la historia general.

En síntesis, el cambio desde la perspectiva teórica–metodológica que

proponen la historia regional y la microhistoria no es temático sino analítico: ambos términos aluden a un ajuste espacial de la observación y a la necesidad de contextualizar lo diverso y lo particular en un escenario mayor al que le une cierta coherencia fenomenológica.

La perspectiva histórica ¿tarea de historiadores?

Considero que, siendo posible y deseable que el profesional de la Educación Física aprehenda el oficio del historiador y que este adquiera capacidades y sensibilidades propias del campo de la Educación Física, la complejidad de la tarea demanda un equipo interdisciplinario, cuyo *métier* no consista en dividirse líneas de trabajo y objetivos de investigación sino en capacitarse en las carencias, aportar desde las fortalezas, construir una base teórica y metodológica común, escribir a cuatro manos y generar instancias de investigación cogenerativa (Greenwood & Levin, 2011), que conciban al conocimiento como un fenómeno inherentemente colectivo, socialmente construido y distribuido a partir de la colaboración entre los investigadores y la comunidad de la que forman parte.

Un equipo interdisciplinario que comparte saberes e intereses debe, a mi juicio, definir con claridad su problema objeto de investigación, que especifica el espacio, el tiempo y la variable de análisis y que, planteado a manera de interrogante, supera la dimensión descriptiva de los procesos para adentrarse en las explicaciones. En este sentido, resulta central, una vez definidas las teorías generales, abocarnos a la construcción y definición de lo que Ruth Sautu (2003) define como *teorías sustantivas*, es decir aquellos conceptos insumos de nuestra investigación cuyo significado debemos acordar en pos de garantizar un piso común de diálogo. Definir e historiar elementos semánticos del lenguaje nos permitirá identificar antinomias, sinonimias y usos. Construir con otros las nociones de cuerpo, prácticas corporales, tiempo libre, educación física, deporte, entre tantas, nos posibilitará advertir diferencias y acuerdos cimientes del intercambio.

Asimismo, considero que hay que leer a quienes escriben sobre temas vinculados a nuestros intereses ya que, por lo general, el problema no radica en la falta de escritores, sino en la falta de lectores recurrentes y con sensibilidad etnográfica. Nuestra producción se enriquecerá si accedemos a la lectura y discusión de lo que se ha escrito sobre el mismo problema en otro espacio, en otro tiempo, o sobre ese mismo tiempo y espacio con relación a otro problema. Incluso trabajos que pudiesen parecer ajenos a nuestras preocupaciones de

investigación, pueden cobrar relevancia desde el punto de vista conceptual y/o metodológico.

Considero necesario y deseable además, conocer quién escribe, es decir, analizar la operación historiográfica (De Certeau, 1993), concebida como el conjunto de marcas indelebles conformado por un lugar social, un conjunto de prácticas científicas y una escritura. Saber si el arte de la escritura se produjo en el horror de la dictadura, en el dolor del exilio, en la primavera democrática o en el mercadeo del neoliberalismo, por ejemplo, así como conocer la trayectoria formativa y vital de su autor o autora, pueden aportar claves para comprender y ponderar su producción.

La escritura de la historia

La historia es siempre un saber de otros. Necesariamente el historiador debe remitir a otros autores y a documentos, para legitimar y dar rigor académico a lo que escribe. En ese sentido, el tratamiento de las fuentes es central. Tradicionalmente, el documento escrito fue el eje de la investigación histórica. En la actualidad, la revolución multimedia y la irrupción de otras formas de hacer historia produjeron que testimonios privados, orales, imágenes, prensa, formen parte del universo de documentos y agreguen a la historia sujetos diversos, sentimientos y proyección.

Particularmente reveladores resultan la prensa y el discurso periodístico, en cuanto coincidimos con Héctor Borrat (1989) en que el periódico narra, comenta, da señales públicas, omite, persuade y transmite valores, constituyéndose en un actor político que configura una secuencia de decisiones y acciones, donde se jerarquiza, se incluye o excluye.

También proponemos la utilización de la fotografía como herramienta de análisis, en especial cuando nuestras preocupaciones giran en torno a la corporeidad. La fotografía permite sumar el estudio de la subjetividad al ser, uno de los pocos documentos que posibilita abordar gestos, sentimientos, matices y contrastes que la historia “oficial” en general no tiene en cuenta. Su potencial como documento radica en que se constituye como entidad autónoma creadora de realidades, con un mensaje que puede tener diferentes connotaciones, dando cuenta de la relación dialéctica entre el sujeto representado y su medio, en un espacio y un tiempo determinados.

En el campo de la investigación de la historia de la educación, y en especial

de la historia de la Educación Física, tradicionalmente han prevalecido las historias construidas a partir de las disposiciones oficiales, los planes de estudio y los currículums emanados desde los organismos del Estado nacional. Si bien estos trabajos son vitales en cuanto dan cuenta del “deber ser” de la Educación Física en perspectiva temporal, creo que deben complementarse con otras líneas de investigación que, a partir del trabajo con fuentes como las citadas, cotejen la distancia entre la letra escrita y lo acontecido, desde la mediación de espacios, tiempos, cuerpos profesionales y agencia individual. ¿Cuándo, cuánto y cómo de lo dispuesto en la normativa se implementó realmente? ¿Qué impacto tuvieron en las instituciones y en prácticas sociales las trayectorias individuales?

Creemos que apelar a una gran diversidad de documentos y oralidades múltiples, entendidas como el relato coherente y espontáneo de los protagonistas acerca de la cotidianidad individual, nos permitiría dar respuestas a interrogantes como los enunciados. Asimismo, este tipo de abordaje cualitativo permite adentrarnos en los complejos procesos de construcción de representaciones e imaginarios. Adherimos a la conceptualización de Roger Chartier (1992), quien sostiene que la noción de representación colectiva permite comprender que la realidad está conformada por grupos sociales con intereses contrapuestos que construyen una identidad a partir de sus prácticas y conviven —a través de relaciones de fuerzas a veces complementarias, otras contradictorias— con formas institucionalizadas e impuestas por aquellos que detentan poder.

En el caso específico de la Educación Física, la exploración sobre representaciones sociales nos permitiría, a mi juicio, matizar algunas aseveraciones acerca de la escuela, la uniformidad de las prácticas corporales, la obligatoriedad de los ejercicios físicos y el éxito rotundo del proyecto educativo civilizador, así como comprender ciertas imágenes del profesor de Educación Física generalmente asociadas al buzo de gimnasia, el silbato pronto y una predisposición innata a acatar órdenes y priorizar prácticas sobre construcciones teóricas.

Historia, Educación Física y formación docente

¿Para qué estudiar historia en la formación en Educación Física? En un contexto actual regido por la inmediatez, por la subvaloración del pasado en función de tiempos líquidos y presentes eternos, considero importante reflexionar sobre esta cuestión.

En primer lugar, estimo posible y deseable que desde la formación inicial del

profesional de la Educación Física se aporte a la configuración de una “conciencia histórica”, concebida esta como una conciencia temporal que transforma los valores morales en un todo temporal, hace inteligible el presente desde eventos pasados, y posibilita la construcción del sentido de la experiencia del tiempo para interpretar el pasado y proyectar las expectativas de eventos futuros. A través de ella los sujetos toman conciencia de la historicidad de todo presente, conciencia que impacta no solo en los modos de conocer, sino también en los modos de pensar y de hacer.

En segundo lugar, creo importante construir la noción de tiempo histórico, concebido como una noción compleja que supera ampliamente la noción de cronología, datación y fechado. El tiempo histórico implica procesos, transiciones, cambios permanentes, diacronías, sincronías, multicausalidad, cortas, medias y largas duraciones. La apropiación de este concepto puede ser una herramienta clave para comprender, por ejemplo, que el lenguaje fue y es históricamente construido y que el significado de los conceptos es dinámico y referencial.

La realidad posee múltiples dimensiones que se entrecruzan al momento de producir hechos y prácticas sociales como, por ejemplo, la Educación Física. Así, tener en cuenta la dimensión social, política, económica y cultural de determinado período y espacio, puede ayudarnos a comprender a las prácticas corporales y de intervención docente en Educación Física como prácticas situadas. Conocer, por ejemplo, el proceso histórico que condujo a la aplicación de ciertas teorías de la Educación Física en cada momento histórico del país nos permite comprender que ninguna acción educativa estuvo, está ni estará aislada de las ideologías políticas en las que fueron desarrolladas.

La historia en la Educación Física

Hemos intentado en estas líneas reflexionar acerca del sentido de la formación histórica en el profesor de Educación Física y desplegado algunas cuestiones vinculadas a la teoría, la epistemología y el oficio del historiador, en relación a opciones, fuentes e itinerarios investigativos.

Nuestro derrotero argumentativo tuvo la intención de proponer algunos puentes que permitan transitar de “la historia de la Educación Física” a “la historia en la Educación Física”, lo que significa incorporar la perspectiva temporal no en una asignatura de la carrera sino en toda la formación docente, en el convencimiento que la adjudicación de espesor histórico a las prácticas corporales

y a la interacción social aportan a la comprensión del campo profesional y de la realidad de la que formamos parte. Tarea por demás compleja que exige ciertos recaudos teórico-metodológicos y demanda una toma de decisiones construida a partir del diálogo interdisciplinario.

La concepción aristotélica del conocimiento postulaba tres clases de conocimiento: la *episteme*, vinculado principalmente a la teoría, la *techné* asociada a la aplicación del conocimiento y a las habilidades técnicas y la *phronesis*, concebida como la habilidad para pensar cómo y por qué debemos actuar para cambiar las cosas para mejor, advirtiendo que la sensatez es un prerrequisito para la ética y que esta surge de la experiencia, no de la ciencia. Concebir al conocimiento como esta tríada podría contribuir a generar espacios colaborativos en los que el saber profesional de los investigadores se combina con otros saberes por dentro y por fuera del ámbito universitario. El rechazo a opciones binarias (teoría-práctica) y la asunción de un posicionamiento político respecto a la función social de nuestra tarea permitiría, tal como lo advirtió Aristóteles, abrir puentes, acercar distancias y transitar caminos entre conocimientos, acciones, valores y sentidos.

Bibliografía

- Aróstegui, J. (2001). *La investigación histórica. Teoría y Método*. Barcelona: Crítica.
- Borrat, H. (1989). *El periódico, actor político*. Barcelona: GG - MassMedia.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Historia Cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- De Certeau, M. (1993). La operación historiográfica. En *La escritura de la historia* (pp. 67-118). México: Universidad Iberoamericana,.
- De Jong, G. (2001). *Introducción al método regional*. Neuquén: Lipat - Universidad Nacional del Comahue.
- Ginzburg, C. & Poni, C. (1991). El nombre y el como: Intercambio desigual y mercado historiográfico. *Revista Historia Social*, 10, 63-70.
- Greenwood, D. & Levin, M. (2011). La reforma de las ciencias sociales y de las universidades a través de la investigación acción. En N. Denzin & Y. Lincoln (Dir.). *El campo de la investigación educativa* (pp. 117-154). Barcelona: Gedisa.
- Koselleck, R. (2007). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la Historia*. Barcelona: Paidós.

- Levi, G. (1995). Sobre microhistoria. En P. Burke. *Formas de hacer historia*. (pp.119-143). Madrid: Alianza.
- Revel, J. (1995). Microanálisis y construcción de lo social. *Revista Entrepasados* 8, 125-154.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría*. Buenos Aires: Lumiere.
- Scott, J. (2008). *Género e Historia*. Méjico: Fondo de Cultura Económica - UNAM.

Las feministas y su ‘mirada’ sobre la Educación Física ‘femenina’. Argentina, primeras décadas del siglo XX

Pablo A. Scharagrodsky

Introducción

En las primeras décadas del siglo XX la Educación Física escolar y la ‘cultura física’ en general (gimnasias, ejercicios físicos activos, juegos, *sports*, rondas escolares, excursiones, paseos, colonias de vacaciones, escuelas para niños débiles, etc.) formaron parte de los temas tratados y problematizados por la agenda educativa del Estado. Tanto las escuelas primarias, como los colegios nacionales y las escuelas normales incorporaron tempranamente en sus currículos a la “gimnástica” y a los “ejercicios físicos”, en un contexto donde el higienismo reinante marcó los rumbos pedagógicos (Puiggrós, 1990, 1996; Di Liscia, 2004; Sánchez, 2007). Poco a poco el Instituto Nacional de Educación Física (INEF), primer centro civil de formación de profesores en la especialidad, se convirtió, en las primeras tres o cuatro décadas del siglo XX, en la voz autorizada sobre todo lo referente a la ‘cultura física’, incluida la ‘cuestión femenina’. De hecho, más de un 80% de los egresados/as fueron mujeres, contribuyendo con ello al proceso de feminización y feminilización de la docencia en ciertos niveles como el primario o el normal (Yannoulas, 1996; Morgade, 1997; Lionetti, 2007). En este contexto, reconocidas feministas como Elvira Rawson de Dellepiane, Cecilia Grierson o Julieta Lanteri se pronunciaron sobre tal cuestión. Lo mismo sucedió con feministas provenientes del propio campo de la Educación Física como Agustina Maraval, egresada del primer centro civil de Educación Física creado en 1906 (INEF), o como Ana Montalvo, ambas participantes en el Primer

Congreso Femenino Internacional realizado en 1910. Teniendo en cuenta ello, el presente artículo analizará las prácticas, los saberes y los discursos puestos en circulación por dichas mujeres en relación a la Educación Física y a la cultura física y su conceptualización sobre la feminidad, así como las resistencias y los cuestionamientos al orden corporal femenino más tradicional y conservador.

Las feministas y su ‘mirada’ sobre la Educación Física ‘femenina’

La mayoría de las mujeres que simpatizaron con las diferentes corrientes de los feminismos hicieron referencia a la importancia de la cultura física y de la Educación Física en las niñas y mujeres. Con ciertos matices, sus preocupaciones se centraron en tres cuestiones básicas: 1) el reconocimiento de las habilidades y capacidades físicas de las niñas y mujeres; 2) la necesidad de una mayor estimulación de la cultura física y la Educación Física en las escuelas y en los colegios; 3) la creación y el fomento de clubes femeninos con el objetivo de acrecentar la participación de las niñas y mujeres en la gimnasia, los juegos y ciertos deportes.

Ya a fines del siglo XIX y en los primeros años del siglo XX, varias mujeres letradas y de clase media que pudieron estudiar en la universidad argentina, especialmente médicas, problematizaron y defendieron, al amparo del higienismo, la inclusión de la educación física femenina. Por ejemplo, una destacada feminista como Elvira Rawson de Dellepiane pregonó la práctica de “los juegos honestos, los paseos á pié y al aire libre, la carrera, el volante, el juego á la pelota, remar, etc.” (Rawson de Dellepiane, 1892: 16). Estas actividades físicas realizadas con “moderación” aseguraban una fortaleza física necesaria para enfrentar su responsabilidad en “la misión reproductora”. Otra importante médica, Justina Ramos Mejía, insistía en la necesidad de (...) despertar en la mujer el *apetito del movimiento*, (...) lo cual es tanto mas importante, cuanto que como hemos dicho antes, la *sedentariedad* es el gran peligro que amenaza su salud y su desarrollo” (Ramos Mejía, 1898: 63). “La gimnasia practicada con perseverancia, es el mejor medio de contrarrestar los efectos de la vida sedentaria” (Ramos Mejía, 1898: 65). Lola Úbeda señalaba que “en la actualidad, el ejercicio físico se impone como la primera condición profiláctica é higiénica. La mujer argentina, por sus usos y costumbres, lleva á partir de la pubertad, una vida enteramente sedentaria”. “(...) no se mueve, prefiere la tarea sentada, vida inactiva y sin energías físicas” (Úbeda, 1902: 68). Es necesario “proteger los

órganos del abdomen que en la mujer tienen tanta importancia” (Úbeda, 1902: 70). Cecilia Grierson, la primera médica argentina, también se preocupó por la gimnasia, especialmente en las mujeres. En 1904 fue transitoriamente profesora de Anatomía en la Academia de Bellas Artes y allí dictó, en 1905, “cursos libres de gimnasia y masaje médico en la escuela de medicina, con el deseo de hacer conocer el verdadero método argentino a los estudiantes” (Grierson, 1916: 68). En un importante informe sobre la educación técnica de la mujer, presentado al Ministro de Instrucción Pública de la República Argentina, Cecilia Grierson ponderó positivamente a las escuelas normales como “los primeros centros que elevaron la instrucción de la mujer en nuestro país”. Entre los aspectos positivos resaltó a la Educación Física a partir de su propia experiencia:

las directoras de estas escuelas introdujeron la gimnasia sueca, trayéndose directamente de Suecia maestras para estos ramos y de ahí este ejercicio se extendió á las escuelas comunes por intermedio de las profesoras que salían de esta institución. Aunque esta enseñanza ha sido de limitada aplicación, ha vigorizado un tanto, á las mujeres que se han educado en las escuelas del Estado, durante estos veinte y cinco años (Grierson, 1902: 167-168).

