

**Colectiva & Monográfica**

# **Educación Física**

**Teorías y prácticas para  
los procesos de inclusión**



*Santiago Achucarro*

*Néstor Hernández*

*Débora Di Domizio*

*(compiladores)*

# EDUCACIÓN FÍSICA

## Teorías y prácticas para los procesos de inclusión

Santiago Achucarro, Néstor Hernández  
y Débora Di Domizio  
(compiladores)

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

Correctora de estilo: Lic. Alicia Lorenzo

Diseño: D.C.V Celeste Marzetti

Tapa: D.G. P. Daniela Nuesch

Editora por Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión: Natalia Corbellini

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2017 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1537-5

Colectiva y monográfica; 3

---

**Cita Sugerida:** Achucarro, S., Di Domizio, D., y Hernández, N. F. (Comps.). (2017). *Educación física: teorías y prácticas para los procesos de inclusión*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Colectiva y monográfica ; 3). Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/92>

---



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

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

**Decano**

Dr. Aníbal Viguera

**Vicedecano**

Dr. Mauricio Chama

**Secretaria de Asuntos Académicos**

Prof. Ana Julia Ramírez

**Secretario de Posgrado**

Dr. Fabio Espósito

**Secretaria de Investigación**

Prof. Laura Lenci

**Secretario de Extensión Universitaria**

Mg. Jerónimo Pinedo

**Prosecretario de Gestión Editorial y Difusión**

Dr. Guillermo Banzato

# Índice

<a href="#">Presentación</a> .....	11
<a href="#">PRIMERA PARTE: Educación física e instituciones</a> .....	23
<a href="#">Educación física e institución escolar: Una articulación posible de formación y transformación</a> .....	
<i>María Lucía Gayol</i> .....	25
<a href="#">La infancia maltratada: Valor y función de la educación física ante el cuerpo del niño como presa</a> .....	
<i>Laura Chiani</i> .....	35
<a href="#">La cárcel: ¿Excluye o incluye?</a> .....	
<i>Santiago Achucarro</i> .....	45
<a href="#">Del potrero al club: La institucionalización del fútbol infantil en la ciudad de La Plata</a> .....	
<i>Fabián De Marziani</i> .....	53
<a href="#">SEGUNDA PARTE: Educación física: gestión e investigación</a> .....	71
<a href="#">Esporte como ferramenta de inclusão social: Limites e possibilidades</a> .....	
<i>Lino Castellani Filho</i> .....	73
<a href="#">La trayectoria inacabada del deporte en Brasil: De la promesa de inclusión social a la tentativa de la garantía de los derechos de ciudadanía</a> .....	
<i>Pedro Athayde</i> .....	83

<a href="#"><u>Piedras en las zapatillas</u></a>	
<i>María Graciela Rodríguez y María Florencia Blanco Esmoris</i> .....	103
<a href="#"><u>De la gestión del individuo a la autogestión: Una misma forma de gestionar la educación física</u></a>	
<i>Agustín Lescano</i> .....	113
<a href="#"><u>Pesquisas para a Educação Física Escolar: Aprofundamentos Teóricos ou Propostas Interventoras</u></a>	
<i>Elenor Kunz</i> .....	123
<a href="#"><u>Reflexiones en torno a la inclusión y la igualdad a partir de la experiencia de gestión en el Departamento de Educación Física (FaHCE - UNLP, mayo 2010- septiembre 2015)</u></a>	
<i>Carlos Carballo</i> .....	137
<a href="#"><u>TERCERA PARTE: Educación física y perspectivas históricas</u></a> .....	145
<a href="#"><u>Consideraciones a propósito de la historia en el campo de la educación física</u></a>	
<i>Raumar Rodríguez Giménez</i> .....	147
<a href="#"><u>Límites y posibilidades del cuerpo escénico en la danza moderna y posmoderna: ¿Un paradigma de inclusión?</u></a>	
<i>María Paz Brozas Polo</i> .....	155
<a href="#"><u>Avances y desafíos en praxiología motriz en Argentina</u></a>	
<i>Jorge Ricardo Saraví</i> .....	173
<a href="#"><u>CUARTA PARTE: Educación física y representaciones del cuerpo</u></a> .....	187
<a href="#"><u>Hormonas, género y deporte</u></a>	
<i>Mabel Alicia Campagnoli</i> .....	189
<a href="#"><u>De la educación física a la educación de los sentidos. ¿O a la inversa?</u></a>	
<i>Marcus Taborda de Oliveira</i> .....	199