Por fuera del ámbito médico, pero influenciada por dicho discurso, la feminista y reformista Elvira López defendió en su tesis denominada “el movimiento feminista” que

la educación física requiere para la mujer, siguiendo a Margueritte ‘ejercicios y gimnasia que endurezcan su cuerpo y le den nervios suficientemente fuertes para resistir los sufrimientos de la vida’. Por desgracia en nuestra sociedad, las jóvenes y la mujer en general, no tienen el hábito del ejercicio ni aún dentro del hogar; de donde resulta a menudo que cuando se casan no pueden criar á sus hijos, ó mueren al tenerlos, dejando pequeñuelos raquíuticos ó enfermizos (López, 1901: 86).

Varias revistas feministas —como por ejemplo la platense *Nosotras*— plantearon el tema sobre “el ejercicio” en las niñas y mujeres a partir de la misma lógica argumentativa. El fin fue luchar contra “(...) la vida sedentaria que, (...) es causa de las indisposiciones y enfermedades que las molestan y la martirizan.

(...) es más indispensable el ejercicio para la mujer que para el hombre, y sería de desear que todas, lo mismo en las clases acomodadas que en las otras (...)”.¹ La mujer moderna, más que el varón moderno, sin gimnasia o educación física, podía potencialmente contraer ciertas enfermedades (tuberculosis, escoliosis, dispepsia, constipaciones, obesidad, *surmenage*, etc.), tener desarreglos físicos y sexuales (histeria, clorosis, enfermedades del aparato genitourinario, etc.), determinados desvíos morales (masturbación, vicios sexuales, falta de recato y decencia, etc.) y, sobre todo, inaceptables posibilidades de incumplir su destino biológico. Las primeras feministas argentinas, fuesen reformistas, sufragistas, liberales y aun las de posiciones más extremas, defendieron la inclusión de la ‘cultura física’ femenina, aunque la misma reforzó retóricamente argumentos vinculados con una supuesta naturaleza femenina maternal, un destino social y biológico específico, ciertas cualidades morales relacionadas con la moderación y la heteronormatividad como la única opción correcta y permitida de deseo. Sin embargo, las socialistas y las anarquistas matizaron estos mandatos con la ampliación de ciertos derechos políticos y la búsqueda de la emancipación femenina.

En el incipiente campo de la educación física muchos de estos argumentos y preocupaciones llegaron muy prontamente. Berta Wernicke², amiga de Cecilia Grierson y una de las primeras mujeres que escribió un libro sobre juegos escolares para niñas en el marco de la enseñanza de la Educación Física, cayó en la misma ambivalencia argumental pregonando la inclusión de las niñas en las experiencias gímnicas y lúdicas pero, al mismo tiempo, naturalizando sus diferencias físicas y sexuales:

la niña es tan amiga de la actividad y del movimiento como el varón: la carrera, el salto en la soga, los juegos á la pelota, gustan tanto á uno como á la otra. Es un error creer que esos movimientos no sean de su agrado ni naturales en ella. El varón no la aventajará en velocidad, agilidad ó destreza, pero si en fuerza.

¹ “El Ejercicio” en *Revista Nosotras. Revista feminista, literaria y social*. La Plata, Año 1, Nº 13, 1902, p. 164.

² Aunque Romero Brest ponderó algunas ideas avanzadas de Berta Wernicke, en su balance general la terminó criticando ya que “(...) sus clases se resienten de cierta violencia localizada” y “(...) se basan en la gimnástica francesa de ‘assouplissements’ francesa” y “no responden a una metodización fisiológica rigurosa; desconoce los ejercicios respiratorios” (Romero Brest, 1910: 388).

Esta es la razón que me ha guiado para cambiar las leyes de algunos juegos conocidos y practicados ya por los varones (Wernicke, 1904: 7-8).

En el INEF, durante las dos primeras décadas del siglo XX, varias profesoras y egresadas problematizaron la cuestión de la 'cultura física' y de la Educación Física siguiendo propuestas político-pedagógicas del feminismo, especialmente liberal, o utilizando argumentos similares. Entre aquellas mujeres que se comprometieron de una u otra manera con el universo de las prácticas corporales podemos mencionar a prestigiosas profesoras normales como Berta Wernicke, Aita Dominga, Teresa Carlevatto o Elena Genoud; reconocidas directoras de escuelas —que a la vez fueron egresadas del INEF— como Isabel Ahumada, Lola Andino, Emma Bordo, Dolores Dessein o Helena Duchenois; vicedirectoras de escuelas —también egresadas del INEF— como María del Pilar Arrequina, Celestina Benedetti, María Cambiaggio, Catalina Comas, Antonia Diprimio, María Moreno o María Nava; docentes del INEF como Enriqueta Acenarro, Juana Alzú, Victoria Della Riccia, Antonia Gilardi, Joan Teresa o Matilde Larrosa y muchas maestras de grado de la escuela primaria —asimismo egresadas del INEF— como Carolina López, Juana Florinda, Emilia Imperiale, Amalia Matiuzi o Agustina Maraval. Muchas de ellas, sin ser militantes feministas, adhirieron a varios de sus principios en lo relativo a la educación y a la Educación Física femenina.

De todas ellas, sin duda, la más destacada fue Agustina Maraval. Ella fue una de las que mayor visibilidad y compromiso tuvo con la 'causa'. Integró, en los primeros años del siglo XX, el Club de señoritas Atalanta³ creado a instancias del Dr. Enrique Romero Brest. Según sus integrantes, el club Atalanta fue un espacio muy positivo para el desarrollo físico de las niñas y mujeres ya que pudieron realizar "juegos y deportes que no podían practicarse en la escuela". Posteriormente, en 1909 este club fue la base de la Asociación de Profesores de Educación Física⁴, brazo político del INEF.

³ El Club Atalanta contribuyó a la difusión y publicación de las actividades y tareas del INEF. Por ejemplo, facilitó las fotografías de sus socias practicando gimnasia y realizando juegos con el fin de ilustrar el libro *Curso Superior de Educación Física. Tomo I: bases fisiológicas de la Educación Física*. También apoyó la publicación del libro *El Instituto Nacional Superior de Educación Física. Antecedentes, organización y resultados*. Este libro mostraba a partir de información estadística las bondades del INEF desde su creación.

⁴ La Comisión Directiva de la APEF quedó constituida por 18 miembros. Los cargos más

Agustina Maraval fue la primera, aunque no la única mujer en escribir en la *Revista de la Educación Física*⁵ del INEF. En el primer número escribió un artículo titulado “influencia de los movimientos de los brazos en la respiración”. En ese texto la autora recuperó “los experimentos realizados en el laboratorio de la Escuela Normal de Educación Física, que tan dignamente dirige el Dr. Romero Brest” (Maraval, 1909: 21). Se basó en el pneumógrafo de Verdín y analizó las respiraciones en las mujeres (adultas). Entre las conclusiones Maraval señaló lo siguiente: “(...) 1º las respiraciones se hacen más profundas al hacerse acompañadas de movimientos de brazos, 2º se hacen más calmadas, 3º se hacen más profundas cuando van acompañadas de elevación de brazos que cuando se hacen con extensión lateral de los brazos hasta la altura de los hombros” (Maraval, 1909: 25-26). Este artículo es importante porque muestra tres cuestiones básicas vinculadas con el proceso de generización: 1º- Las profesoras de Educación Física egresadas del INEF utilizaban aparatos de medición y conocían algunos presupuestos provenientes del discurso médico para validar ciertas teorías fisiológicas en boga, aunque estas teorías hayan sido elaboradas por médicos varones y los instrumentos de medición hayan sido inventados por varones. 2º- Las mujeres testeadas tenían algún dominio sobre el asunto a evaluar. “Los sujetos usados (para la experimentación) fueron mujeres, adultas, que gozan de buena salud, que conocen el mecanismo de los ejercicios, pues están entrenadas y saben la importancia de la experiencia, por lo que ponían toda su buena voluntad en la mejor y más correcta ejecución de los movimientos” (Maraval, 1909: 21). 3º- Las teorías fisiológicas y los principios anatómicos fueron saberes que circularon y se transmitieron en el INEF, aunque los mismos hayan sido enseñados mayormente por médicos varones: Dr. Enrique Romero Brest, Dr. Miguel Sussini, Dr. Nicolás Bergalli o Regis Champalbert.

altos —presidente, vicepresidente primero, vicepresidente segundo, tesorero y protesorero— fueron ocupados por varones. Del total de la comisión, solo cuatro fueron mujeres. Una de ellas fue Agustina Maraval quien integró la lista como vocal suplente.

⁵ Otras mujeres como Victoria Della Riccia, Juana Alzú, Antonia Gilardi, Enriqueta Acenarro o Lola Dessein publicaron artículos en la *Revista de la Educación Física* del INEF. Victoria Della Riccia se destacó por realizar varias traducciones. Sin embargo, la mayoría de las publicaciones del período de existencia de la revista (1909-1936) fueron realizadas por varones, destacándose los artículos y trabajos del Dr. Enrique Romero Brest.

El Primer Congreso Femenino Internacional y la Educación Física

Maraval tuvo una destacada participación en el Primer Congreso Femenino Internacional realizado en la República Argentina en 1910. De un total de 34 trabajos presentados en la sección “educación, letras, artes e industrias”, hubo 2 vinculados con la Educación Física. El de Ana A. de Montalvo, titulado “Educación Física Femenina”, y “Proposiciones”, presentado por Agustina M. Maraval en calidad de delegada del Club Atalanta. También en esta sección presentaron trabajos importantes feministas como Cecilia Grierson sobre ciencias y artes domésticas, Ernestina López sobre la creación de escuelas de horticultura y jardinería para mujeres, Elvira Rawson de Dellepiane sobre niños débiles o Virginia Moreno de Parkes sobre educación moral y formación del carácter.

El trabajo de Ana Montalvo fundamentó la importancia de la educación física de la mujer con los siguientes argumentos: “La mujer en general, es más delicada que el hombre, porque por la ley de herencia, viene su organismo debilitándose desde siglos, y he aquí, porque encontramos un gran porcentaje de mujeres y aún de niñas de corta edad, débiles y enfermas” (Montalvo, 1911: 93). En una de las primeras observaciones se refirió al injusto y desigual acceso que tenían las mujeres a la hora de ejercitar sus cuerpos por medio de la educación física; siendo los varones quienes poseían determinados privilegios brindados por el Estado, los clubes y la esfera familiar:

el varón desde niño recibe educación física oficial que le proporciona el estado sosteniendo profesores de ejercicios físicos y talleres de trabajos manuales; la recibe también particular, porque las asociaciones de juegos atléticos, los clubs de gimnasia y las sociedades deportivas, se multiplican por doquier, por último, la recibe desde la familia porque los padres, no limitan sus juegos ni los vigilan, y por lo tanto, los niños saltan, corren, trepan, forcejean y aún boxean, sin que nadie se oponga. Claro está que en estas condiciones el organismo infantil se vigoriza y el proverbio de ‘mente sana en cuerpo sano’, queda palpablemente demostrado (Montalvo, 1911: 94).

Todo ello producía que “la especie degenera, según todos los fisiólogos. ¿Por qué? Porque el organismo femenino se debilita día a día por la inacción en que se desarrolla”. Se forjaba, de esta manera, una “lenta agonía física de la

mujer” (Montalvo, 1911: 95). Teniendo en cuenta ello, Montalvo planteó las siguientes conclusiones:

1º Que la mujer nace libre, y por lo tanto debe ser independiente. 2º Que no hay independencia donde falta el carácter y la energía. 3º Qué el carácter y la energía, no existen donde no hay salud. 4º Que la salud consiste (en) el perfecto funcionamiento de todos los órganos del individuo, y constituyendo éstos el cuerpo humano, es el organismo en general el que hay que cultivar. 5º Que el cultivo del organismo depende de la educación física. 6º Que la educación física no se imparte á las niñas tal ni como debiera. 7º Que por ésta causa, el número de mujeres débiles y sin salud, aumenta de un modo alarmante. 8º Que la falta de energía y carácter en la mujer, impiden que la madre pueda modelar ciudadanos conscientes de su verdadero rol patriótico, social y humanitario. 9º Que la educación física es tan necesaria á la mujer como la educación moral e intelectual, y por lo tanto, deben marchar las tres absolutamente paralelas. 10º Que así como la educación intelectual tiene un bien definido y extenso programa, así también ha de tenerlo la educación física (Montalvo, 1911: 96).

Por estas ligeras conclusiones, me permito proponer á este Honorable Congreso: I. Que se reconozca la necesidad de implantar la educación física femenina en las escuelas. II Que á éste efecto, se eleve á las H. H. C. C. y la Ministerio de Instrucción Pública solicitudes tendientes á este fin. III Que se gestione la creación oficial de gimnasios y plazas de juegos atléticos femeninos (Montalvo, 1911: 96-97).

Aceptando algunos de estos argumentos pero incorporando otros, Agustina Maraval impuso su propuesta. En su trabajo “Proposiciones”, afirmó lo siguiente:

la educación física de la mujer es indispensable para obtener su independencia moral y social, y es un factor importante para la evolución de su mentalidad. En tal sentido debe intensificarse la cultura física en las escuelas y en la sociedad. Para ello han de hacerse efectivas las prácticas físicas escolares é iniciarse á la formación de Clubs de señoritas (Maraval, 1911: 97).

La delegada del Club Atalanta, maestra normal y egresada del INEF, propuso

una modificación al trabajo propuesto por Ana A. de Montalvo. La misma estuvo vinculada con la supresión del término “atléticos” y “que se agregue que el Congreso vería con agrado que se extendiese por todos los países la cultura física de las mujeres”. Se aprobó “la modificación y la amplitud propuesta por la señora Maraval”.⁶ Además, Agustina Maraval solicitó, con éxito, que se aprobara “que el Congreso formule el siguiente voto: que se fomenten los clubs femeninos con tendencia á la educación física”. En consecuencia, junto con los trabajos de Montalvo, “el Congreso Femenino Internacional hace votos para que se fomente la educación física femenina en las escuelas y se gestione la creación oficial de gimnasios y plazas de juego, así como la fundación de clubs femeninos tendientes al desarrollo de la educación física”.⁷

Así como Agustina Maraval fue una de las más destacadas egresadas del INEF en lo relativo a la difusión de la ‘cultura física’ para las niñas, ya que participó en la constitución y difusión de clubes para mujeres, escribió en la Revista del INEF y formó parte de algunos congresos femeninos en las primeras décadas del siglo XX; la feminista que mayor vinculación tuvo con el INEF fue Julieta Lanteri. Esta médica nacida en Italia enfrentó valientemente al orden patriarcal moderno, impulsó simulacros de votación para las mujeres y participó de actividades relacionadas con la educación (Barrancos, 2002, 2007; Lavrin, 1998). Como Presidenta del Comité Ejecutivo del Primer Congreso Nacional del Niño, solicitó a la Asociación de Profesores de Educación Física del INEF coordinar y administrar todas las actividades vinculadas con la cultura física para ambos sexos en el marco del Congreso realizado en 1913. La APEF, como brazo político del INEF, se hizo cargo de todas las demostraciones físicas, de los procedimientos más convenientes de la cultura física (Sistema Argentino de Educación Física), de la organización de los festejos oficiales y de las visitas a las escuelas, museos y monumentos por parte de los niños y niñas de todas provincias invitadas.⁸ Diez provincias enviaron a alumnos y alumnas, los cuales durante 8 días no solo realizaron diferentes demostraciones acerca de la ‘cultura

⁶ *Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina. Historia, actas y trabajo* (1911). Buenos Aires: Imprenta A. Ceppi, p. 97.

⁷ *Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina. Historia, actas y trabajos* (1911). Buenos Aires: Imprenta A. Ceppi, p. 98.

⁸ *Revista de la Educación Física*, 3, 1913: 209

física' pregonada por el INEF (rondas escolares, gimnasia metodizada y juegos) sino que también visitaron el Congreso Nacional, varios diarios capitalinos (*La Razón, La Prensa*), la Plaza del Congreso, la Avenida de Mayo, el Pabellón de los Lagos, el Teatro Colón, el Hotel 'Sportman', varias escuelas y colegios, entre otros sitios de interés. Varias feministas, como Elvira Rawson de Dellepiane, ofrecieron alojamiento a los niños que llegaron desde distintas provincias con el fin de participar en el Primer Congreso Nacional del Niño.

En este mismo congreso participaron otras reconocidas feministas como Raquel Camaña, quien a partir del concepto de integralidad, tematizó la cuestión corporal 'femenina'. Propuso un "programa de educación integral" con base en la "Educación física: (la cual debía) erigir la salud física, tendiendo al desarrollo normal, al bello equilibrio orgánico y funcional", entre otras cuestiones. Para la mujer sugirió, muy especialmente, la "gimnasia eurítmica" (Camaña, 1916: 103-105).

Se llegará al equilibrio entre la acción y el reposo implantándose la gimnasia natural, con juegos sistematizados, paseos, excursiones; completada e intensificada con la gimnasia metódica basada en ejercicios de aplicación práctica: carrera, salto, esgrima, natación, equitación, etc., que permitan a cada uno bastarse a sí mismo en caso de peligro y ayudar a sus semejantes; y embellecida con la gimnasia eurítmica que da soltura y gracia, gimnasia indispensable para la mujer (Camaña, 1916: 99-100).

De alguna manera, todas estas voces femeninas plantearon la necesidad perentoria de una educación física para las niñas y mujeres, reivindicando cierta independencia generada a partir de dicha práctica corporal; aunque sin por ello cuestionar el mandato maternal, ni impugnar seriamente un determinado ideal femenino físico tradicional y moralmente hegemónico de la época basado en la elegancia, la gracilidad, la soltura y la simpatía a la vista del público masculino. Como señala Lavrin, muchas de las feministas reclamaron y alcanzaron una "emancipación relativa" ya que persiguieron mayores cuotas de igualdad pero, al mismo tiempo, respetando y cumpliendo el mandato maternal (Lavrin, 1998).

La década de los 20 marcó algunos reacomodamientos, ciertas tensiones y determinados desplazamientos semánticos sobre la feminidad (Nari, 2004). Algunas reconocidas feministas, mayormente socialistas, contribuyeron con

la Revista *Fortitudo*⁹; hubo una mayor participación de las mujeres y de las alumnas en la Revista del INEF, mayor presencia en las discusiones sobre ciertas cuestiones disciplinares, un leve predominio de las mismas en el dictado de las materias del INEF, cierto cuestionamiento a microprácticas obsoletas como la vestimenta de principios de siglo, un mayor acceso a ciertas prácticas corporales hasta esos momentos vedadas, un incremento sostenido en la reivindicación de la necesidad del desarrollo físico de las niñas en las escuelas y colegios, desacuerdos frente a la imposibilidad de acceder a ciertas prácticas físicas, entre otras cuestiones, intensificaron las contradicciones y las ambivalencias y generaron un escenario más heterogéneo que el de principios de siglo. Pero ello no conmovió el 'núcleo duro' sobre el que se asentó el guion femenino tradicional. El dispositivo curricular del INEF mantuvo más continuidades que rupturas. La cultura corporal escolar y la extraescolar practicada por las niñas y mujeres, más allá de ciertos cambios, continuó reforzando el proceso de construcción de los cuerpos femeninos asociados con la maternidad, la belleza y cierta moralidad supuestamente femenil.

Bibliografía

- Aisenstein, A. (2008). Tensiones en el discurso de la Educación Física: definiciones en la prensa pedagógica, Argentina 1900-1940. En P. Scharagrodsky (Comp.). *Gobernar es Ejercitar. Fragmentos para una historia de la Educación Física en Iberoamérica* (pp. 65-74). Buenos Aires: Prometeo.
- Barrancos, D. (2002). *Inclusión/Exclusión. Historia con mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad Argentina. Una historia de cinco*

⁹ Esta revista, con un fuerte tono contestatario, estuvo conformada por ex egresados/as del INEF (Aisenstein, 2008), la cual a partir de 1922 se enfrentó con las autoridades del INEF. Por ejemplo, Alicia Moreau, Elvira Garibaldi y Berta W. de Gerchunoff se sumaron como contribuyentes y/o socias nuevas a la Revista *Fortitudo* de la APEF en los años veinte alentando las iniciativas gímnicas femeninas (Revista *Fortitudo*, 1921: 64). Cecilia Grierson donó libros a la biblioteca de la APEF estimulando el estudio de la 'cultura física' femenina (Revista *Fortitudo*, N° 16, 1922: 197). Berta Wernicke escribió algunos trabajos sobre la temática (Revista *Fortitudo*, N° 6, 1922: 29). También hizo lo mismo Alicia Moreau ("la educación física de la mujer en Norte América", etc.). La Revista incluyó una gran cantidad de trabajos sobre las mujeres y la cultura física ("prejuicios de la mujer", "la mujer y los deportes", "la mujer, eterna enferma", "las mujeres y los deportes", "la mujer y el atletismo", "la educación física de la mujer", etc.).

- siglos*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Di Liscia, M. (2004). Médicos y maestros. Higiene, eugenesia y educación en Argentina (1880-1940). En M. Di Liscia & G. Salto (Eds.). *Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940)* (pp. 37-64). La Pampa. Edit UNLPAM.
- Lavrin, A. (1998). *Women, Feminism & Social Change in Argentina, Chile and Uruguay, 1890-1940*. Nebraska: University of Nebraska, Lincoln and London.
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Morgade, G. (1997). La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos. En G. Morgade (Comp.). *Mujeres en la Educación: género y docencia en la argentina 1870-1930* (pp. 67-114). Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Nari, M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político 1890-1940*. Buenos Aires: Biblos.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum. (1885-1916)*. Buenos Aires. Editorial Galerna.
- Puiggrós, A. (1996). *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista al menemismo*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Sánchez, N. (2007). *La higiene y los higienistas en la Argentina (1880-1943)*. Buenos Aires. Sociedad Científica Argentina.
- Yannoulas, S. (1996). *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Buenos Aires. Kapelusz.

Fuentes

- Camaña, R. (1916). *Pedagogía social*. Buenos Aires: La Cultura Argentina.
- Grierson, C. (1902). *Educación técnica de la mujer. Informe presentado al Ministro de Instrucción Pública de la República Argentina*. Buenos Aires. Tipografía de la Penitenciaría Nacional.
- Grierson, C. (1916). *Doctora Cecilia Grierson. Su obra y su vida. Homenaje a la Doctora Cecilia Grierson del Liceo Nacional de señoritas de la Capital*. Buenos Aires. Imprenta Tragant.
- López, E. (1901). *El movimiento feminista*. Tesis, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires. Imprenta Mariano Moreno.

- Maraval, A. (1909). Influencia de los movimientos de los brazos en la respiración. *Revista de la Educación Física*, I(1), 21-26.
- Maraval, A. (1911). Proposiciones. *Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina. Historia, actas y trabajos*. Buenos Aires: Imprenta A. Ceppi.
- Montalvo, A. (1911). Educación Física Femenina. *Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina. Historia, actas y trabajos*. Buenos Aires. Imprenta A. Ceppi.
- Ramos Mejía, J. (1898). *Higiene y educación física de la mujer*. Tesis, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Rawson de Dellepiane, E. (1892). *Apuntes sobre higiene de la mujer*. Tesis, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires. Imprenta de Pablo E. Coni e hijos.
- Romero Brest, E. (1910). Evolución de la educación física en la escuela argentina. Buenos Aires. Censo General de Educación. Oficina Meteorológica Argentina.
- Ubeda, L. (1902). *La mujer argentina en la pubertad*. Tesis, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires. Librería y Casa Editora de A. Etchepareborda.
- Wernicke, B. (1904). *Juegos escolares para las escuelas de niñas*. Buenos Aires. Ángel Estrada y Cía. Editores.

Ley, medios y prácticas deportivas: de la información como negocio al derecho a la comunicación

Nancy Díaz Larrañaga

La propuesta del presente texto es poder pensar al deporte en relación con los medios de comunicación social, en particular la televisión, en el desplazamiento desde el deporte abordado como negocio hacia el deporte pensado como derecho. Para ello es necesario que reflexionemos sobre el tratamiento mediático al que estamos acostumbrados y que todos como consumidores evidenciamos, ya que tiene relación con la espectacularización.

La espectacularización, como lógica discursiva, trabaja en dos grandes líneas. En primer lugar toma al deporte como noticia, en tanto propone trabajar con los criterios de noticiabilidad. Recupera, en ese sentido, tres grandes ejes o criterios: por un lado la implicancia, que contempla pensar si uno está implicado en esa práctica o experiencia pero, sobre todo, analizar cómo esa práctica nos representa a todos. Cuando algo nos representa nos incluye, entonces se recupera como noticia y se torna un acontecimiento que vale la pena poner al aire, transmitir o mostrar por los medios de comunicación. Un ejemplo es la importancia que le otorgamos a la selección nacional de ciertos deportes. El segundo eje es pensar, conjuntamente con Patrick Champagne (2000), el falso objeto. Implica construir en torno a ciertas personalidades algo de interés general. No importa cuál sea su práctica, igual se torna noticiable. Son notables los diversos ejemplos que podemos encontrar con relación al deporte y a los falsos objetos. Hay personajes del mundo deportivo cuyos actos son transmitidos más allá de su práctica específica. Y es ahí donde nos enteramos aspectos de la vida privada de

deportistas, como si fuera algo relevante del acontecer local o nacional.

El tercero de los ejes más llamativos en la construcción de la noticia vinculado al deporte es pensar lo asombroso: todo aquello que se destaca de lo común, que se torna novedoso y que rompe con algunos de los criterios de la cotidianidad. Esto es lo que recuperan básicamente los noticieros, la noticia clásica en términos periodísticos.

La otra instancia en la forma como el deporte aparece en los medios tiene que ver con la cobertura especial. Este es el segundo lugar de la espectacularización. Esta cobertura trabaja con un público cautivo, vinculado con los intereses específicos. La relación entre la oferta y la demanda es estrecha en tanto que hay sectores del público que buscan consumir estas coberturas. Dichas transmisiones se suelen ver en televisión por cable, porque trabajan con un vínculo acotado entre la pauta publicitaria y la cantidad de público. La televisión abierta guarda otras lógicas comerciales, lo cual no promueve el espacio para estas coberturas de manera generalizada.

Lo anterior implica que existe un desplazamiento en la cobertura del deporte de los espacios de televisión abierta a los de cable, la televisión paga, con una consecuente disminución en el público potencial. Como enunciábamos en el párrafo anterior, en la televisión paga aparecen canales especializados destinados exclusivamente al deporte.

Esta práctica tradicional de cómo cubrir los eventos deportivos, las prácticas deportivas y el deporte por parte de los medios de comunicación está siendo cuestionada por un nuevo concepto. Dicho concepto no es nuevo porque hoy lo tengamos instalado también mediáticamente, sino porque no estamos acostumbrados a pensar la lógica desde este lugar, ya que revisa el derecho a la comunicación que como sujetos y ciudadanos poseemos.

La Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (Ley 26.522) vino a plasmar este debate en la legislación argentina. En los últimos años, el dato central puesto en escena a partir del proyecto de ley fue la democratización de la comunicación, muchas veces tergiversada por los intereses económicos en puja. Una de las cuestiones que pone en discusión esta ley es qué entendemos por el derecho a la información, y básicamente por el derecho a la comunicación. Cuando hablamos del derecho a la comunicación mencionamos **básicamente cuatro elementos:**

- El derecho a la información, el acceso a ciertos datos, a cierta información.

- El derecho a la expresión sin censura previa.
- El derecho al acceso a bienes simbólicos y culturales, concebidos como algo diferente a la información.
- El derecho al tratamiento plural, igualitario y no estereotipado, evitando toda discriminación.

La Ley 26.522 establece las pautas que rigen el funcionamiento de los medios radiales y televisivos en la República Argentina. Su aprobación y reglamentación significó un cambio radical en el sistema público y privado de los medios audiovisuales, abriendo y garantizando la participación de instituciones públicas, organizaciones sociales y la ciudadanía en su conjunto como productores activos de la comunicación social.

Existe un artículo de esta ley que atiende a la particularidad de las prácticas deportivas —el artículo 77— que establece el “Derecho de acceso. Se garantiza el derecho al acceso universal —a través de los servicios de comunicación audiovisual— a los contenidos informativos de interés relevante y de acontecimientos deportivos, de encuentros futbolísticos u otro género o especialidad”.

Este es un artículo sumamente importante para pensar lo específico. Lo que regula es que existe un órgano que se denomina Consejo Federal de Comunicación Audiovisual (CoFeCA) que establece anualmente cuáles son esos eventos deportivos y contenidos de interés que son significativos y que, por tal motivo, necesitan tener una cobertura y un acceso gratuito para la totalidad de la población. Esto implica que deben ser transmitidos por canales de aire o de televisión digital terrestre.

El CoFeCA está conformado por una pluralidad de actores, desde sindicatos hasta representantes de las universidades públicas.¹ Estableció dos resoluciones

¹ Art. 16 de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual 26.522:

Integración del Consejo Federal de Comunicación Audiovisual. Los integrantes del Consejo Federal de Comunicación Audiovisual serán designados por el Poder Ejecutivo nacional, a propuesta de los sectores y jurisdicciones en el número que a continuación se detallan:

- a) Un (1) representante de cada una de las provincias y del gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dicha representación se corresponderá con la máxima autoridad política provincial en la materia;
- b) Tres (3) representantes por las entidades que agrupen a los prestadores privados de carácter comercial;

hasta el momento de la escritura de este artículo.

La segunda de ellas, la resolución (01/13), alcanza a los siguientes eventos:

AUTOMOVILISMO:

- Competencias TC (ACTC);
- Competencias TCM (ACTC);
- Competencias TCP (ACTC);
- Competencias TCPM (ACTC);
- Competencias Turismo Nacional (APAT).

BÁSQUET:

- Campeonato Mundial de Básquet: Todos los partidos que dispute la Selección Argentina (FIBA); Liga Nacional y TNA: Todos los partidos de la serie final para las regiones de los clubes intervinientes (Asociación de Clubes de Básquetbol de la República Argentina).

FÚTBOL:

- Primera División: Todos los partidos del torneo oficial de fútbol de Primera División AFA;

c) Tres (3) representantes por las entidades que agrupen a los prestadores sin fines de lucro;

d) Un (1) representante de las emisoras de las universidades nacionales;

e) Un (1) representante de las universidades nacionales que tengan facultades o carreras de comunicación;

f) Un (1) representante de los medios públicos de todos los ámbitos y jurisdicciones;

g) Tres (3) representantes de las entidades sindicales de los trabajadores de los medios de comunicación;

h) Un (1) representante de las sociedades gestoras de derechos;

i) Un (1) representante por los Pueblos Originarios reconocidos ante el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI).

Los representantes designados durarán dos (2) años en su función, se desempeñarán en forma honoraria y podrán ser sustituidos o removidos por el Poder Ejecutivo nacional a solicitud expresa de la misma entidad que los propuso. De entre sus miembros elegirán un (1) presidente y un (1) vicepresidente, cargos que durarán dos (2) años pudiendo ser reelegidos, en caso de que sean designados nuevamente. El Consejo Federal de Comunicación Audiovisual se reunirá, como mínimo, cada seis (6) meses o extraordinariamente a solicitud, de al menos el veinticinco por ciento (25%) de sus miembros. El quórum se conformará, tanto en convocatorias ordinarias como extraordinarias, con la mayoría absoluta del total de sus miembros.

- Copa Argentina: Los partidos más importantes y sus instancias finales AFA;
- Torneos Nacional B: Todos los partidos para las regiones de los clubes intervinientes AFA;
- Argentino A: Todos los partidos para las regiones de los equipos intervinientes (AFA);
- Partidos amistosos de la Selección Mayor: Los partidos más importantes que se disputen en el territorio de Argentina y en el exterior AFA.
- Copa Libertadores: Partido de la final siempre que actúe un equipo argentino CONMEBOL;
- Copa Sudamericana: Partidos de la final siempre que actúe un club argentino CONMEBOL;
- Campeonato del Mundo: Todos los partidos que dispute la Selección Argentina; las dos semifinales y la final aunque no participe la Selección Mayor Argentina FIFA;
- Mundial del Clubes: Todos los partidos que dispute un club argentino, y la final aunque no participe un club argentino FIFA.

BOXEO:

- Disputas del título mundial femenino y masculino con participación de representantes argentinos (Asociación Mundial de Boxeo, el Consejo Mundial de Boxeo, la Federación Internacional de Box o la Organización Mundial de Boxeo).

RUGBY:

- Campeonato Nacional de Clubes: Partido final para las regiones o provincias de los clubes intervinientes (UAR / URBA);
- Torneos de Primera División: Partidos finales para las regiones o provincias de los clubes intervinientes (URBA);
- Campeonato Argentino de Provincias: Partidos finales para las regiones o provincias de los clubes intervinientes (UAR);
- Torneo 4 Naciones: Partidos en los que participe la Selección Argentina y que se celebren en el país (SANZAR/UAR).

TENIS:

- Copa Davis: Semifinal y Final si participa la representación argentina (Fe-

deración Internacional de Tenis);

- FED CUP: Semifinal y Final si participa la representación argentina (Federación Internacional de Tenis);
- Masters 1000: Semifinal y final si participa la representación argentina (ATP);
- Grand Slam: Semifinal y final si participa la representación argentina (Federación Internacional de Tenis);
- ATP World Tour Finals: Semifinal y final si participa la representación argentina (ATP).

VOLEIBOL:

- Liga Argentina de Voleibol: Todos los partidos de la serie final para las regiones de los clubes intervinientes (Asociación de Clubes Liga Argentina de Voleibol);
- Campeonato Mundial: Todos los partidos que dispute la Selección Argentina (Federación Internacional de Voleibol);
- Liga Mundial de Voleibol: Todos los partidos que dispute la Selección Argentina, (Federación Internacional de Voleibol).

OTROS DEPORTES:

- Handball, softbol y hockey sobre patines: Participación de equipos o deportistas argentinos en instancias finales de los torneos oficiales internacionales.

Esta lista que está enunciada para el 2014 es muchísimo más amplia que la que se definió para el 2013,² logrando un grado de discernimiento mayor. El

² Listado de acontecimientos de interés general para el año 2013. <http://www.cofeca.gob.ar>

Son determinados como acontecimientos de interés general, los siguientes eventos:

- 1) Participación Argentina en Campeonatos del Mundo, Olímpicos y Panamericanos e instancias finales de esos torneos aunque no jueguen las representaciones nacionales.
- 2) Participación de representaciones argentinas en torneos oficiales y/o amistosos.
- 3) Participación en instancias finales de deportistas argentinos en deportes individuales incluyendo dobles, para el caso del tenis.
- 4) Torneos de fútbol organizados por la Confederación Sudamericana: - Instancias finales de las copas Nissan Sudamericana, Recopa Sudamericana, Santander Libertadores y todo otro torneo organizado por la Conmebol. - Copa América de Fútbol: Sin perjuicio de lo dispuesto en 2), las instancias finales aunque no juegue la representación nacional.