<a href="#"><u>Educación física o educación corporal. Biologismo, nihilismo, individualismo</u></a>	
<i>Liliana Rocha Bidegain</i> .....	209
<a href="#"><u>El rol de la masa muscular en la prevención y tratamiento de las enfermedades crónicas</u></a>	
<i>Agustín Santa María</i> .....	223
<a href="#"><u>Educación Física o Educación Corporal</u></a>	
<i>Marcelo Giles</i> .....	237
<a href="#"><u>Contenidos de la educación física. Aportes para analizar la enseñanza y la transmisión</u></a>	
<i>Norma Beatriz Rodríguez</i> .....	243
<a href="#"><u>Juego e inclusión</u></a>	
<i>Ivana Rivero</i> .....	255
<a href="#"><u>Violencia en las prácticas físicas: Perspectivas políticas e inclusión en la educación física</u></a>	
<i>Andrew Wheeler</i> .....	267
<a href="#"><u>La educación física y los juegos, las gimnasias y los deportes como contenidos educativos: Posibilidades de intervención con adultos mayores</u></a>	
<i>Débora Di Domizio</i> .....	281
<a href="#"><u>La discapacidad: ¿Un recorte social para tematizar o un tema para transversalizar?</u></a>	
<i>Sandra Katz</i> .....	297
<a href="#"><u>Análisis de los planes de estudios a la luz de la formación universitaria. Alcances, funciones y potencialidades</u></a>	
<i>Silvana Simoy</i> .....	307
<a href="#"><u>Educación física, gimnasia y deporte</u></a>	
<i>Sergio Lugüercho</i> .....	319

<a href="#"><u>Didáctica en la formación de profesores universitarios</u></a>	
<i>Mónica Dorato</i> .....	335
<a href="#"><u>Didáctica y prácticas de la enseñanza en educación física. Concepciones, debates y acuerdos en la formación de grado</u></a>	
<i>Andrea Anahí Rodríguez</i> .....	345
<a href="#"><u>Educación física e inclusión. Aportes de la teoría de los grupos para una didáctica inclusiva</u></a>	
<i>Martín Scarnatto</i> .....	359
<a href="#"><u>El discurso de la identidad en la política educativa reciente y sus efectos de desigualdad</u></a>	
<i>Valeria Emiliozzi</i> .....	377
<a href="#"><u>Educación física: Inclusión e investigación</u></a>	
<i>Ricardo Crisorio</i> .....	391
<a href="#"><u>Autores</u></a> .....	401



# Agradecimientos

En primera instancia vaya nuestro reconocimiento a la Universidad Nacional de La Plata, que nos brinda un espacio de producción académica con el suficiente apoyo como para garantizar una educación de mayor calidad e inclusión. Sabemos el esfuerzo que demanda la coordinación, edición y publicación de libros digitales y festejamos las posibilidades que se nos otorgan de compartir esta tarea.

También queremos agradecer a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y al Departamento de Educación Física, que nos aseguran un lugar de trabajo en un amplio marco de libertad y de respeto hacia nuestras convicciones e ideas educativas.

Por último, pero no por ello menos importante, nuestro agradecimiento a las autoras y los autores que han escrito los diferentes capítulos y nos han permitido compilarlos en esta publicación, que hoy compartimos con toda la comunidad universitaria.



# Presentación

Este libro tiene como base diferentes conferencias y exposiciones que se desarrollaron durante el 11<sup>vo.</sup> Congreso Argentino y 6<sup>to.</sup> Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, organizado por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) entre el 28 de septiembre y el 2 de octubre del año 2015. No obstante, nos interesa dejar en claro que la sistematización en ejes que a continuación detallamos no reproduce de manera fiel la organización que presentó el Congreso, sino que responde a una nueva forma de reunir los escritos, vinculada fundamentalmente a su proximidad temática.

## 1. Eje educación física e instituciones

En este eje se nuclean cuatro trabajos, de los cuales tres analizan las vinculaciones de la educación física con diferentes instituciones: en el caso del trabajo de María Lucía Gayol se trata de la escuela; mientras que los de Laura Chiani y de Santiago Achucarro se refieren a instituciones de encierro, ya sea para niños en el primer caso y para adultos –cárceles– en el segundo. El último texto, de Fabián De Marziani, se incluye en este apartado porque analiza el fútbol infantil ya no como una institución con existencia física (como la escuela o un hospital, por ejemplo), sino como una práctica corporal y social que tiene presencia y características instituidas en la vida cotidiana de los niños.

La presentación de María Luz Gayol, *Educación Física e institución escolar: una articulación posible de formación y transformación*, plantea una articulación plausible entre educación física y escuela; cuestión que al ser analizada desde una perspectiva pedagógico-didáctica encuentra en la inclusión el eje de ese posible vínculo a establecer. También, al relacionar a la disciplina con uno de los tantos ámbitos en los que se la despliega, visualiza al proceso de enseñanza como adecuado y oportuno para este anclaje. En los tiempos actuales, pensar en la enseñanza de la educación física remite a visibilizar

gustos, intereses, obligaciones y derechos de los sujetos que, aunque con distintas funciones y posicionamientos, se interrelacionan al poner en acto la construcción de significados y sentidos que no siempre están en un mismo nivel de reciprocidad.

Los aportes de Laura Chiani en su trabajo *La infancia maltratada: valor y función de la educación física ante el cuerpo del niño como presa*, muestra los derroteros de formas institucionalizadas de maltrato como medios de control sobre niños y niñas vulnerables. El cuerpo del niño es prisionero porque está sujeto a la condición de indefensión. La autora se interroga por la posición que toma la educación física frente al cuerpo del niño como presa. El escrito de Santiago Achucarro denominado *La cárcel: ¿excluye o incluye?* describe en primera instancia las diferentes maneras de entender los procesos de inclusión y exclusión con relación a los sectores más vulnerables, que son, en definitiva, los grupos encarcelados y que, por otro lado, son aquellos que tienen menos seguridad. El trabajo reconoce los accesos desiguales ante los diferentes capitales y analiza críticamente los discursos que proponen a la institución carcelaria como medio de rehabilitación social. Por último, describe las posibilidades y los límites de la educación física en el contexto de encierro total.