CoFeCA está trabajando sobre estos listados y los eventos que hay que considerar, es decir, no es un tema cerrado sino abierto a la definición simbólica de aquello que se considere evento deportivo relevante, como para ser de interés general.

El artículo 77 habla de las prácticas deportivas, enuncia prioritariamente las futbolísticas pero menciona todos aquellos otros eventos de interés. El CoFeCA se expidió sobre los eventos deportivos.; esto demuestra que hay un énfasis muy fuerte en pensar que el deporte y todas aquellas prácticas deportivas que contengan estas características son interesantes o relevantes dentro de la interpretación del articulado de la ley. Se hace hincapié en el reconocimiento de la necesidad de la cobertura de estas prácticas, pero sobre todo del acceso de la ciudadanía a ellas.

La ley comienza a cobrar cierto grado de visibilidad y a concretarse a través

-
- 5) Torneos de Fútbol de la Primera División, organizados por la AFA.
 - 6) Torneos de Fútbol de Nacional B, organizados por la AFA, para las zonas en donde la participación del equipo sea relevante. A tal fin la AFSCA determinará la amplitud de la zona de transmisión, según el interés suscitado por los equipos participantes. De igual forma, establecerá si las transmisiones a incluir serán las de los partidos jugados como locales, como visitantes o ambos.
 - 7) Los partidos del Argentino A, Argentino B, Argentino C y/o torneos regionales organizados por la AFA y/o el Consejo Federal de AFA, para las zonas en donde la participación del equipo local sea relevante.
 - 8) Mundial de Clubes de Fútbol (FIFA): Participación argentina y la final aunque la representación nacional no participe.
 - 9) Básquet: Liga Nacional y TNA, para las zonas en donde la participación del equipo local sea relevante.
 - 10) Rugby: Torneo Argentino, para las zonas en donde la participación del equipo local sea relevante.
 - 11) Vóley: Liga Argentina, para las zonas en donde la participación del equipo local sea relevante.
 - 12) Las competencias automovilísticas de Turismo Carretera, TC2000 y Top Race.
 - 13) Hockey: Todos los partidos que dispute la Selección Argentina en torneos internacionales, incluyendo el equipo masculino y el femenino.
 - 14) Boxeo: Disputas del título mundial femenino y masculino, organizadas por la Asociación Mundial de Boxeo, por el Consejo Mundial de Boxeo, por la Federación Internacional de Box y por la Organización Mundial de Boxeo, en los que participe un boxeador o boxeadora argentino/a.
 - 15) Torneos oficiales nacionales e internacionales con la participación de delegaciones argentinas, de deportes reconocidos por la Secretaría de Deportes en las zonas donde el deporte sea relevante. (Por ejemplo: handball, softbol, remo, taekwondo, gimnasia artística).
 - 16) Participación argentina en los Juegos Trasandinos de la Juventud.

de varios programas. Uno de ellos es el programa “Fútbol para Todos”, en el cual el gobierno nacional adquiere la cesión por parte de la AFA, en forma exclusiva, de los derechos de explotación de imágenes de los torneos de fútbol de primera división, a fin de permitir el acceso libre y gratuito a ellos por televisión abierta en todo el territorio de la República. Sin embargo, la lista de eventos que enunciáramos no circula por este programa, aunque es el más conocido y polémico, ya que se dedica al fútbol.

Para cubrir ese otro aspecto, el programa “Deporte para Todos” prevé la difusión masiva y sin costo del torneo Nacional B de Fútbol, la Liga Nacional de Básquet, la Copa América, el Mundial de Rugby, los Juegos Olímpicos, entre otros deportes.

Deportv es una señal de alta definición, gratuita y pública que se emite a través del sistema de Televisión Digital Terrestre en el canal 2401. El canal está bajo la órbita del Ministerio de Educación, que también posee la señal Encuentro y Paka Paka. En este sentido es interesante pensar la definición política en torno a lo educativo que permite que el Ministerio sea el que promueva un canal deportivo.

En el marco de la implementación de estos programas, vuelve la discusión sobre el deporte como mercancía, subestimando y criticando la decisión de invertir en una lógica que retome al deporte como derecho social. En ese sentido, se niega la posibilidad del derecho a la comunicación de un sector amplísimo de la población con un discurso que piensa que esto es un gasto y no una inversión. Esta argumentación pone al deporte como un entretenimiento más, restándole potencial social como práctica simbólica y cultural. La inversión y el reconocimiento de este tipo de práctica colaboran en la construcción de los aspectos identitarios de una sociedad.

Estamos en presencia de un desplazamiento histórico, de aquel que quita la prioridad del negocio (la venta, el rating) para ponerla en el deporte como una práctica cultural, simbólica, que se constituye como un derecho ciudadano.

Este derecho es básicamente comunicacional y trabaja sobre la dimensión simbólica de una práctica, su disfrute y consumo, en el marco de lo sociocultural.

La ley y aquellos que la promovieron dieron un paso importante, pero no alcanza. Nos resta concretar la implementación. Nos falta reclamar que todo lo que la ley promete se cumpla, que todo lo que se tenga que proyectar se proyecte. Falta trabajar sobre las narrativas, y esto compete al campo de la Educación Física

y de la comunicación: cómo se cuenta lo que se cuenta. Es necesario reclamar la existencia de esos relatos e intervenir comunicacionalmente sobre ellos, porque sobre esos relatos se están construyendo parte de las identidades sociales.

La discusión nos propone tomar una postura, elegir un posicionamiento. Y tal vez, en términos profundamente políticos, seamos capaces de nombrarnos como nos proponía el maestro Paulo Freire (2002). Nombrar nuestro propio mundo, nuestras propias prácticas deportivas como acto liberador, para evitar que nos nombren y de esta forma nos reduzcan a meros consumidores mediáticos. El deporte en nuestras vidas es más que una simple espectacularización, es un derecho.

Bibliografía y fuentes

Champagne, P. (2000). La visión mediática. En P. Bourdieu. *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina

Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual 26.522 y decreto reglamentario n°1225/10. (2014). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: EUDEBA. También disponible en <http://www.afsca.gob.ar/>

Resolución 01/13 del Consejo Federal de Comunicación Audiovisual (CoFeCA) disponible en <http://www.cofeca.gob.ar>

Los medios y la diversidad de narrativas deportivas

Gabriel Cachorro

Estética deportiva

Los relatos técnicos hacen alusión a descripciones analíticas del hacer corporal en general y motriz en particular. El repertorio del lenguaje apela a la explicación de sistemas de juegos defensivos, ofensivos, coberturas, relevos o postas. Se hace patente en la biomecánica deportiva o la ergonomía del movimiento. Son posibles argumentos de la Educación Física desde una óptica físico-motriz poco frecuentes en los medios de comunicación, que pueden entregar un capital cultural para los receptores. Sería oportuno renombrar la técnica, táctica, estrategia. Podemos establecer la proposición de otra estética de la mirada que fortalezca el relato técnico, pero que además aporte una narración poética de los eventos deportivos. La prolífica producción de Roberto Fontanarrosa (2009) en torno al fútbol ofrece maravillosos ejemplos de estos tratamientos interdisciplinarios, con una brillante capacidad de síntesis, donde se conjugan perspectivas deportivas, etnográficas, literarias configurando una prosa accesible en su comunicación para un amplio espectro de lectores.

Las prácticas deportivas constituyen referencias empíricas a partir de las cuales podemos construir distintos objetos de estudio capaces de renovar los discursos de la *doxa* y el sentido común. Las opiniones vertidas en los comentarios deportivos de los medios de comunicación con relatos pobres e ingenuos embrutece la apertura de canales de comunicación. La mediocridad de las crónicas deportivas obtura la sensibilidad de distintas dimensiones culturales del deporte. El estudio del deporte como tema y su construcción como campo académico demandan la instalación de un repertorio del lenguaje con nuevas palabras, modos de reportar

y nombrar al deporte. Bourdieu (1996: 173) anticipaba hace bastante tiempo la dificultad de organizar un programa de sociología del deporte por la existencia de personas que “conocen el deporte de modo práctico pero que no saben hablar de él y personas que conocen muy mal el deporte y hablan sin razón”.

Podemos trazar una agenda de propuestas tendientes a replantear el estado de cosas en el deporte y las narrativas en los medios. Las provisiones de marcos explicativos acerca de las técnicas corporales, habilidades motrices abiertas y cerradas, patrones del movimiento corporal, nociones básicas de las reglas del juego. Las posibles interpretaciones de los acontecimientos, situaciones motrices. La entrega de matrices de interpretación analíticas de cómo leer los dispositivos tácticos, logísticos y estratégicos de los juegos motores. El aporte de esquemas conceptuales para revisar las lógicas de poder en la trama de relaciones institucionales que dan vida al fenómeno deportivo. La alfabetización de un repertorio de lenguajes codificados de acuerdo a las específicas disciplinas deportivas. La entrega de diccionarios y gramáticas deportivas para la formación cultural de sujetos más competentes cada vez que organizan la formulación y argumentación de las opiniones personales acerca del deporte. En cada uno de estos temas hay un camino por recorrer. Un posible punto de partida lo ofrece Martín Scarnatto (2009) al armar ensayos en torno a las categorías de la ética, estética y cinética en el deporte.

Relatos deportivos en primera persona

Las biografías deportivas constituyen la proposición del relato de actor partícipe de eventos deportivos memorables. En la narración oral se establece la construcción de una versión de la realidad deportiva. La voz del entrevistado abre puertas de acceso a la trama fina de las relaciones entre los jugadores, sus formas de ser, hacer el deporte y trazar los acontecimientos relevantes en el trayecto deportivo. El reporte del entrevistado en primera persona que se asume como miembro testigo de un proceso deportivo verbaliza el tránsito junto con otros y brinda detalles explicativos de cómo era la antesala, el vestuario, la preparación previa y sus correspondencias con los encuentros deportivos. La importancia de esta técnica de investigación radica en el acceso a saberes ajenos a la propia historia del entrevistado, tal como ocurre en la reconstrucción de las lógicas culturales del boxeo femenino reportadas en la pronunciación de la palabra de una mujer joven (Cachorro, 2007).

Las prácticas deportivas pueden ser recuperadas a través del enfoque biográfico; atendiendo a las intenciones de búsqueda puede disponer de protocolos de investigación diseñados a la medida del dato que desea construir. Las historias de vida deportiva, los relatos de vida deportiva, los testimonios, las historias orales, trayectorias de jugadores o cronologías de olimpiadas en torno al deporte, constituyen variantes teóricas metodológicas disponibles como herramientas de trabajo para trabajar las entrevistas. Esta forma de recuperación de las prácticas deportivas es adecuada para acceder a saberes corporales cuyas condiciones de producción y transmisión de una generación a otra apelan con primacía a la oralidad y sus reglas mnemotécnicas para asegurar la consolidación en el archivo de la memoria de aquellos conocimientos corporales considerados como más significativos para la formación de la cultura deportiva.

Nuevamente podemos advertir las instancias de producción oral en paneles deportivos, conversaciones, entrevistas grupales a figuras mediáticas del deporte con distintas calidades en las preguntas formuladas, diversas temporalidades en la conducción del encuentro, la coproducción del entrevistador y el entrevistado, la confección de cuidadas ambientaciones, antesalas previas, climas que predisponen a la fluidez de la palabra pronunciada por el sujeto. Los productos posibles de rastrear en los archivos documentales ofrecen distintos tipos de entrevistas con maniobras de interlocuciones guiadas por el sentido común de las intervenciones. Existen materiales posibles de ser deconstruidos, problematizados, si son pasados por matrices de interpretación teórica para resignificar sus sentidos y ver con mayor profundidad analítica el tratamiento del dato empírico.

Los marcos teóricos posibles para dotar de nuevas lecturas a los relatos deportivos los ofrece el enfoque biográfico como metodología de investigación que puede ser instrumentada en el abordaje de los discursos acerca de las prácticas deportivas. Los imaginarios y representaciones sociales acerca del deporte alojados en los mundos internos de los personajes deportivos condensan el espesor de la participación en la vida social. La perspectiva ofrecida por Díaz Larrañaga (2009) esclarece procedimientos técnicos para efectuar relatos de prácticas corporales operando en los sentidos y significados sociales producidos por los informantes en la trama cultural.

Subjetividades deportivas

En la psicología deportiva prevalece el enfoque conductista como marco

explicativo de los comportamientos corporales, incluso a veces se superpone con insumos de las neurociencias; puede registrarse en los trabajos de James Lawther difundidos en Argentina en los 90 en los institutos de Educación Física o los abordajes de Roffe y Ucha (2005) en sus compilaciones latinoamericanas. Se reportan usos de materiales de la psicología social de los deportes colectivos para la interpretación de las dinámicas grupales apelando a Herbert Mead (1990) o Pichon-Rivière (1985) y del psicoanálisis en casos particulares de algunos deportes individuales, que incursionan en terapias lacanianas o freudianas para transitar con un analista los obstáculos psíquicos en el proceso de la competencia extrema.

Los narradores son hablados por otros con inconsistencias de los relatos orales. Argumentos débiles por una apropiación del relato fragmentado, ecléctico e inverosímil. En otras ocasiones las opiniones psicológicas del deporte descansan en el anecdotario del sentido común de las interacciones deportivas, ligado a formas de motivación, incentivo, estimulación de las *performances* de los deportistas con “lavados de cabeza”, “infladores anímicos”, “coaching deportivo”, “estar bien de la cabeza”. En el fenómeno deportivo podemos establecer la proposición de abordajes que presten atención a las pasiones de los sujetos y a las intensidades emocionales de vivir el deporte. La subjetividad desborda las competencias deportivas tediosas y aburridas de jugadores sin proceso creador. El espectador también vive a su manera la práctica deportiva de otros y establece complejos procesos de identificación, desidentificación, transferencias, contratransferencias a través del seguimiento de las campañas deportivas de sus preferidos.

En el ámbito deportivo existe un conjunto de saberes intuitivos utilizados por los actores del deporte para manejar los vestuarios con los jugadores. Las relaciones, interacciones, camarillas, camándulas, las alianzas, traiciones, amistades, peleas, divisiones internas de los equipos se resuelven sobre la marcha con distintos niveles de improvisación, apelando a recetas sociales de experiencias previas similares a las que el sujeto vuelve a enfrentarse. Los castigos, sanciones, penitencias, exclusiones del equipo, retos, castigos físicos están en la trama social del deporte como prácticas sociales transmitidas por tradiciones públicas a través de la palabra. Estos ámbitos de participación social se construyen sin una sistematización y formalización de conocimientos escritos o académicos porque poseen otra lógica de producción y manifestación en la cultura deportiva

dinámica, puesto que las convenciones, pactos, negociaciones en todas sus formas se alteran en los contextos de producción social. Hay personas emblemáticas —como Griguol en fútbol, Vigil en hockey femenino, Velazco en voleibol— que en sus vastas trayectorias deportivas aprendieron a conducir a su manera la psicología de sus jugadores, acertando en forma intuitiva y experimental en la toma de decisiones, sin haber estudiado en instituciones los modos de guiar subjetividades y socialidades grupales.

La épica deportiva

Las narraciones deportivas se potencian cuando se organizan en base a relatos épicos, historias de grandes hazañas, surgimiento de héroes, episodios trágicos, momentos de gloria, jugadas milagrosas. En esta producción deportiva de acontecimientos significativos se instalan frases, palabras, se establecen graduaciones de magos, brujos, leonas, salvadores. Se otorgan apodos: toro salvaje de las pampas, intocables, invencibles. La gestación de relatos místicos, esotéricos, envuelve a los jugadores con halos protectores de fuerzas divinas para resolver las situaciones agonísticas de contiendas deportivas. La inclusión de las proezas femeninas resalta sus conquistas deportivas por su coraje o valentía, sin miedos ni pánicos escénicos. El reconocimiento cultural consiste en visibilizar el trabajo de construcción previo que acompaña el manto protector de sentirse ganador, seguro, campeón, por estar bendecido por la firmeza de una ardua preparación para superar las instancias de competencias finales más extremas y exigentes. El lugar conquistado por la mujer en el deporte, el apoyo de la presidenta y hockey para todos. Las mujeres escriben las páginas doradas del deporte, logran la gestación de epopeyas conmovedoras hasta las lágrimas cuando apreciamos los videos deportivos de “Las Leonas”.

En el fenómeno deportivo expresado a través de prácticas corporales de aficionados, profesionales o amateurs existe un ingrediente clave en el devenir de las relaciones humanas entre los participantes: la fe, el milagro, la creencia desprovista de argumentos racionales, las orquestaciones de rituales profanos, invención de cábalas, empleo de amuletos o talismanes para la convocatoria de la divina providencia, la protección de dioses paganos; la preparación de ambientes especiales para propiciar sensaciones de protección del destino y así favorecer la inspiración mágica de los jugadores; los mitos urbanos en torno a los trabajos encomendados a brujos, curanderos, manosantas para hacer el bien en el propio

equipo y desviar las fuerzas del mal al rival; la asignación de motes lapidarios a algunos sujetos (el *yeta*, el innombrable que cada vez que se pronuncia su nombre desata las apariciones de situaciones de juego desfavorables y deja la impresión de que en cualquier momento algo malo va a suceder, crucifica y cierra las puertas de acceso a círculos sociales del deporte).

Oralidad deportiva

El despliegue espectacular de prácticas deportivas a veces parece paralizar a los locutores, cada vez que la palabra es omitida o tiene escasos márgenes de aparición, como si el cuerpo hablara por sí solo en su puesta en escena deportiva. Existen relatos neutros, la inercia de lo no dicho o el decir intrascendente e irrelevante que congela la subjetividad del receptor. En las transmisiones se suele aplazar el tiempo por la lentitud de la crónica. Proponemos la reivindicación de episodios en apariencia triviales y cotidianos de la vida deportiva: encontrar sentidos compartidos por los aficionados al deporte; apelar a la metáfora, la metonimia, la intersección ficción/realidad que tiene un guiño de complicidad con el receptor. La oralidad deportiva excede la racionalidad eficaz del deporte de elite para jerarquizar el deporte de las imperfecciones de los aficionados que arman cofradías y tejen historias en primera persona, con el sujeto activo, protagonista de eventos sociales deportivos.

Esta perspectiva del deporte se separa de la vieja pero aún vigente en las matrices de formación profesional tradicional, dicotomía “deporte práctica y deporte espectáculo” establecida por José María Cagigal (1979). En vez de tomar esta división dilemática, que separa jugadores y espectadores, señala roles activos de los que juegan y pasivos de los que miran, instala dualismos de cuerpo y mente; sugerimos la construcción social del deporte en tramas intersubjetivas situadas en específicas coordenadas de tiempo y espacio. En base a ese anclaje podemos pensar las composiciones artesanales del deporte en sus modos diferenciales de transitarlos. Allí los sujetos son partícipes protagónicos en su relación con la realidad y trazan sus propios “procesos de subjetivación en el deporte” (Cachorro 2010), ubicándose en dinámicas de la vida social que interpelen el cuerpo, la ética, la moral del deporte cada vez que lo ponen en juego a través de sus prácticas culturales.

El lugar de la oralidad deportiva de los sujetos es material que renueva los temas de conversación entre las personas. La palabra sirve para las reconstrucciones,

rememora los distintos momentos de las competencias deportivas instalando el calor de la polémica, la intensidad de las opiniones, las disidencias en los puntos de vista. La trama social opera con los sentimientos de los miembros de los grupos. El mundo interno del sujeto se habita por eventos memorables, anecdóticos de torneos, juegos barriales, olimpiadas. Las representaciones sociales de los otros jugadores, equipos, lugares, también pasan a escribir las mentes de los sujetos deportivos. El partido se juega dentro de la cancha y se prolonga en las charlas de vestuarios, los asados, los bares, habilitando las cargadas, festejos, ironías, sarcasmos. Se revive la emoción incluso apelando a los registros audiovisuales de la filmación diferida. En otras opciones de experimentación emocional, el sujeto se aísla para no escuchar los festejos de los otros. Las historias de vida a veces están capturadas por los arrolladores discursos institucionales del deporte que se imponen sobre el resto de las instituciones sociales.

Cuentos fantásticos del deporte

El deporte es una institución que propicia la aparición de sueños. Las fantasías de los actores del deporte movilizan la capacidad imaginaria de proyección de ideas fabulosas y la invención de superhéroes deportivos. La disputa de este último, capaz de enfrentarse sin miedos en un mano a mano a solas contra el diablo. Hay que disponer de superpoderes con saberes brujos, tener una preparación especial. Ser un talentoso, un elegido, una excepción de la naturaleza, superdotado de la genética. Solo la creación de un dios terrenal pagano con fuerzas sobrenaturales puede enfrentar a las fuerzas del mal, en las tinieblas con la suciedad, lo tenebroso, en la trampa desleal, el juego sucio miserable y traicionero. En las prácticas deportivas se manifiesta la oposición/tensión entre las fuerzas del bien y del mal. Las publicidades de calzados deportivos y bebidas energizantes suelen activar estos dispositivos fantásticos para lograr pregnancia con sus destinatarios.

La construcción de relatos fantásticos en torno a personajes que disponen de auras especiales (posee el teléfono de Dios para consultar acerca de los cambios tácticos en momentos oscuros de la contienda deportiva). Las sanaciones, exorcismos, curaciones de maleficios se encargan a especialistas de las fuerzas fantásticas ocultas para superar los karmas de equipos. El deporte contiene esta dimensión misteriosa donde se activan los caprichos del azar alterando los estados de ánimo, las seguridades, confianzas, los temperamentos, los caracteres

de los jugadores para vivirse como ganadores, perdedores, las dudas, vacilaciones; su temple, frialdad, valentía, coraje, cobardía, miedo, temor para desviar estas fuerzas contingentes que fluyen y dan vida a las jugadas en la competencia en complejas y cambiantes composiciones que modulan los resultados provisorios de los eventos deportivos.

En este punto Roger Caillois (1985, 41) aporta recorridos analíticos acerca de los juegos de azar (alea), señalando el atractivo para el jugador de estar a expensas de la suerte. No es responsable artífice de sus logros deportivos, depende de factores externos sobrenaturales. Las expresiones “no liga”, “está de racha”, “de pedo”, “qué culo”, “qué sal tenés”, son diversas verbalizaciones de la cultura deportiva para propiciar los argumentos de los triunfos, las derrotas y los empates de los juegos. La incertidumbre certifica su seducción por su escurridiza ingobernabilidad. Puede constatarse en las carreras de caballos, la lotería de las ejecuciones en los penales del fútbol, los tiros en los palos, las lesiones deportivas recurrentes. La etiqueta de *mufa* a compañeros de equipo que por la irradiación de sus energías negativas y sus opiniones pesimistas generan resultados deportivos adversos. La identificación de sucesos deportivos en partidos descriptos como de enorme fortuna: “suerte del campeón”.

La novela deportiva

El deporte emerge como un espectáculo mediático nutrido de escándalos, bochornos o chismes. La producción social de información deportiva, intercalada con la vida íntima de los sujetos deportistas, devela los secretos de vestuarios, hace alusión a la sexualidad multiforme, filtra sospechosas informaciones de *paparazzis*, opiniones polémicas de columnistas deportivos, instalan en el ‘conventillo’ la sospecha, la duda o las suspicacias. El show del deporte es capaz de ensuciar y embarrar a los personajes; construir ídolos y derribarlos para luego reciclarlos o reinventarlos. En los medios se montan películas de acción vertiginosas cuya composición integra un vibrante coctel explosivo de narcos, drogas, dinero sucio y desbordes sexuales. La serie televisiva “Botineras” ha sido una versión de la realidad interesante para problematizar este tema.

En la novela deportiva se construyen ídolos, personajes, actores. Pueden hacerse roles diferentes y educarse para la actuación teatral pertinente para los encuadres de distintos escenarios sociales. El deportista que modela ropa, los nadadores, las jugadoras de hockey, sacan provecho de su popularidad para

promocionar indumentarias, perfumes, actuar en *portfolios*, asistir a eventos televisivos, arreglar contratos para propagandas en los medios, conducir programas de entretenimientos o participar como columnistas deportivos. Los ídolos mediáticos hacen campañas solidarias de sensibilización a la población en coyunturas circunstanciales de tragedias. Se trabaja con su imagen y su aprobación social para mostrar modelos o ejemplos de vida que sirvan de guía y referencia para las jóvenes y futuras generaciones.

La trascendencia por el “síndrome del escaparate” señalado por Barbero González (1993, 23) puede verse en los logros conseguidos por Crismanich en taekwondo, Curutchet en ciclismo, Luciana Aymar en hockey femenino, ‘Maravilla’ Martínez en boxeo: la exposición pública en los medios de comunicación para mostrarle a la audiencia los logros deportivos. En la novela deportiva el sujeto se reinventa en papeles sociales distintos dentro de la institución deportiva. La transformación del jugador en técnico, director deportivo, dirigente, representante de jugadores, actor, político, modelo, periodista, muestra las estrategias de adaptación para seguir estando ligado al deporte en distintos momentos o etapas de la vida.

La novela deportiva también ofrece en las trayectorias de vida de los sujetos, inicios felices y películas con finales tristes, como es el caso del “Mono” Gatica, o los suicidios de jóvenes promesas del deporte. Además incluye dramáticas agonías de deportistas retirados de la práctica activa: podemos nombrar el periplo existencial del “Gigante” González, su pasaje por el básquetbol profesional, su incursión en el catch de EE.UU. y su límite de participación corporal establecido por la enfermedad física.

El aguante en el deporte

El deporte está asociado en algunas prácticas con la cultura del aguante. El aguante es el cuerpo y su capacidad de resistir en las condiciones más radicales y extremas, en los límites de posibilidad física. El aguante aparece como una condición de fuerza física, valentía y coraje: ser un guerrero, un luchador, un titán para tejer episodios deportivos grabados con marcas en la piel de los jugadores. Los que tienen aguante son los que se “la bancan” y lo demuestran a las piñas (Zambaglione, 2008: 110). El aguante es una certificación o constancia física material de las proezas declaradas, donde se arriesga el cuerpo en la lucha o se merodea la muerte. Las historias del aguante se arman con la pelea como

estrategia de supervivencia en la sociedad para salir de condiciones de vida humildes, de la precariedad y vulnerabilidad social.

Las prácticas corporales del aguante las podemos encontrar en las tramas sociales del fútbol, el boxeo y otras disciplinas marciales cuyas condiciones de producción cultural están caracterizadas por la rudeza. Desde otra perspectiva podemos pensar el aguante también en las agobiantes disciplinas físicas del entrenamiento a las que se someten bailarines, gimnastas, rugbiers y otros tantos casos alternativos donde el cuerpo es llevado al máximo de sus *performances*. También podemos invertir los ángulos de apreciación poniendo en duda el aguante del matón, golpeador, pegador, para apreciar el valor del que pone el propio cuerpo y soporta el golpe para sacar rédito de una sanción deportiva asimilando el juego violento del adversario. Mencionar a los sujetos que tienen aguante cuando juegan lesionados, o soportan el dolor físico de hernias, esguinces, tendinitis, desgarros musculares para estar como sea en un evento corporal.

En la cultura del aguante el contexto de producción está mediado por propiedades, los sistemas de relaciones de poder, los códigos de la mafia, la corrupción, los pactos secretos, los arreglos, la compra de partidos; el soborno y la incentivación; la hipocresía, la falsedad y la mentira que tocan la ética y moral deportiva de los participantes. La violencia física en los espectáculos deportivos aparece como la cara más visible en las percepciones ciudadanas, el “no tan conocido entramado de relaciones de los actores sociales” (Moreira, 2013: 158). Es decir que en la cultura del aguante resulta difícil esclarecer las tramas vinculares entre distintos actores sociales cuyos lazos y complicidades disponen de ágiles y cambiantes mecanismos de escapatoria, encubrimiento, camuflaje, para sortear eventuales implementaciones de políticas de seguridad deportiva. La traducción de los complejos dispositivos que articulan la participación de sujetos de distintos ámbitos institucionales para establecer los modos de producción organizada del deporte es un desafío pendiente en la agenda de las políticas deportivas de los Estados y las ciudadanías.

Bibliografía

- Barbero González, J. I. (1993). Introducción. En J. I. Barbero González, et. al. *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: Las ediciones de la Piqueta.
- Bourdieu, P. (1986[1996]). Programa para una sociología del deporte. En P. Bourdieu. *Cosas dichas*. México: Gedisa. Colección mamífero parlante.

- Cachorro, G. (2007). Sujetos juveniles deportivos y enfoque biográfico. En R. F. Agüero, J. Arrueta y R. Burgos (Coords.). *Sobresentidos. Estudios sobre comunicación, cultura y sociedad*. San Salvador de Jujuy. EdiUNJU.
- Cachorro, G. (2010). Deporte, jóvenes y procesos de subjetivación. En Actas de las *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*.
- Cagigal, J. M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Caillois, R. (1986[1967]). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Larrañaga, N. (2009). Relatos del cuerpo. El enfoque biográfico y las prácticas corporales. En G. Cachorro, et. al. *Educación Física, cultura escolar y cultura universitaria*. La Plata: FaHCE-UNLP.
- Fontanarrosa, R. (2009). *Puro fútbol. Todos sus cuentos de fútbol*. Buenos Aires: Ediciones de la flor.
- Mead, H. (1990). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Distrito Federal. Paidós.
- Moreira, M. V. (2013). Antropología del deporte. Objetos, problemas y enfoques. En G. Cachorro & E. Cambor (Coords.). *Educación Física y Ciencias. Abordajes desde la pluralidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Pichon-Rivière, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Roffé, M. y Ucha, F. (2005). *Alto rendimiento. Psicología y deporte. Tendencias actuales*, Buenos Aires: Lugar editorial.
- Scarnatto, M. (2009). Ética, estética y cinética. El deporte en tres dimensiones. En G. Cachorro y C. Salazar (Coords.). *Educación Física Agenmex. Temas y posiciones*. La Plata: FaHCE-UNLP. <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>
- Zambaglione, D. (2008). Sobre las identidades. ¿Qué es una hinchada? *Revista de Educación Física & Ciencias*, 10(8), 101-111.

Cuerpo, técnica, sujeto: “el abandono de la cercanía”

Héctor Rolando Chaparro Hurtado

La ciencia moderna constituye, a todas luces, un logro fantástico en la historia de la racionalidad humana. Y sin embargo, con diagnósticos distintos y desde perspectivas diversas, es ya un lugar común el reconocimiento de que la ciencia moderna tanto se encuentra en, como conduce a, una profunda crisis. Esta crisis no es otra sino el hecho de que la ciencia desencanta al mundo. (Maldonado, 2005)

Introducción

Vivimos épocas de vértigo. La velocidad, el flujo y la liquidez han asumido, al parecer, el papel que en la modernidad tuvieron el progreso, la planeación y la inmanencia. Esta nueva *koiné* señala una marca característica de las sociedades contemporáneas, atrapadas por la fugacidad y la obsolescencia que provienen del talante desbocado de Occidente: de ritmos acelerados en proporciones geométricas en un principio y, más recientemente, de cadencias hiperbólicamente delirantes: en el desarrollo de capacidades científicas, técnicas y culturales para las que acaso la *bios* no estaba preparada, en las rutinas económicas en las que el capital deviene bits y deambula en redes informáticas; en las gramáticas siempre incompletas de la industria cultural y que proponen novedosas estéticas con prontitud inverosímil; en la simbiosis hombre-máquina que urge por una revisión del humanismo secular.

El precio emocional de estas letanías no es otro que el estrés del hombre, valor que incluso se ha convertido en la supervivencia misma, si consideramos el lugar significativo que esta patología, así como la depresión, han ganado en

el escenario de las enfermedades pandémicas mundiales en la época que nos tocó en suerte.

El artículo, en este sentido, propone una reflexión sobre las intersecciones que la técnica, la ciencia y la tecnología han marcado en el cuerpo de los sujetos en sociedades contemporáneas, empleando para ello herramientas teóricas y conceptuales ubicadas en el pasaje del capitalismo industrial al capitalismo de consumo (llamado también posindustrialismo, poscapitalismo o, en otros ámbitos, sociedades del conocimiento y capitalismo cognitivo), en la tecnociencia como entrecruce entre ciencia-tecnología-técnica y en las nuevas formas de subjetivación humana, vinculadas de manera progresiva y continua con las herramientas informáticas y digitales, lo que para algunos supone una evidencia más de las otras formas de abandono del hombre en la lógica del mundo occidental en aquella época en la que, al decir de Heidegger, “el ser ha caído de lleno en el olvido”, historia en la cual se consolidaría el fin de la metafísica de Occidente, que en el pensador alemán estaría relacionada con el descubrimiento del ente desde el punto de vista técnico.

Las aventuras del capitalismo

Para verificar que la propia cultura humana se ve afectada, que no necesariamente “impactada” —para seguir la línea de pensamiento de P. Levy (2007)— por la técnica y la comunicación, es necesario asumir que la técnica no es externa al hombre sino que, de manera muy notoria, incide sobre su significación en cada época y lugar. Es en este sentido en que se debe notificar la imposible neutralidad de la tecnología a la que aluden con inusitada frecuencia comentaristas y agencias gubernamentales, tratando de opacar su huella en la sociedad y la cultura humanas.

Para ello, se debe constatar que a 200 años de la puesta en marcha de la Revolución Industrial se está produciendo a escala planetaria un salto cualitativo de enormes proporciones que ressignifica el modelo de organización social sobre el cual se basaron las sociedades modernas: de las formas asociadas a la era industrial (producción en serie y organización del trabajo, aparición de la máquina reemplazando algunas funciones del cuerpo humano, división social del trabajo, relaciones laborales y sociales vinculadas al mercado, etc.) que regularon las relaciones sociales y sus instituciones con estratégica eficacia, damos hoy un viraje hacia formas en las que el capital fundamental —aquel que sustancia y sustenta dichas interacciones— no es el dinero o la tierra o el trabajo sino el conocimiento,

entendido como el eje alrededor del cual orbita hoy en día la riqueza.