El texto de Fabián De Marziani *Del potrero al club: la institucionalización del fútbol infantil en la ciudad de La Plata*, relata el proceso de transformación del deporte infantil en términos políticos, que supone un cambio profundo, al mostrar las formas de representación de los intereses predominantes en cuanto manera de pensar un sistema más amplio –que incluye al deporte infantil– por fuera de los sujetos. En otras palabras, retoma los cambios políticos y sociales para analizar las formas de concebir al niño, su práctica y el mundo que los comprende. Como dice el autor, el deporte infantil, al institucionalizarse, tal vez comenzó un proceso de regulación y de sistematización que generó paulatinamente la pérdida de disfrute y de cierta libertad que tenían los jugadores en el potrero.

## 2. Eje educación física, gestión e investigación

En este eje hemos agrupado trabajos que analizan los proyectos de gestión deportiva en un nivel general como políticas de Estado. Es el caso de los escritos de Lino Castellani Filho, *Esporte como ferramenta de inclusão social: limites e possibilidades* y de Pedro Athayde, *Trayectoria inacabada del deporte*

*en Brasil: de la promesa de inclusión social a la tentativa de la garantía de los derechos de ciudadanía*; pero también se presentan textos que muestran recortes de índole local y focal, como los de María Graciela Rodríguez y María Florencia Blanco Esmoris *Piedras en las zapatillas*. El de Agustín Lescano, *De la gestión del individuo a la autogestión*, critica los modelos que se centran en lo individual o en la autogestión y para ello describe las bases teóricas de dichos modelos. Por último incluimos el aporte de Elenor Kunz en este apartado, ya que nos brinda la posibilidad de vincular la investigación con la intervención, como lo explica en *Pesquisas para a educação física escolar: aprofundamentos teóricos ou propostas interventoras*.

Lino Castellani Filho busca explicitar los límites y posibilidades de acción de los proyectos sociales deportivos como elementos de inclusión social dentro de la agenda del Estado. Deja claro que solo se pueden configurar como tales si se los articula con un conjunto de políticas sociales y económicas. Analiza el momento actual en Brasil y plantea que se generó un retroceso si se toman como referencia las políticas deportivas del gobierno del presidente Lula da Silva y se las compara con los actuales programas deportivos. Sostiene que el ideario en el que se basaban los proyectos de aquel gobierno tenía como eje políticas sociales de emancipación, mientras que en el presente se vislumbra un giro debido al surgimiento de un modelo del deporte vinculado con el alto rendimiento pensado como un negocio y espectáculo masivo de difusión.

Pedro Athayde analiza en su escrito las funciones asumidas por el deporte en las sociedades capitalistas. Para ello describe las teorías del origen del deporte moderno y su desarrollo como mercancía de consumo masivo, propiciado por la expansión de los medios de comunicación. El autor expresa que es esencial que los responsables de la ejecución y organización de programas y proyectos sociales relacionados con los deportes reflexionen para que se transfieran en experiencias ricas que proporcionen un aprendizaje real y que el deporte se conciba como elemento cultural y producto social. Para finalizar, destaca la necesidad de un giro político en las concepciones del deporte, que garantizaría desde sus prácticas la satisfacción de los derechos de la ciudadanía, al entenderlo como una potestad social.

En el siguiente escrito, las autoras Rodríguez y Blanco Esmoris muestran la aplicación de un proyecto deportivo a partir del hockey realizado en La Cárcova, villa de emergencia ubicada en el partido de San Martín en la provincia de Buenos Aires. El trabajo explicita de manera detallada los pormenores de la

intervención barrial de y con los diferentes actores sociales. Pero lo interesante es que además construye un andamiaje teórico por medio de la elaboración de dimensiones (categorías) teóricas que recuperan y describen las prácticas en territorio, al mostrar de manera sólida la necesidad de repensar las acciones prácticas a partir de una teoría que se elabora desde las prácticas sociales.

Por su parte, Agustín Lescano expone los fundamentos en los que se sostienen los modelos de gestión que se centran en lo individual. Estos son descriptos como procedimientos racionales que regulan y controlan de manera universal; es decir, para todos los individuos y en todas las situaciones, como una fórmula infalible para “fabricar” individuos. A su vez revisa los preceptos de la autogestión como una propuesta en la cual todo es posible, flexible y capaz de volver a empezar; es así que el éxito de la organización depende de la capacidad de cada individuo. En definitiva, ambas propuestas borran lo social al no reconocer los vínculos con los otros sujetos.

En el inicio de su trabajo, Elenor Kunz plantea la necesidad de no dejar de lado las investigaciones de la educación física escolar. Reconoce que es prioritario consolidar una teoría didáctica y pedagógica en la cual la teoría y la práctica realmente se vinculen. Al mismo tiempo sostiene que las investigaciones no deben carecer de los estudios del hombre, del mundo o de aspectos políticos y culturales, pero siempre dentro de un horizonte pedagógico, para garantizar una intervención escolar crítica y emancipadora.

### 3. Eje educación física y perspectivas históricas

En este eje incluimos los siguientes trabajos: *Consideraciones a propósito de la historia en el campo de la educación física* de Raumar Rodríguez Giménez, que analiza de manera general aspectos históricos; *Límites y posibilidades del cuerpo escénico en la danza moderna y posmoderna: ¿un paradigma de inclusión?* de María Paz Brozas Polo, en el que se estudia la danza en los últimos siglos en Occidente, y *Avances y desafíos en praxiología motriz en Argentina* de Jorge Ricardo Saraví, en el cual el foco está puesto en Argentina y en épocas recientes.

Hemos comenzado con los aportes de Raumar Rodríguez Giménez pues analiza y propone de manera sugestiva una manera de pensar la historia en términos generales, nos permite revisar las perspectivas desde y de la propia historia y así nos brinda la posibilidad de enfocar los otros escritos. Sostiene que la historia permite procesos de estudios críticos y desnaturalizantes. Asimismo recomienda la posibilidad de pensar una historia que vincule lo

conceptual con las prácticas; y, sobre todo, que establezca hipótesis respecto de la relación entre conceptos y prácticas, entre ciencia y política, entre saber y poder. Afirma que el problema reside en que, cuando un profesor de educación física procura una lectura, generalmente está interesado en resolver problemas de la práctica, pero no es deseable que toda lectura de la educación física pase por respuestas a la práctica, que todo concepto se mida en su aplicabilidad didáctica. A la vez, señala que la educación física dará un salto cualitativo cuando no reniegue de la necesidad teórica, cuando privilegie el saber a secas, y no solo el saber-hacer; en suma, cuando encuentre un equilibrio ponderado entre ambos. Para finalizar aclara que es esperable tender un arco entre el pasado y el futuro para pensar políticamente en este último, y, como cierre, propone la necesidad de la historia en la educación física, pero no solo para vincularla con lo estrictamente pedagógico-didáctico, sino para poder “narrarla”.

El trabajo de María Paz Brozas Polo centra su análisis en el problema del cuerpo en el contexto del escenario coreográfico. Retoma distintos momentos históricos en Occidente que van desde el siglo XVIII hasta la actualidad, ligada a la posmodernidad. Recorre los primeros momentos en que la danza era pensada como sostén para la construcción de un cuerpo hábil (siglos XVIII y XIX) y en un segundo momento en el cual se concibe un cuerpo sensible. La autora invita a revisar críticamente las representaciones unívocas, hegemónicas y comerciales del cuerpo y de la danza. Sostiene, en cambio, la búsqueda de recorridos estéticos en torno a la libertad en las formas de ser, de vivir y pensar lo corporal para generar desde las artes escénicas procesos inclusivos y espacios democratizadores.

Este eje se cierra con el recorrido que realiza Jorge Saraví de la importante presencia de la praxiología motriz como campo científico en la República Argentina. Esta perspectiva o corriente iniciada por los primeros trabajos de Pierre Parlebas en Francia (1967), con su lógica influencia en la comunidad académica francesa y española, tuvo una fuerte presencia en Argentina en los primeros años de la década del 90 –con hitos en el 1<sup>er</sup>. Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias (1993) que contó con la presencia de Pierre Parlebas, y en los documentos de los Contenidos Básicos Comunes de la reforma educativa (1994). Por otro lado, la consolidación de la praxiología se constata en varias tesis de posgrado, proyectos de investigación y en un sinnúmero de eventos académicos que comenzaron en la década del noventa y mostraron como expresión máxima la realización en el año 2011 del XIV Seminario

Internacional y II Latinoamericano de praxiología motriz: educación física y contextos críticos. En este caso, el autor no se limita a la descripción histórica sino que intenta poner en debate cuáles son algunas de las posibles perspectivas que se pueden vislumbrar en el quehacer académico-científico de la praxiología en nuestro país.

#### 4. Eje educación física y representaciones del cuerpo

En este eje reunimos trabajos que se interrogan y proponen enfoques que permiten analizar al cuerpo desde diferentes ciencias y enfoques. Es preciso aclarar que no todos pueden dialogar entre sí, ya que parten de puntos de vista epistémicos diferentes en los modos de pensar a los sujetos. El aporte de Mabel Alicia Campagnoli revisa los postulados de los géneros con relación a la temática de las hormonas como parte constitutiva de las feminidades y masculinidades; el enfoque de Marcus Aurelio Taborda de Oliveira trabaja sobre el tema de las sensibilidades corporales y la presentación de Liliana Rocha describe los límites teóricos de la educación física tomando como referencia a la educación corporal. Por otro lado, desde una posición más cercana a la biología, Matías Santa María retoma los estudios sobre el metabolismo de las proteínas en el entrenamiento de la fuerza en la prevención de las enfermedades crónicas.

El trabajo de Campagnoli *Hormonas, género y deporte* se sitúa en el análisis de las temáticas de género en relación con la práctica deportiva. La autora hace una revisión crítica de los modelos biologicistas (estudios sobre las hormonas masculinas y femeninas) que terminan por ordenar los cuerpos de manera “natural”. El trabajo sostiene que las etiquetas sobre lo femenino y lo masculino constituyen una decisión de orden social.