Al dar cuenta de esta transformación, P. Drucker (1999) pone en tensión de forma anticipatoria capital y trabajo, lo cual en su opinión generará procesos estructurales de cambio en los que las organizaciones (y no el capital o el individuo) ocuparán un lugar de predominio en estas nuevas formas de enfrentar la gestión, ganando protagonismo en las esferas económica, política y social. En el plano laboral, el autor austríaco prevé que las orientaciones de los trabajadores se dirigirán hacia el saber y a ocupar puestos de trabajo orientados hacia el área de servicios, y más claramente en campos relacionados con el consumo (ventas, mercadeo, gestión, administración, etc.).

En relación con la tecnología, advierte un gran desarrollo a nivel global, contrastado con la productividad generada en todos los ámbitos de la vida y la masificación de la productividad del saber, concentrada —como se dijo— en actividades específicas y relacionadas con un aprendizaje constante e interactivo, lo cual ha llevado a algunos autores a constatar el fin de la sociedad disciplinaria de enfoque foucaultiano hacia sociedades de control, en el pasaje del modelamiento con que las instituciones organizadoras de lo social consolidaron su eficacia a su modulación por vía de, por ejemplo, la capacitación permanente y la educación-a-lo-largo-de-la-vida (*long life education*).

Similar situación acontece con la llamada era/sociedad de la información, forma de estructuración de la vida social que para el sociólogo catalán Manuel Castells (2006: 33) constituye el paradigma tecnológico que funda la “base material de las sociedades de comienzos del siglo XXI” y que, en este sentido, “fue reemplazando y subsumiendo al industrialismo como paradigma tecnológico dominante”. En este sentido, el informacionalismo se define como la forma en que los conocimientos científicos establecen procedimientos de actuación “de manera reproducible” con su propia dinámica, relacionada de modo directo con la innovación tecnológica, su aplicación y la difusión entre los integrantes de la sociedad, lo que para Castells implica el reconocimiento de tres (3) características diferenciadoras (Castells, 2006: 34):

- “su capacidad autoexpansiva de procesamiento y de comunicación en términos de volumen, complejidad y velocidad;
- su capacidad para recombinar, basada en la digitalización y en la comunicación recurrente;

- su flexibilidad de distribución mediante redes interactivas y digitalizadas”.

En este sentido, el informacionalismo se sirve de la tecnología digital electrónica para aumentar su capacidad de procesamiento, volumen y complejidad, el cual se ha incrementado exponencialmente con lo que define, según la hipótesis del autor catalán, un notable cambio cualitativo, a saber: la capacidad de iniciar, e incidir en, nuevos procesos de innovación y reconfiguración. Y con ello, una posibilidad de autoconfiguración que le permite distribuir y procesar información en diferentes contextos (sociales, económicos, educativos, políticos) y así tener presencia total en prácticamente todas las esferas de la vida humana. He aquí en buena medida una respuesta (parcial, por supuesto) a la pregunta por la sobreexposición que las tecnologías informáticas y de comunicación adquieren en la actualidad, su enorme visibilidad en la vida social y esa suerte de omnipresencia que tiende a naturalizar su presencia y su acción, y que sin duda significa un quiebre con los marcos de tipo social, educativo, político y económico provenientes del discurso moderno.

Y en el subtexto de este relato, una especie de ideología felicista (Berardi, 2003) asociada a esta *new economy* vehiculizada por el discurso excitado de la publicidad que traza, en las llamadas sociedades del conocimiento, una línea divisoria entre quienes fabrican signos y aquellos que persisten tercamente en la producción de bienes y mercancías materiales, lo que nos conduce de manera irreversible a nuevas formas de exclusión, esta vez de los mundos simbólicos. Para Berardi (2003: 30), por ejemplo, “la felicidad no es ya, por tanto, un valor de uso accesorio a las mercancías, sino la quintaesencia de la mercancía”.

En este punto se debe recordar que uno de los rasgos distintivos del capitalismo es el movimiento: de entre todos los sistemas políticos, económicos y sociales, las profundas y alocadas dinámicas del capitalismo lo caracterizan de manera notable. Vértigo, aceleración, fluidez en la aldea global son el resultado de esta crisis, de esta mutación del sistema. Significan la crisis misma del capitalismo, pero una crisis entendida como cambio y no como consumación, pues “Sencillamente, el capitalismo es la última fase y el producto mejor acabado de la humanidad occidental” (Maldonado, 2010:84).

Ciencia, técnica y tecnología en la “modernidad tardía”

Lo primero que habría que señalar es que la tecnociencia constituye uno

de los resultados de las “modificaciones estructurales” acaecidas en el mundo durante el último siglo, según Marco Raúl Mejía. Se trata, según el autor, de transformaciones operadas en la base material de la sociedad como consecuencia de cuatro grandes revoluciones: revolución de la transistorización, de la imagen, de la informática y de la biotecnología.

Tales cambios estructurales han modificado las formas habituales de comprensión de la realidad, la interacción humana y las subjetividades, llegando incluso a la intervención tecnológica en los seres humanos, con el consiguiente refuerzo del biopoder.

De acuerdo con Mejía, se han producido como resultado de tales revoluciones productivas, nuevas formas de organización de la sociedad, del trabajo, la cultura y el conocimiento. Este derivado de los grandes avances científicos y tecnológicos se ha convertido en el principal factor del poder económico y político, sustituyendo la primacía que ostentaron antes, durante la era industrial, la tierra, el capital y la fuerza de trabajo.

El capital, entonces, se asocia en la actualidad estrechamente a la producción y aplicación del conocimiento, con lo que profesionales e intelectuales terminan como sus asalariados al servicio del capital cognitivo, convertido en “factor productivo por excelencia”.

En este contexto Javier Echeverría, en *La revolución tecnocientífica*, responde de manera directa la pregunta por la tecnociencia como “una forma de practicar la ciencia y la tecnología que surge en los años 80 en EU y que se extiende a otros países”. La tecnociencia convive con la ciencia y la tecnología convencionales, pero presenta, según este autor, rasgos característicos:

- Organización y gestión de la investigación y el conocimiento de manera industrial o empresarial, como una cadena productiva guiada por los criterios de eficiencia y rentabilidad; financiación privada —la mayoría de las veces— y estímulo a través de políticas públicas.
- Su sujeto es heterogéneo: múltiples agentes agrupados en grandes equipos y redes de investigación: científicos, técnicos, ingenieros, empresarios, políticos y militares.
- El conocimiento producido por la tecnociencia, lejos de ser un fin en sí mismo adquiere una función instrumental, ya que es un medio para la ob-

tención de objetivos e intereses precisos, lógica en la que la indagación por la verdad es apenas otro de los propósitos.

- La tecnociencia es un factor de poder y riqueza, al servicio de la supremacía política, militar, económica y empresarial, y se constituye en un activo estratégico de la sociedad civil, el Estado y los emprendedores.
- Las TIC, y de manera especial la informática, conforman las herramientas fundamentales de la tecnociencia: su método de trabajo básico.
- El conocimiento se convierte en mercancía, capital y empresa; y la investigación científica en aspecto esencial de la economía: negocio rentable y factor decisivo de poder.
- Preocupación por su “imagen pública” en procura de consenso y legitimidad, toda vez que la sociedad humana y las personas cambian más por su acción que la naturaleza misma.

Al tenor de lo expuesto por Echeverría, “la tecnociencia representa la plena absorción de la ciencia y la tecnología por parte del capitalismo, al que transforma. Actúa como fuerza productiva fundamental y característica de la sociedad informacional que ella ha creado en buena medida: una sociedad donde más que ciudadanos hay clientes, usuarios, consumidores”. Y con ello, en la crisis del Estado nacional, las otras formas de ciudadanía que toman distancia de las formas de la política institucional, en una suerte de socialización política que transforma incluso los procesos de participación democrática.

Ahora bien, ¿de qué manera influyen los hechos someramente descritos en la representación social de los cuerpos y la constitución de los sujetos y las subjetividades? ¿Con qué consecuencias?

Y en un ítem adicional, habría que preguntarse por las relaciones que la tecnociencia permite entre biología y tecnología (con lo que se borran las distancias atávicas entre *bios* y *techné*) en el ánimo de crear alternativas vitales para enfrentar los problemas provenientes del deterioro ambiental (v.gr. en el contexto del calentamiento global) y en la emergencia de campos de conocimiento que “imaginan, simulan o autoorganizan sistemas que exhiben vida, evolución, mutación, hibridación, todas estas relaciones visibles y en la interactividad en el ciberespacio”.

Perspectivas biopolíticas

El pensador alemán Peter Sloterdijk (2001), propietario de una poderosa

retórica que lo ha puesto en el escenario intelectual europeo y mundial a partir de su célebre confrontación con Jürgen Habermas, propone el término antropotécnicas para destacar, señalar y acaso denunciar procesos de domesticación humana, técnicas de domesticación y amaestramiento de la bestia humana como efecto del proceso civilizatorio moderno.

En sus dos acepciones —esto es, como mejora del mundo (*Weltverbesserung*) y como mejora de sí (*Selbstverbesserung*)— las antropotécnicas en Sloterdijk parten de la vulnerabilidad del hombre, del carácter deficitario de su condición corpórea (no está condicionado biológicamente para defenderse en la naturaleza, no posee especialización orgánica) como causa de su revestimiento con una suerte de naturaleza artificial que le provee la técnica, entendida no solo como un agregado fuera del sujeto sino, ante todo, como dimensión humana.

De esta manera, la técnica —democrática o autoritaria según su relación con los métodos de producción humana, para L. Mumford (1963)— ve en el cuerpo un borrador que es necesario superar, que se debe corregir no solo para evitar el recuerdo de su terrible pasado en el pecado original sino su vulnerabilidad, su ineficacia, su atávica y molesta organicidad. Para Le Breton (1990):

La visión moderna y laica de la ensomatosis (la caída en el cuerpo en antiguas tradiciones agnósticas), la carne del hombre que encarna su parte maldita según innumerables sectores de la tecnociencia, se adhieren, felizmente, para remodelar, rehacer, “inmaterializar”, transformar en mecanismos controlables, para de alguna manera liberar al hombre del embarazoso arraigo carnal donde maduran la fragilidad y la muerte. Este cuerpo denigrado no encuentra resto de valor más que en su asimilación a la máquina.

En su versión maquínica, ya como simbiote cuerpo-artefacto de la medicina y las prótesis mecánicas o en la que ridiculiza el carácter orgánico del cuerpo para el alto rendimiento deportivo, estos planteamientos ponen en evidencia las grandes transformaciones y los cambios que radicalmente marcaron una época en la cual el cuerpo se convierte en objeto cultural, por tanto los planteamientos están relacionados hoy con “delimitar el cuerpo” orgánico, de carne y de sangre, cuerpo agente o instrumento de prácticas sociales, cuerpo subjetivo, “yo piel”, de igual manera elementos teóricos como las exposiciones del cuerpo monstruo, el cuerpo del soldado y el criminal.

Por ello, las grandes preocupaciones de esta época están planteadas en la pregunta ¿a qué cuerpo se hace referencia hoy día?, cuya pertinencia es central en momentos en los cuales proliferan los elementos visuales con su concepción de cuerpo (cibersexo), la explotación visual de lo vivo (pornografía), se intercambian la sangre y los órganos (tráfico de órganos y sustancias biológicas humanas), se programa la vida y la genética se acerca a la réplica de la individualidad (ingeniería genética), en momentos en que se borran las fronteras entre lo mecánico y lo orgánico (cuerpos protésicos) y en los cuales, finalmente, proliferan los cambios corporales extremos a través de prácticas médicas (cirugía estética).

Surge entonces, inquietante, la visión poshumanista para señalar la superación del humanismo clásico proveniente del Renacimiento, como una forma de controlar biológicamente la evolución biológica (que tiene como epítome la ingeniería genética) y que en el trabajo de Paula Sibilia (2005) adquiere dimensiones de importancia al señalar las severas y turbulentas transformaciones que atraviesan hoy las ideas de vida, naturaleza y ser humano:

En este contexto surge una posibilidad inusitada: el cuerpo humano, en su anticuada configuración biológica, se estaría volviendo obsoleto. Intimidados (y seducidos) por las presiones de un medio ambiente amalgamado con el artificio, los cuerpos contemporáneos no logran esquivar las tiranías (y las delicias) del upgrade. Un nuevo imperativo es interiorizado: el deseo de lograr una total compatibilidad con el tecnocosmos digital. ¿Cómo? Mediante la actualización tecnológica permanente. Se trata de un proyecto sumamente ambicioso, que no está exento de peligros y desafíos de toda índole: valiéndose de los sortilegios digitales, contempla la abolición de las distancias geográficas, de las enfermedades, del envejecimiento e, incluso, de la muerte el cuerpo como máquina.

En este sentido se deben comprender las hibridaciones tecno-orgánicas en los actuales contextos socioeconómicos, políticos y culturales, para comprender justamente el contexto de las ideas poshumanas, en traducciones que constituyen abiertamente una continuidad de la versión instrumental del cuerpo y que notablemente ofrecen un repertorio dualista que no solo disocia al hombre de su carne sino al mismo hombre del hombre.

Y de allí, también es necesario visitar las nociones que se ofrecen sobre

estas hibridaciones en los escenarios virtuales: y es que aunque no se pueda afirmar tajantemente el distanciamiento de los vínculos físicos proveniente de los discursos que anuncian la desmaterialización (virtualización), hay que recordar que el sistema técnico ha podido crear interfaces que están en condiciones de distraernos en el nivel perceptivo de la experiencia directa de lo físico. Ya en el arte o en la innovación, se conocen innumerables trabajos de creación de máquinas inteligentes y sofisticados artefactos para la inmaterialidad/virtualidad que reclaman atención sobre las posibles inferencias que puedan tener en la vida política o en la vida misma, en virtud de las tecnologías que se podrían vincular para la emergencia y manipulación de la vida.

Asimismo, existen también otros dispositivos que producen “hibridaciones, necesarias en esta época de mutación” (Lipovetsky, 1986). Es así que las nuevas tecnologías son dimensiones en las que se juega la autotransformación del sujeto y forman parte de estos cambios de la época o mutaciones desde la perspectiva del autor, que evidencian transformaciones de tipo histórico en curso y dejan huella en todos los sectores poblacionales, estamentos y grupos sociales, aun cuando sean asimilados y experimentados de distintas maneras por cada uno de ellos. Esta época de mutaciones es una actitud representada en imágenes, comportamientos y sentimientos que predominan en el alma colectiva y que se manifiesta como una forma de concebirse y relacionarse con el mundo.

En este sentido, “las nuevas tecnologías (constituyen) espacios de intersubjetividad que con más rapidez van insertándose en la vida cotidiana de nuestros jóvenes, por tanto con los retazos de conocimientos y valores que les proporciona el mundo adulto, los jóvenes reciclan el pasado, con la rapidez del mundo contemporáneo, y con la multiplicidad de opciones para escoger, los jóvenes configuran su experiencia del presente. Se vive de manera acelerada” (Koselleck, 2003), prima la fuerza del instante, lo desechable, lo provisional, en una suerte de presente continuo que es el tiempo vital de estos jóvenes: lo que despierta, lo que excita las sensibilidades juveniles está en el presente. Multiplicidad y rapidez que les posibilitan adaptarse a la fragmentación de esta sociedad red, acelerando la velocidad de su presente. Los que pueden acceder a la multiplicidad y a la rapidez que ofrecen las tecnologías, entran al mundo de las oportunidades, de la turbulencia, del vértigo de la velocidad, deseando cada vez más y más variedad.

Colofón. “El abandono de la cercanía”

El documento recorre las intersecciones de cuerpo, técnica y sujeto, intentando ofrecer elementos de análisis absolutamente provisionales respecto de las transformaciones que estas ideas, así como la noción misma de naturaleza, han adquirido en los tiempos contemporáneos.

En ese mismo sentido anterior, propone dejar para debates posteriores las tendencias gubernamentales (Foucault, 1978; Deleuze, 1980) que estas hibridaciones antropotécnicas tamizan en el cuerpo humano: “Las tecnologías han de tener por función fundamental no el poder intervenir sobre los cuerpos, sino aquel que experimenta un control supraterritorial, que exceda los límites rígidos de los espacios cerrados para acompañar la movilidad del sujeto y que actúe como esclusa intermitente más que como cerrojo definitivo” (Papalini, 2007); en lo que se conoce como el pasaje del modelamiento a la modulación que han producido en la subjetividad humana las modernas instituciones organizadoras del mundo social, entre ellas, notablemente, la escuela.

Y así, de cómo la tecnología se instala en la subjetividad humana ya no para controlar, vigilar y castigar cuerpos sino para agradecerlos y gestionarlos por vía del consumo (como una forma de gerenciar la conciencia cotidiana), por una parte, o por la capacitación permanente en la educación-a-lo-largo-de-la-vida (*long life education*) que se propone como forma de inversión en la empresa humana, y sus formas de exhibición de la intimidad en la sociedad espectacularizada en la que rigen la instantaneidad, el entretenimiento y el aislamiento.

Referencias bibliográficas

- Berardi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.
- Deleuze, G. (1980). *Política y Psicoanálisis*. Mexico: Ediciones Terra Nova.
- Drucker, P. (1999). *Management Challenges for the 21st Century*. New York : Harperbusiness.
- Foucault, M. (1978). *La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Kosselleck, R. (2003). *Aceleración, prognosis y secularización*. Valencia: Pre-Textos.
- Le Breton, D. (1990). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Levy, P. (2007). *La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.

- Maldonado, C. E. (2005). *Termodinámica y complejidad. Una introducción para las ciencias sociales y humanas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Maldonado, C. E. (2010). Construyendo la evolución. Filosofía de la biología y filosofía de la tecnología: un ensayo sobre la velocidad. En C. E. Maldonado. *Estética, vida artificial y biopolítica*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Mumford, L. (1963). *The Highway and the City*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Papalini, V. (2007). La domesticación de los cuerpos. *Enlace. Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 4(1).
- Sibilia, P. (2005). *El hombre postorgánico: Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sloterdijk, P. (2001). *Normas sobre el parque humano. Una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger*. Madrid: Ediciones Siruela.

La tecnología informática como mediación en prácticas de la Educación Física

Ezequiel Camblor

El trabajo recorre vinculaciones posibles entre tecnología informática y Educación Física, para generar un espacio de reflexión compartida en torno al uso de la tecnología como mediación en el campo profesional.

Las prácticas de la Educación Física se presentan en el imaginario vinculadas a la intervención docente sobre el o los cuerpos en movimiento en diferentes ámbitos o contextos (escuelas, clubes, gimnasios, etc.); también se presentan con el nombre de *clases de Educación Física*. La clase como unidad mínima de una expresión de enseñanza, como el lugar en el que se concreta y se propone la enseñanza en diferentes ámbitos.

Carballo (2010: 2) describe tensiones que identifican a la Educación Física como campo, “es decir como un espacio delimitado por las luchas entre las diversas posiciones y que se constituye en tal medida a esas disputas materiales y simbólicas”. Tensiones de una Educación Física escolar con la Educación Física que se desarrolla fuera de la escuela; con la Educación Física profesional —la de los deportes de competencia o la relacionada con la salud y la estética—; y con la Educación Física académica —la de las universidades y centros de formación—.

Encuentro útiles estas descripciones de *tipos diferentes de Educación Física en tensión* para observar la utilización de la tecnología informática en *lo escolar, lo académico y lo profesional*, en clave de mediación de las prácticas de la Educación Física.

El concepto de mediación y de mediación pedagógica logra importancia en el ámbito educativo. La mediación emerge resignificada ante el avance de las

tecnologías informáticas y las telecomunicaciones, y la mediación pedagógica se presenta no solo a través de las tecnologías más usuales (la palabra oral y escrita): también se ofrecen recursos tecnológicos como el audio, la imagen y el video (Prieto Castillo, 1991).

Las tecnologías informáticas, también llamadas computacionales, ofrecen a la educación enormes posibilidades de expansión y desarrollo (Rodino, 1996). Las nuevas tecnologías, especialmente la informática y la telemática como recursos integradores y comunicacionales, crecen en el nivel de herramientas de intercambio entre profesionales y alumnos. Su uso efectivo brinda la posibilidad de obtener contacto con diferentes personas e instituciones, sin importar el lugar en el que se encuentren, manteniendo así una base de diálogo, intercambio de experiencias y referencias de material actualizado, participando en proyectos o actividades comunes, realizando actividades cooperativas en las que, basados en el esfuerzo común, integrado y coordinado, se puede obtener un resultado superior al logrado como producto o suma de esfuerzos aislados.

Con la ampliación del uso de las tecnologías de la información y la comunicación se fundan nuevos lenguajes y escrituras que en los jóvenes generan diversas empatías cognitivas y expresivas, y nuevos modos de percibir el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, lo lejano y lo cercano. Walter Benjamin lo llama un nuevo *sensorium*, un nuevo modo de percibir y de sentir, de oír y de ver, que en muchos aspectos choca y rompe con el *sensorium* de los adultos (Barbero, 1996). Tanto los jóvenes como los niños, adultos y adultos mayores, son sujetos de una cultura mediática y se alfabetizan desde una situación cultural de tecnicidad (McLaren, 1994).

En este contexto, el proceso de transformación de los alumnos y la utilización de la informática en los trayectos de formación puede ser un recurso de interés; así, el profesor puede acercarse empáticamente y acompañar al alumno en la construcción de saberes y significados.

Pensar en la aplicación de tecnología informática supone en principio presentar diferentes escenarios propios del campo disciplinar; para la elección de distintos marcos de análisis que permitan visualizar diversos contextos de la disciplina: tomo el tema central del congreso¹, *Prácticas de la Educación Física*

¹ 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, organizado

escolar, académica y profesional. También es necesario puntualizar el alcance de lo que se entiende como “tecnología informática”, aquí tomada a partir su dispersión entre los usuarios, desde su socialización por oposición a sus inicios en manos de profesionales (Fumero, *et al.*, 2007) y presentada en función del uso de las computadoras y otros equipos (teléfonos móviles, *tablets*, etc.) y desde los programas que las hacen funcionar, facilitando el tratamiento de datos y las instancias de comunicación.

Educación Física escolar

¿Cómo se podrían configurar las clases de Educación Física con la mediación de la tecnología informática?, ¿cómo se podría ilustrar la utilización de tecnología informática en las clases de Educación Física en la escuela?

Tomando como muestra la enseñanza de la Educación Física en el nivel secundario, es posible hacer una exposición de diferentes herramientas informáticas que pueden ser utilizadas como recursos en el contexto de las prácticas profesionales del profesor de Educación Física, discriminando en el análisis las que demandan interactividad entre los participantes.

Un ejemplo es el caso del programa Conectar Igualdad² dirigido a adolescentes y jóvenes, que invita a pensar la enseñanza con inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En el marco de este programa es interesante la apuesta al diseño de actividades en el aula para Educación Física a partir de programas, dispositivos y aplicaciones. Se puede observar en “Educación Física. Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1” (Gómez, 2013) cómo se utiliza el modelo *tpack*³, se desarrollan pasos para la

por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, realizado del 9 al 13 de septiembre de 2013.

² En Argentina se llama “Conectar Igualdad” a un programa creado en abril de 2010 a través del Decreto N° 459/10, enfocado en la reducción de la brecha digital, educativa y social en el país. Distribuye *netbooks* a todos los alumnos y docentes de las escuelas secundarias, de educación especial y de los institutos de formación docente de gestión estatal. Conectar Igualdad se propone trabajar para lograr una sociedad alfabetizada en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con posibilidad de acceso democrático a recursos tecnológicos e información sin distinción de grupo social, económico ni de las más diversas geografías (<http://www.conectarigualdad.gob.ar>, 2010).

³ Tpack es el acrónimo de *Technological Pedagogical Content Knowledge*. Los creadores de este modelo, Mishra y Koehler (2006), plantean la interacción entre tres componentes

planificación didáctica; programaivel secundario, a,, se proponen herramientas para el diseño de actividades en las que se utilicen recursos digitales relacionados con la Educación Física; y se propone una tipología de actividades y una selección de temas para diseñar actividades con TIC.

Volviendo a la configuración de las clases —a ejemplos de clases, a cómo se diseñan y dónde se las puede imaginar en un escenario concreto—: las aplicaciones móviles u otros dispositivos para la comunicación o procesamiento de información (como la *tablet*) toman protagonismo en el patio; en el aula, el rol predominante es para la computadora personal (conocida como PC, sigla en inglés de *personal computer*), aunque también aparece la posibilidad de uso de dispositivos como las consolas de juego que requieren un espacio particular a la manera de los que se organizan en las salas de juegos de las fiestas de cumpleaños infantiles, en donde se instaura una experiencia que hace reconocibles entre niños y jóvenes, diversas empatías cognitivas y expresivas con las tecnologías (Camblor, 2013).

En el contexto escolar se puede usar la tecnología en la enseñanza de la Educación Física para reducir la distancia entre la cultura escolar y la cultura mediática con el objeto de acercarse empáticamente al sujeto en formación acompañando su proceso de transformación.

Por ejemplo, en el nivel secundario la informática se puede presentar como recurso integrador y comunicacional, como herramienta de intercambio entre profesionales y alumnos en las clases de Educación Física según distintas opciones: a) seleccionar y utilizar el paquete de aplicaciones de Microsoft Office y sus semejantes en Software Libre como Open Office, para enriquecer la lectura y escritura ; b) utilizar herramientas colaborativas gratuitas para el trabajo en grupo y para implementar formas de actuar en el desarrollo de proyectos comunitarios; c) utilizar plataformas educativas a distancia u otras herramientas informáticas para obtener recursos y actividades que se puedan implementar en la clase de Educación Física.

Una selección de prácticas para el ámbito escolar de enseñanza de la Educación Física utilizando la tecnología informática puede incluir lectura y escritura mediadas por la tecnología propuestas en íntima relación con las

principales de los ambientes de aprendizaje: contenidos, pedagogía y tecnología.

situaciones de clase y como tareas no presenciales; uso de herramientas de autor⁴ y aplicaciones móviles para el desarrollo de materiales y actividades educativas⁵; uso de Objetos de Aprendizaje⁶; utilización de programas para el armado de tutoriales; creación de producciones multimedia⁷; empleo de e-actividades⁸; uso de *webquests*⁹; uso de Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje¹⁰ para ofrecer herramientas de comunicación, actividades y recursos¹¹; creación de sitios

⁴ Las herramientas de autor permiten el diseño de contenidos didácticos.

⁵ Con Ardora (<http://webardora.net/>), Jcllic (<http://cllic.xtec.cat/es/jcllic/>), Hotpotatoes (<https://hotpot.uvic.ca/>), LIM (<http://www.educalim.com/>) se pueden crear diversas actividades educativas.

⁶ El concepto de Objeto de Aprendizaje refiere a espacios digitales de aprendizaje autogestivo, a los que se accede mediante el uso de computadoras y de internet (Navarro Cendejas & Ramírez Anaya, 2005).

⁷ Bartolomé (1994) destaca la presentación e integración de diferentes tipos de información (por ejemplo: textual, sonora y audiovisual) soportada por diferentes códigos.

⁸ Cabero conceptualiza a las e-actividades: "...con las actividades nos referimos a diferentes acciones que los alumnos llevan a cabo en completa relación con los contenidos e informaciones que les han sido ofrecidos. Si estas actividades son presentadas, realizadas o transferidas a través de la red, entonces las podemos considerar como e-actividades" (p. 25).

⁹ Con la *webquest*, los estudiantes hacen buen uso del tiempo, utilizan la información, la analizan, la evalúan. Se puede observar en Dodge en 1995 una conceptualización de *webquest* como una actividad orientada a la investigación en la que la información con la que los alumnos interactúan proviene en su mayoría de recursos en internet.

¹⁰ Los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) amplían la accesibilidad y dan autonomía a los estudiantes para elegir espacios y tiempos para el estudio (Litwin, 2000). Los EVEAs o LMS (Learning Management System) son aplicaciones informáticas diseñadas para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes en un proceso educativo. Se puede favorecer la comunicación sincrónica y asincrónica en la interacción entre alumnos y con el docente y se puede asegurar la circulación de documentos borradores para el trabajo compartido y en proceso de edición.

¹¹ Los términos *actividades* y *recursos* aquí son utilizados con el significado que tienen en una plataforma educativa diseñada para realizar cursos a través de internet llamada Moodle (*Modular object oriented dynamic learning environment*). Los recursos suministran información que el profesor desea facilitar a los alumnos; pueden ser archivos preparados y cargados en el servidor, *páginas editadas directamente* en Moodle o páginas web externas. Con las actividades el aprendizaje es interactivo, los alumnos pueden enviar trabajos para que sean calificados por los docentes, se pueden realizar comunicaciones en los chats y en los foros para debates, los alumnos pueden trabajar de forma colaborativa mediante *wikis*; docentes y alumnos se pueden construir un glosario.

web y blogs¹²; uso de foros y *wikis* para la realización de trabajos colaborativos¹³.

En un contexto de rápida y continua evolución de las computadoras y las aplicaciones, las telecomunicaciones y redes, la circulación y el acceso a la información ponen en vidriera a la comunicación vinculada a la tecnología informática. Es posible relacionar prácticas de la Educación Física con el vínculo entre tecnología y comunicación. Es el caso de los EVEAs organizados para las clases de Educación Física; el uso de la web social y las redes sociales; la utilización de distintas herramientas que permitan comunicación sincrónica y asincrónica, el trabajo en colaboración y la búsqueda de información de contenidos del campo disciplinar.

Finalmente, el abordaje de la clase de Educación Física en la escuela con la utilización de recursos de la tecnología implica que debe estar acompañado siempre de la existencia de espacios en los que se propicie la construcción de valores y actitudes que habiliten tanto al profesor como al alumno para que cuestionen e interroguen a la tecnología antes de aceptarla.

Educación Física académica

La aplicación de la tecnología informática en la educación está debidamente comprobada y se ha extendido y ampliado en diferentes instituciones privadas, públicas, formales o no formales.

Se ha generalizado el acceso a la información; puntualmente, en la formación académica se observa cómo los estudiantes ya emplean diferentes sistemas para comunicarse (correos electrónicos, *whatsapp*, etc.), compartir información (blogs, YouTube, etc.), coordinar (*wikis*), buscar (Google, Google Académico, etc.), socializar (chat y foros en redes sociales y sistemas de gestión de contenidos utilizados por las instituciones educativas, etc.) y aprender (portales educativos, aplicaciones educativas, enciclopedias *online*, etc.).

Las herramientas informáticas pueden colaborar o ser útiles al crear espacios de interacción en los cuales los alumnos buscan información, indagan por sus

¹² Utilizando sitios web y blogs, los estudiantes y los docentes pueden recopilar sus experiencias; en los blogs las publicaciones pueden ser comentadas y se ordenan por fecha. Tanto los servidores de blogs y sitios web facilitan a estudiantes y docentes su creación y mantenimiento mediante herramientas *online* intuitivas.

¹³ El foro de debate concentra opiniones de muchas personas, en forma asincrónica. Un *wiki* permite colaborar en la generación de los contenidos.

propios medios en un ambiente de recíproca colaboración, analizan cuestiones puntuales, plantean problemas, resuelven ejercicios, responden cuestionarios, participan en debates y critican textos. Estos espacios son característicos en entornos especiales llamados *aulas virtuales*. Las *aulas virtuales* definen nuevos uso del tiempo; en ellas se pueden revisar actividades propuestas por equipos docentes, consultar material complementario, comunicarse con compañeros, utilizar foros y chats para encontrarse y compartir estudios. Constituyen una alternativa más de enseñanza y un modelo educativo de innovación pedagógica.

Un tema importante de la Educación Física académica es la búsqueda de información aplicada al contexto de las prácticas. Obtener información acerca de un tema de interés requiere establecer un conjunto de procedimientos o estrategias de búsqueda, y para alcanzar el objetivo en una búsqueda es importante conocer si los recursos están disponibles en medios digitales a través de diversos formatos: texto, audio, imágenes, videos, etc. y seleccionar la fuente de información adecuada. En internet se almacena en forma desordenada información con una variedad de formatos (textos, imágenes, sonidos, videos, etc.) y para facilitar el acceso a ella en el menor tiempo posible es necesario emplear técnicas y utilizar herramientas (motores de búsqueda).

La información publicada en internet no es necesariamente útil y de calidad, por lo que se debe analizar su fiabilidad si es que se la va a utilizar en el ámbito educativo. El desafío no es solo ubicar la información: es conocer las mejores fuentes, seleccionar las más pertinentes y confiables, y que se puedan obtener de forma rápida y gratuita.

Es útil conocer que existe una internet visible y una invisible. La visible es un conjunto de sitios web cuya información puede ser indexada por los robots de los buscadores convencionales y recuperada mediante una consulta a través de formularios de búsqueda, y que se suele encontrar en portales educativos y páginas web de libre acceso; la internet invisible, llamada por Codina (2003) web no indizable, es aquella en la que no se permite indexar sus contenidos y no se puede acceder a los recursos de información sin, por ejemplo, tener un registro de usuario.

¿La aplicación de la tecnología informática en las prácticas de la Educación Física supone que los profesores se apropien de conceptos básicos seleccionados para su utilización en el ámbito de la disciplina?, ¿el profesor debería capacitarse para la utilización de diversas herramientas informáticas que incorporan

elementos para la generación de aplicaciones multimediales, tutoriales, actividades educativas, grabación de audio, etc., que puedan ser utilizadas en las clases de Educación Física?

La capacitación continua es parte de la vida del docente, y acortar la brecha digital es un objetivo que está siempre presente en la incorporación de la tecnología a la educación; además los recursos web y aplicaciones informáticas son accesibles y se diseñan para que cualquier usuario resuelva en forma intuitiva su uso. Esta es una distinción, un sello de estos tiempos, la posibilidad de acercar al usuario al tratamiento de la información para ser compartida en forma multimedial.

En síntesis, en un contexto propicio de acceso a las actualizaciones —y a la posibilidad de actualizarse— son útiles las capacitaciones específicas porque nivelan y seleccionan contenidos de aplicación concretos y porque se enriquece el proceso de enseñanza usando las tecnologías como recurso promotor de saberes específicos.