Taborda de Oliveira señala, en su texto *De la educación física a la educación de los sentidos. ¿O a la inversa?*, su trayecto formativo y laboral como limitado para comprender las diferentes dimensiones del cuerpo. El trabajo describe la educación de los cuerpos tomando como base la educación de los sentidos y de las sensibilidades en perspectiva histórica, al aclarar cómo fueron producidos y procesados. Es muy significativa y desafiante la frase de su autoría en la que sostiene que el hombre está “poseído” por un aparato sensible que codifica las cosas del mundo.

En su presentación *Educación física o educación corporal. Biologismo, nihilismo, individualismo*, Liliana Rocha califica a la relación entre educación



física y educación corporal como disyuntiva, discontinua o de ruptura. Señala que los orígenes de la educación física están ligados en primera instancia a la fisiología y *a posteriori* a enfoques psicofisiológicos. Propone a la educación corporal como modelo superador ya que posibilitaría alejarnos de las miradas “naturales” para pensar la enseñanza desde un orden simbólico que permite referenciarse al maestro y al aprendiz.

El trabajo de Agustín Santa María *El rol de la masa muscular en la prevención y tratamiento de las enfermedades crónicas*, destaca que el mantenimiento de niveles adecuados de masa muscular según edad y sexo juega un papel clave en la prevención y tratamiento de muchas patologías en general y de las enfermedades crónicas en particular. El autor concluye que el desuso del músculo lleva a la pérdida de masa muscular y a la acumulación de tejido adiposo visceral; por consiguiente, a la activación de una red de vías inflamatorias que promueven el desarrollo de un grupo de enfermedades crónicas. Por el contrario, el hallazgo de que los músculos producen y liberan miokinas proporciona una base molecular para la comprensión de cómo el ejercicio podría prevenir la morbilidad y mortalidad prematura.

## 5. Eje educación física y contenidos

En este eje hemos agrupado textos que tematizan la problemática de los contenidos de la educación física de acuerdo a la diversidad de perspectivas sustentadas por los autores. Dos trabajos analizan los juegos, los deportes y las gimnasias en su calidad de saberes culturales transmitidos por la educación física. Un texto investiga sobre los contenidos de la enseñanza que no solo se limitan a su formulación, sino que se preguntan sobre sus condiciones de posibilidad. A cierta distancia de las posiciones precedentes, otro trabajo analiza el deporte asociado a la perspectiva de las neurociencias.

El trabajo de Norma Beatriz Rodríguez *Contenidos de la educación física. Aportes para analizar la enseñanza y la transmisión*, se aproxima a la temática a partir de los resultados de una investigación cuyo propósito fue analizar el problema de los contenidos de la enseñanza en educación física. Afirma que una propuesta de pedagogía por contenidos tiene su correlato en una discusión con la modernidad y se inscribe en la ciencia actual en cuanto práctica que supone interpretación. Analiza el impacto que tiene la reforma educativa en la actualidad y toma como referencias teóricas ineludibles a Giorgio Agamben y Michel Foucault.

En su texto *Juego e inclusión*, Ivana Rivero busca identificar cuáles son las características del juego para sostener su potencial inclusivo. Analiza en un primer momento al juego como medio de inclusión al sostener que demanda que todos los jugadores participen, y a su vez necesita unas actitudes de sensibilidad por parte de los jugadores para ponerse en el lugar de los otros. En una segunda parte explora la temática del juego en la inclusión de la agenda académica.

Por su parte, Andrew Wheeler –en su escrito *Violencia en las prácticas físicas: perspectivas políticas e inclusión en la educación física*– plantea la hipótesis de que las manifestaciones de la violencia en las clases de educación física surgen como respuesta a procesos de exclusión social e individual. Lo innovador del artículo es que toma de la neurociencia elementos teóricos que permitirían comprender que las prácticas expulsivas generan dolor y que como respuesta al mismo los sujetos responden con violencia. Es entonces que propone como medidas de intervención modelos de enseñanza inclusivos y participativos.

Para finalizar, Débora Paola Di Domizio, en su ensayo *Educación física y los juegos, las gimnasias y los deportes como contenidos educativos: posibilidades de intervención con adultos mayores* presenta algunos criterios metodológicos para los profesores de educación física que destinan parte de sus intervenciones disciplinares a los adultos mayores. En su recorrido, tensiona los conceptos de actividad física, prácticas corporales y de contenido como para repensar las propuestas de prácticas corporales con estos sujetos (enseñanza de juegos, deportes y gimnasias). Por otro lado, el texto ofrece otras claves de lectura que permiten generar nuevas formas de representación de la vejez y nuevas prácticas “políticas” de intervención –docente, personal y colectiva– mayormente incluyentes e igualitarias.

## 6. Eje educación física y formación docente

Los textos que reunimos en este eje son tres y tematizan la problemática de la formación docente y la educación física como categorías de análisis que admiten fuertes vinculaciones según diferentes perspectivas. En uno de los trabajos presentados, el tema de la formación docente en educación física está unido indisolublemente a la temática de la discapacidad. Otros dos textos analizan los planes de estudios de la formación inicial en educación física; en uno de ellos se tiene en cuenta una perspectiva que articula múltiples dimensiones para dar cuenta de cómo se ha ido configurando el plan de

estudios que da sustento a la formación actual, y en el otro artículo podemos advertir un fuerte compromiso del autor para identificar rasgos que den cuenta del tratamiento de la gimnasia en los distintos programas de los profesores vinculados a la formación en educación física.

El trabajo *La discapacidad: ¿un recorte social para tematizar o un tema para transversalizar?* de Sandra Lea Katz nos invita a compartir algunas reflexiones sobre cómo pensar la discapacidad en la educación superior, en este caso como contenido a ser aprehendido, estudiado y analizado. En su texto realiza un recorrido destacando los logros en materia de discapacidad en la Universidad Nacional de La Plata, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y hace hincapié en cómo el tema ha sido abordado en los distintos congresos organizados por el Departamento de Educación Física. La autora se interroga acerca de cuál sería la mejor forma –o la más pertinente– de instalar el tema de la discapacidad y de qué modo pueden pensarse las prácticas docentes y la formación de futuros profesionales en clave de derechos humanos. Una preocupación que instala sobre este tema remite a cómo presentar a los estudiantes universitarios una realidad similar a la que van a encontrar, para tener en cuenta la complejidad de lo humano y de las relaciones sociales.

María Silvana Simoy, en su texto *Análisis de los planes de estudios a la luz de la formación universitaria. Alcances, funciones y potencialidades* examina los planes de estudios de la formación disciplinar. Supone no solo una reflexión sobre la configuración del campo de saber, sino que además conlleva una mirada sobre el ámbito en que se han producido y en el que se implementan. Es por ello que el capítulo tiene la intención de revisar las palabras universidad, planes de estudios y educación física, al tiempo que reflexiona sobre sus posibles relaciones y alcances. Según la autora, se trata de pensar qué saberes, qué contenidos, qué discusiones y qué preguntas se incluyeron y se incluyen en los planes de estudios —es decir, en la formación profesional en educación física de la Universidad Nacional de La Plata—, a partir de mirar los cambios curriculares que hicieron posible en cierto sentido la formación actual.

Por último, Sergio Lugüercho nos presenta su texto *Educación Física, gimnasia y deporte*, en el cual tematiza la cuestión de la gimnasia. Se pregunta qué es lo que viene siendo esta práctica corporal, cuáles son los discursos en la formación inicial en educación física y cómo se relaciona la gimnasia con el deporte en la clase de educación física. Previamente fija su postura respecto de lo que entiende por gimnasia, y con posterioridad recurre al análisis de más

de setenta programas de asignaturas que se relacionan con la enseñanza de la gimnasia en instituciones de formación inicial para profesores y profesoras de educación física de todo el país, con el objetivo de construir categorías de análisis que identifiquen las distintas concepciones que se ponen en juego al momento de pensar la enseñanza de la gimnasia en dichas instituciones. Para finalizar, el autor muestra una sucinta experiencia escolar que da cuenta de la relación entre la gimnasia y el deporte.

## 7. Eje educación física y didáctica

En este eje queremos dar cuenta de la didáctica de la educación física. En función de ello, uno de los trabajos que integra este apartado presenta algunas reflexiones de los docentes de la cátedra Didáctica Especial en relación con la formación de profesores en el nivel universitario. Otro texto se interroga por la didáctica y las prácticas de la enseñanza en la formación de grado. En su construcción teórica, ambos capítulos aluden al profesorado de educación física. Un último trabajo recupera nociones de la teoría de los grupos para pensar en la inclusión y la igualdad.

Mónica Gabriela Dorato, en su *Didáctica en la formación de profesores universitarios*, nos presenta un texto en el cual comparte algunas reflexiones acerca de la didáctica en la formación de profesores de educación física. En tal sentido es que aborda la especificidad del objeto de la didáctica desde su complejidad, con especial referencia a la enseñanza en la educación superior, en la formación de formadores.

Andrea Anahí Rodríguez aporta su *Didáctica y prácticas de la enseñanza en educación física. Concepciones, debates y acuerdos en la formación de grado*, donde se interroga sobre cuál es la concepción de didáctica hoy; cuál es el vínculo que existe entre didáctica y prácticas de la enseñanza en educación física; y el porqué de los debates y acuerdos en la formación de grado. A lo largo del texto intenta dar respuesta a estos interrogantes y establece cuál es el vínculo que existe entre la didáctica y las prácticas de la enseñanza en educación física en la escuela y en la formación de grado.

Para concluir este eje presentamos el trabajo de Martín Scarnatto *Educación física e inclusión. Aportes de la teoría de los grupos para una didáctica inclusiva*, que nos propone construir un enfoque didáctico que propicie procesos de inclusión pensados desde las teorías críticas y la perspectiva democrática. Recupera aportes que ofrece el campo de estudios sobre lo grupal y brinda

algunas reflexiones para pensar una didáctica inclusiva en las prácticas de la enseñanza de la educación física tomando como contenido educativo y estrategia de enseñanza el tratamiento pedagógico de lo grupal.

## 8. Eje educación física y currículum

En este eje agrupamos dos trabajos que toman como objeto de estudio al currículum, la educación en general y la educación física en particular.