Educación Física profesional

El ámbito profesional por fuera de la escuela incluye la posibilidad de introducción de tecnología informática en el contexto de los clubes, de los gimnasios y de las actividades comunitarias en organismos públicos y privados, con diferentes posibilidades de uso de herramientas: desde un blog o un sitio web que utiliza un organizador de torneos de fútbol, pasando por el uso de bases de datos en la confección de rutinas de los gimnasios, hasta al medición y recolección de datos funcionales a la preparación física de algún equipo o de algún atleta. La selección de las aplicaciones apropiadas adquiere importancia en el ámbito profesional.

Un ejemplo de mediación de la tecnología informática en prácticas de la Educación Física es el caso de la organización de eventos y megaeventos. Un proceso de organización avanza por fases en las que se articulan diferentes análisis de módulos de información: la tecnología ingresa en el proceso para extender las formas de comunicación, facilitar los intercambios y las tareas grupales y, a veces, para ampliar las situaciones de trabajo, continuando los espacios físicos en los virtuales.

Las TICs facilitan el acceso a la información para organizadores y participantes de los eventos desde las posibilidades que ofrecen de inclusión de

materiales multimediales y la posibilidad de repensar el espacio tradicional de la práctica de organización de eventos y de torneos solo limitada a reuniones de trabajo presenciales.

Las TICs permiten interactuar a través de diferentes canales de comunicación, favorecen tanto la independencia como la colaboración, almacenan grandes cantidades de información en diferentes formatos, permiten difundirla a todo el mundo. De esta manera, en la organización de un evento se las puede utilizar para buscar información en soportes diversos, analizarla críticamente, ordenarla, organizarla, sintetizar e integrar fuentes diversas, producir información integrando fuentes y formatos diferentes, y comunicarse y establecer dispositivos de comunicación.

La posibilidad de inclusión de aplicaciones informáticas (procesadores de texto, planillas de cálculo, generadores de presentaciones, editores de imágenes y videos, blogs, sitios web, *wikis*, o EVEAs que ofrecen herramientas de comunicación, actividades y recursos, entre otras) amplía y extiende el espacio de las reuniones presenciales y permite reconfigurar los trabajos en grupo generando mayor cantidad de tareas y favoreciendo el uso de información variada y completa.

Bibliografía

- Barbero, J. M. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas (Col)*, (5). Recuperado el 2 de mayo de 2014 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118998002>.
- Bartolomé, A. (1994). Multimedia interactivo y sus posibilidades en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 1, 5-14.
- Cabero Almenara, J. y Román Graván, P. (2005). Las e-actividades en la enseñanza on-line. En J. Cabero Almenara & P. Román Graván (Comps.). *E-actividades: un referente básico para la formación en Internet* (pp. 23-32). Madrid: Eduforma Editores.
- Camblor, E. (2013). Nuevas tecnologías y materiales en los gimnasios. En G. Cachorro (Comp.). *Ciudad y prácticas corporales*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Carballo, C. (2010). Algunas tensiones en el campo de la Educación Física en Argentina. En G. Cachorro y C. Salazar (Coords.). *Educación Física Argemex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. <http://www.argemex>.

fahce.unlp.edu.ar.

- Codina, L. (2003). Internet invisible y web semántica: ¿el futuro de los sistemas de información en línea? *Tradumática*, 2, <http://www.fti.uab.es/tradumatica/revista/num2/articles/06/06central.htm>
- Dodge, B. (1997). Some Thoughts about WebQuests, Recuperado el 08-09-2013 de: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
- Fumero, A., Roca G., & Sáez Vacas, F. (2007). *Web 2.0*. Fundación Orange. Recuperado el 30-04-2014 de http://www.fundacionorange.es/areas/25_publicaciones/WEB_DEF_COMPLETO.pdf.
- Gómez, P (2013). *Educación Física. Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1*. Portal educ.ar y Programa Conectar Igualdad. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado el 05-09-2013 de: http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/15_EducaionFisica_web0.pdf
- Litwin, E. (Comp.). (2000). *De las tradiciones a la virtualidad. En la educación a distancia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Rei-Aique.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). [Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge](#). *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Navarro Cendejas, J. & Ramírez Anaya, L. (2005). Objetos de aprendizaje: una herramienta tecnológica. En *Objetos de Aprendizaje. Formación de autores con el modelo redes de objetos*. México: UdeGVirtual.
- Prieto Castillo, D. (1991). Comunicación con los medios y materiales. En *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: La Crujía.
- Rodino, A. M. (1996). Las nuevas tecnologías informáticas en la educación: viejos y nuevos desafíos para la reflexión pedagógica. En *Memoria del VII Congreso Internacional sobre Tecnología y Educación a Distancia* (pp.51-71). Costa Rica: EUNED.

Acerca de los autores y coordinadores

Claudio Daniel Aruza

Licenciado en Educación Física. Universidad Nacional de Río Cuarto. Especialista en actividades deportivas, recreativas y de vida en la naturaleza en personas con discapacidad. Docente de Pedagogía Especial (2° año) del Profesorado de Educación Física. UNRC. Docente de Estrategias de abordaje del sujeto con necesidades especiales (3° año) del Profesorado de Educación Física. UNRC. Docente de Salud y calidad de vida (1° año) de la Licenciatura de Educación Física. UNRC. Director del Departamento de Educación Física. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. Coordinador, junto con Ziletti, del libro *Universidad y Sociedad ¿Qué estamos haciendo frente a las problemáticas de la discapacidad?* (2012). Participación en el Proyecto de investigación “Formación docente y ejercicio profesional del docente de educación física”. Secretaría de Ciencia y Técnica. UNRC. Convocatoria 2012-2014; Proyecto de Voluntariado Universitario “Vínculo para el desarrollo: escuelas y clubes por la inclusión social”. Desarrollo 2013-2014. Coordinador del programa de actividades deportivas, recreativas y culturales para personas con discapacidad de la región sur de la Provincia de Córdoba. Desde el 2008 hasta la actualidad.

Gabriel Cachorro

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Magíster en desarrollo educativo. Universidad Pedagógica Nacional, México. Docente titular de la cátedra Prácticas corporales y subjetividad. FPyCS-UNLP. Docente adjunto de la cátedra Educación Física 1 y del Seminario de elaboración de tesis. FaHCE-UNLP. Licenciatura en Educación Física. Docente del Taller de Tesis. Maestría en deporte y Maestría en educación corporal FaHCE-UNLP. Coordinador del libro *Educación Física Argenmex-temas y posiciones* (2010).

Compilador del libro *Ciudad y prácticas corporales* (2013). Compilador del libro *Educación Física y Ciencias. Abordajes desde la pluralidad*(2013). Participación en Proyecto Incentivos “Propuestas corporales en la ciudad de La Plata: prácticas, saberes y sentidos”.

Ezequiel Camblor

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Actividad docente: Capacitación en Informática, Seminario Tecnología Informática Aplicada a la Educación Física, Seminario Organización de Torneos de la asignatura Educación Física 5. FaHCE-UNLP. Codirector de la Revista *Educación Física y Ciencia*. Secretario Docente del Departamento de Educación Física. FaHCE-UNLP. Coordinador del Curso de Introducción a las carreras de Educación Física. FaHCE-UNLP. Coordinador del libro *Educación Física y Ciencias. Nuevos abordajes desde la pluralidad* (2013). Autor de: *Utilización de la tecnología en la organización de torneos y eventos: tema y posiciones* (2013); *Nuevas tecnologías y materiales en los gimnasios* (2013). Participación en proyectos de la SPU – FaHCE-UNLP “Propuestas corporales en la ciudad de La Plata” y “Educación Física y escuela”. Participación en proyecto de Voluntariado Universitario (SPU) “Una comunidad virtual para la escuela”.

Adrián Casas

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Doctorando en Ciencias del Deporte. Universidad de León, España. Profesor Adjunto ordinario (con funciones de Titular) de la cátedra Fisiología Aplicada a la Educación Física. FaHCE– UNLP. Coordinador de la carrera de posgrado de Especialista en Programación y Evaluación del Ejercicio. UNLP. Profesor invitado en calidad de experto en diversos Masters de la Universidad Europea de Madrid, España. Profesor de grado y posgrado de la Universidad Favaloro. Colaborador en la publicación *Consenso de expertos de la Sociedad Argentina de Cardiología: Recomendaciones para la participación en deportes competitivos de personas portadoras de enfermedad cardiovascular* (2013). Coautor de *Injury trends and prevention in youth resistance training* (2011). Autor del capítulo “Entrenamiento de la resistencia para deportes de conjunto”. En Naclerio Ayllón (coord.) (2011). *Entrenamiento deportivo, fundamentos y aplicaciones en diversos deportes*.

Héctor Rolando Chaparro Hurtado

Comunicador social y periodista. Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colombia. Especialista en Filosofía de la Ciencia. Universidad Estatal de Bolívar, Ecuador. Magíster en Sociedad de la Información y el Conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya, España. Doctorando en Estudios Sociales de América Latina. Universidad Nacional de Córdoba Argentina. Docente de Comunicación, cultura, tecnología, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de los Llanos, Colombia.

Laura Chiani

Profesora de Educación Física. Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes. Universidad Nacional de La Plata. Adjunta Ordinaria de la cátedra Teoría de la Educación Física 2. FaHCE-UNLP. Profesora del Seminario: Educación Física e Infancia Institucionalizada. FaHCE-UNLP. Profesora del Hospital Noel H. Sbarra (ex Casa Cuna).

Integrante de la Comisión Universitaria de Discapacidad. UNLP. Miembro de la Red de Especialistas en Derechos y Políticas Públicas para la infancia. Miembro de la Red Latinoamericana contra el Trabajo Infantil. Coautora del capítulo *Comisión Universitaria sobre discapacidad, UNLP. Transformaciones de un espacio de gestión que instala la pregunta sobre discapacidad*. En: Universidad y Sociedad ¿Qué estamos haciendo frente a las problemáticas de la discapacidad? Ziletti y Aruza (comp.) (2012).

Autora del capítulo *Las prácticas de los profesores de Educación Física con sujetos detenidos, menores institucionalizados, personas con discapacidad, adultos mayores y usuarios de sustancias psicoactivas*. En: La Educación Física de los otros. Carballo (comp.) (2013). Autora del capítulo *Imágenes guardadas en la memoria*. En: Recordar el pasado para afirmar el porvenir. Mateos (comp.) (2008). Participación en los proyectos “Educación Física. Debates y tensiones de su campo académico”; “Comisión Universitaria sobre Discapacidad: acciones, representaciones y efectos en quienes transitan la universidad pública”. Integrante de la Secretaría de Deportes de la Provincia de Buenos Aires. Secretaria Docente del Departamento de Educación Física UNLP. Premio OMEP (Organización Mundial de Educación Pre escolar) y Fundación Telefónica 2008.

Nancy Díaz Larrañaga

Licenciada en Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata. Magíster en Comunicación. Universidad Iberoamericana de México. Profesora Titular ordinaria de la cátedra Análisis, producción y evaluación de medios y materiales en educación. FPyCS UNLP. Profesora Adjunta ordinaria de la cátedra Comunicación y teorías. FPyCS UNLP. Profesora Asociada ordinaria de la cátedra Comunicación, organizaciones e instituciones. UNQ. Docente en el Doctorado en Comunicación FPyCS UNLP. Docente en la Maestría PLANGESCO FPyCS UNLP. Docente en la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades UNQ. Maestría en Comunicación Estratégica UNR; Maestría en Dirección de Comunicaciones institucionales UCES. Secretaria de posgrado. UNQ. Co-compileradora del libro *Subjetividad y temporalidad: Aportes disciplinares y prácticas socioculturales* (2011). Coautora del libro *Educación Física: cultura escolar y cultura universitaria* (2009). Editora del libro *Temporalidades* (2006). Directora del proyecto de investigación “Intervenciones en el espacio público digital: comunicación, temporalidad y cambio social”(2011-2013). Programa de incentivos-SPU/Ministerio de Educación de la Nación- Departamento de Ciencias Sociales. UNQ. Directora del proyecto de investigación “Representaciones temporales y prácticas sociales: el cambio social a partir de la intervención en el espacio público” (2011-2015). P192 Programa de incentivos -SPU/Ministerio de Educación de la Nación- FPyCS UNLP. Codirectora del programa de extensión “Comunicación, participación y ciudadanía” (2011-2015). UNQ. Directora del proyecto de extensión “Clubes en acción: aportes comunicacionales para fortalecer su inserción y la articulación barrial” (2011-2013). UNQ.

Débora Paola Di Domizio

Licenciada en Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Especialista en Gerontología Comunitaria e Institucional. Universidad Nacional de Mar Del Plata. Magíster en Educación Corporal. Universidad Nacional de La Plata. Docente de la asignatura Teoría de la Educación Física 2. Carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física. Departamento de Educación Física. FaHCE-UNLP. Autora de la publicación *Análisis de las Representaciones Sociales sobre la Vejez en Políticas Públicas que incluyen prácticas corporales para adultos mayores: los casos del Plan Nacional de Deporte y los Juegos Deportivos,*

Buenos Aires, La Provincia (2012). Autora de la publicación *La enseñanza de la natación con adultos mayores. Aspectos gerontológicos a tener en cuenta* (2013). Autora de la publicación *El juego en la vejez, relatos de viejos marplatenses* (2013). Integrante del proyecto de investigación (incentivos) “Primer Diccionario Crítico de la Educación Física académica en Argentina.” (2008 – 2011) AEIEF-IdIHCS/CONICET (FaHCE-UNLP). Integrante del proyecto de investigación (incentivos) “Educación Física, debates y tensiones de su campo académico.” (2012 – 2013). AEIEF-IdIHCS/CONICET (FaHCE-UNLP). Coordinadora del Proyecto “PEPAM en los Barrios” en el Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores (PEPAM). Secretaria de Extensión. FaHCE-UNLP.

María Luisa Femenías

Profesora Normal y Especial de Filosofía. Universidad de Buenos Aires. Doctora en Filosofía Teórica y Metafísica. Universidad Complutense de Madrid. Titular ordinaria de Antropología Filosófica. FaHCE-UNLP. Seminarios de investigación, doctorado y posgrado en Filosofía y Teoría de género, FaHCE-UNLP, FFyL-UBA; Doctorado en Ciencias Sociales, Vice-rectorado de Posgrados, Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco. Directora del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Géneros, FaHCE-UNLP. Directora de la Especialización en Educación, Géneros y Sexualidades. FaHCE-UNLP. Coredactora de la revista *MORA*. FFyL-UBA. Miembro suplente del Consejo Académico (períodos 2010-2014 y 2007-2010), FaHCE-UNLP. Consultora en diversas Universidades del país y del exterior. Autora del libro *Los ríos subterráneos. Violencias cotidianas*. Vol.1 (2013) (vol. 2 y 3 en prensa). Autora del libro *El género del multiculturalismo* (2013). Autora del libro *Sobre sujeto y género. (Re)Lecturas feministas desde Beauvoir a Butler*(2011) 2da. edición (ampliada y corregida de la de 2000). Proyectos en los que participa: “La constitución del sujeto-agente: los aportes de la filosofía de Judith Butler y su influencia actual” (H.591). Lugar: CINIG - Departamento de Filosofía. FaHCE-UNLP. (2011-2014); “Contribuciones para un análisis interdisciplinar de la violencia de sexo-género. Estrategias para su abordaje” (H.592). Lugar: CINIG - Departamento de Filosofía. FaHCE-UNLP (2011-2014); “Mujeres decidiendo sus cambios: creatividad contra la violencia” (renovación) Directora; Codirectora: Silvana Sciortino (UNLP). Dictado de seminarios y cursos de posgrado y doctorado en universidades nacionales y del exterior. Participación en

eventos académicos nacionales e internacionales como conferencista o panelista invitada. Publicación de artículos especializados por invitación en revistas de circulación internacional. Distinguida en investigación por la UBA.

Gerardo Javier Fittipaldi

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Bibliotecario Documentalista. Universidad Nacional de La Plata. Docente Adjunto Interino en Teoría de la Educación Física 4. Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario en Metodología de la investigación en Educación Física. FaHCE-UNLP. Autor de “Dispositivo/Disciplina”. En Carballo (dir.) (2014). *Diccionario crítico de la Educación Física académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. Coautor de “Currículum”. En Carballo (dir.) (2014). *Diccionario crítico de la Educación Física académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. Director del Proyecto de Extensión “Asistencia técnica a Bibliotecas Populares”. FaHCE-UNLP/CONABIP (2015 - continúa).

Coordinador del Proyecto de Extensión “Biblioteca Popular Corazones de El Retiro: un trabajo con la comunidad”. FaHCE - UNLP. La Plata (2011). Director del Proyecto de Voluntariado Universitario “La pelea de todos los días”. UNLP-Club Centenario (City Bell) (2012-2013). Director del Proyecto de Extensión “Centro de Documentación ADULP: un trabajo inter cátedra desde la carrera de Bibliotecología” (2012-continúa).

José Antonio Fotia

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Especialista en Deporte. Especialista en Voleibol. Profesor Titular ordinario de la asignatura Educación Física 3. FaHCE-UNLP. Profesor de Educación Física en escuelas primarias y secundarias. Entrenador de Voleibol de Nivel 3. Dictante de cursos de deporte en el país y en el extranjero. Autor del capítulo “La Educación Física en la Escuela Secundaria. Una mirada desde la Supervisión”. En Cachorro & Cambor (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