El trabajo de María Valeria Emiliozzi *El discurso de la identidad en la política educativa reciente y sus efectos de desigualdad* intenta demostrar el desplazamiento de la homogenización a la individualización a través del modo de pensar la ciudadanía y la constitución de la identidad, mediante un análisis de diversos enunciados de documentos curriculares del nivel secundario de la Argentina que se implementaron a partir del año 2006 y que continúan en la actualidad. También busca problematizar los sentidos que la educación plantea en relación con el respeto por la diferencia y la adquisición de la propia identidad, ya que en lugar de generar un efecto positivo de particularización, funciona como reproductor de desigualdades y diluye el sentido democratizador del acto educativo institucionalizado.

Ricardo Luis Crisorio, en su texto *Educación física: inclusión e investigación*, ofrece una primera aproximación desde Durkheim para sostener que toda educación es inclusiva; a su vez, pone de manifiesto que no concuerda con todo el ideario de ese autor. Luego retoma a Bordoli para repensar lo que la autora critica, que es la sociologización del currículum cuando se lo adapta para los sectores con menor capital educativo y se produce una enseñanza de inferior calidad, que se justifica con un discurso signado por el asistencialismo. En esa línea, el autor procura repensar los conceptos de inclusión e investigación de manera más amplia, del mismo modo que lo hace con el concepto de educación, y toma distancia de las concepciones naturalizadas que intentan homogeneizar a los sujetos.



# PRIMERA PARTE

---

Educación física e instituciones





# Educación física e institución escolar: Una articulación posible de formación y transformación

*María Lucía Gayol*

Antes de comenzar con el desarrollo de la temática, vale una aclaración. Para dialogar hoy sobre cuestiones acerca de la *escuela*, hay que transitarla y habitarla desde dentro, y para conversar e intercambiar acerca de *la educación física escolar*, también hay que sostener las exigencias que demanda hacerse cargo de su despliegue. Dos cuestiones a tener en cuenta, pero en ninguna de las cuales figuro hoy como sujeto actuante. Por tanto, estas reflexiones deben ser tomadas como simples aportes para pensar, y, si se consideran pertinentes, como luz sugerente para delinear caminos al *enseñar* diariamente educación física.

Comienzo con la intención de mostrar las posibles relaciones en la trílogía que se configura entre la disciplina, la institución escolar y la enseñanza. En líneas generales y desde distintos ámbitos y campos del conocimiento mucho se ha dicho acerca de la educación física y la institución escolar hasta el momento, aunque entiendo que por varias razones mucho más resta por decir. Una de ellas es porque la mayoría ha tenido la oportunidad de haber ido a la escuela y transitado por propuestas de enseñanza vinculadas a la educación física; en un recorrido que en su devenir, ha ido proporcionando la oportunidad de construir y adquirir vivencias y experiencias, así como componer elementos de juicio para pronunciarse al respecto. Estas situaciones particulares son promotoras de voces que, algunas veces, se hacen oír planteando una generalidad, a mi entender, equivocada.

Del mismo modo, aunque desde otro lugar, porque la institución escolar es uno de los tantos espacios en los que se despliega la práctica profesional docente

y en ella se es responsable del tratamiento de prácticas corporales, como nos permite entenderlas Crisorio<sup>1</sup> en sus estudios acerca de la disciplina.

Ensambla, entonces, con una tercera categoría –la *enseñanza*– que oficia de puente y enlaza a las dos anteriores, y así presentan una trilogía que, entiendo, se afecta y condiciona en distintas direcciones.

Una primera mirada acerca de ella nos lleva a focalizar la atención en los tiempos que corren. Tiempos que muestran grandes avances en la investigación que promueven cambios en los campos del saber, y dan cuenta de conocimientos impensables hasta ayer. Estamos ante el surgimiento y la fuerte influencia de las redes sociales que llevan la conectividad a lugares distantes y, en oposición, rasgos de soledad y escasa comunicación cara a cara. Son tiempos complejos, inciertos, inestables y turbulentos; en algunos casos, violentos y discriminatorios ante lo distinto; una coyuntura que con límites difusos entre lo público y lo privado, denota un interjuego de alternativas y en ciertos casos, conflictos entre lo individual y lo social. Constituyen instancias y circunstancias que se presentan con dilemas y tensiones para el estudio y también para la acción, que nos instan a dirimir ante estas oposiciones y que, según la decisión que tomemos, delinean un camino sobre la base de una nueva red de sentidos y significados en una “sociedad plural, abierta e individualista” (Dubet, 2015, p. 16). En este momento histórico-social tiene lugar la enseñanza de la educación física en la institución escolar.

Como corolario, no podemos pensar en ninguna de ellas en forma genérica puesto que estamos en presencia de lo que socialmente sucede en tiempo y espacio, con el reconocimiento de los condicionantes que las atraviesan y, según sea, se las sitúe, piense y se establezca en su vínculo con la educación.

En esta línea, decimos con Cullen, que la educación es un “proceso social” que por el accionar de sus “protagonistas” –la comunidad educativa en su conjunto– según códigos y pautas, va especificando “diversos escenarios” (2008, p. 19). Fenómeno, el educativo, que en atención a esa diversidad con la que se presenta, pone márgenes y limita nuestras propias representaciones. Si así no fuera, estaríamos sesgando y falseando la mirada, y visualizando a cada uno de los componentes de la trilogía aludida únicamente por lo que pensamos como el ideal, lo que *debe ser*.

En otras palabras, hablar de educación física, institución escolar y enseñanza

---

<sup>1</sup> Cf. Bracht y Crisorio (2003, p. 13 y ss.); y Crisorio y Giles (2009, p. 45 y ss).

en el día de hoy, al ser visibilizadas como *construcciones sociales*, nos impele a leer la realidad en la que acontecen. Desde ese lugar podemos decir que son construcciones *culturales*, que se concretan en el hoy, que devienen del ayer y tienden al mañana, de allí por tanto *históricas* y también *políticas*, pues orientan la vida colectiva, responden a decisiones que se asumen al analizarlas e intervenir, y dan cuenta de principios, deberes y derechos mediados por el poder que da una autoridad, sea esta otorgada o impuesta.

Esta lectura de la realidad en la que se configuran estas construcciones, insta a contrastar ese ideal ya mencionado con lo que cotidianamente sucede; en un proceso reflexivo que nos permite distinguir diversidad, variabilidad, cambios y transformaciones, rupturas y continuidades, signados por las épocas en que tienen lugar.

Al problematizar acerca de cada uno de estos constructos, encuentro tres cuestiones a atender: teorías, enfoques y perspectivas que los estudian; el contexto en el que están emplazados así como (no es posible obviar u omitir) las concepciones, imaginarios y representaciones que portan los sujetos y que se han ido construyendo a lo largo de sus propias historias personales, y moldean sus puntos de vista.

Hago mención a esto último pues, como decía, la mayoría ha ido a la escuela y ha vivenciado las enseñanzas de la educación física en épocas distantes de las actuales, no solo por reconocer el paso del tiempo, sino por destacar que en el transcurso de ese *tiempo social* y no únicamente cronológico, fueron mutando las concepciones con las que se las entiende, interpreta y actúa, al compás de desarrollos e innovaciones.

La *institución escolar* a la que simbolizamos y representamos como la escuela –sin diferenciar niveles, especialidades, dependencias o lugares de emplazamiento–, desde sus orígenes fue creada por la sociedad para la “formación de las nuevas generaciones y la transmisión cultural”, como menciona en uno de sus escritos Elsie Rockwell. Los aspectos identitarios que la diferencian de otras instituciones sociales –un hospital, una sala de primeros auxilios, un gimnasio, por nombrar algunas– desde el punto de vista de su arquitectura la presentan con aulas, pizarrones, bancos, oficinas administrativas y patios. Con el paso del tiempo, y en respuesta a nuevas necesidades pedagógico-sociales, fueron surgiendo otros ámbitos: la sala de profesores, preceptoría, gabinete, laboratorios, bibliotecas, el salón de usos múltiples y, escasamente, gimnasios destinados a las clases de educación física.

Como toda organización, para cumplir con su finalidad y llevar adelante su misión responde a normas que la ordenan y regulan: estatutos, reglamentos en cuanto a licencias y regímenes de calificación. Asimismo, pautas de convivencia y, específicamente desde lo pedagógico, sociocultural y político, los diseños curriculares en los que está presente la educación física. En esta línea, permítaseme una digresión. Al reconocer su importancia, y por ende su presencia en el currículum, no alcanza con su inclusión: se requiere de espacios y material adecuados para que efectivamente cobre cuerpo su significación formativa. Al respecto volveré más adelante.

Esta primera mirada acerca de la escuela se centra en lo instituido, lo establecido, por lo que no existen grandes diferencias si comparamos a unas instituciones escolares con otras. Algunas cuentan con mayor o menor número de salas; patios destinados a los recreos que en ciertos casos tienen pequeñas dimensiones –lo cual limita los juegos que se realizan–; mayor o menor mantenimiento edilicio; presencia o ausencia de lugares para las clases de educación física, y alguna que otra peculiaridad que las distingue.

Así señalada, la institución surge como específica, precisa y permanente a través del tiempo. No obstante en cuanto a lo que ordena su funcionamiento, esto visible de su estructura comienza a ponerse en movimiento. En su interior, empiezan a desplegarse un sinnúmero de acciones a cargo de sus “habitantes”, como los denomina Nicastro, los sujetos enseñantes y aprendices; en un interjuego de subjetividades que, en respuesta al mandato educativo, inicia un proceso de despliegue de los saberes legitimados socialmente. Al analizarla desde esta perspectiva, la visualizamos como una institución en “permanente construcción”, para que la transmisión cultural acontezca y devenga en “transformación social”, según la lectura de Rockwell.

En este acontecer se origina y se pone en marcha el engranaje de un proceso deliberado, intencionado, situado y situacional como es la enseñanza; vínculo pedagógico-didáctico entre la disciplina y la institución y que, en particular, contempla a los sujetos, alumnos y profesores - profesores y alumnos, al ser ellos los hacedores y partícipes activos y promotores de ese vínculo.

Según Birgin (citado por Teriggi, 2006, p. 267), la institución escolar es el lugar en el que se interviene para “generar un lazo entre el pasado y el futuro...y...anudar el presente a la posibilidad de una construcción distinta”. A partir de este momento comienza la acción, nada es estático, nada responde en forma lineal a lo instituido ni a lo prescripto. Reafirman este pensar las palabras

de Hannah Arendt: “El hecho de que el hombre sea capaz de acción, significa que cabe esperar de él lo inesperado” (2010, p. 202). Y eso inesperado deviene de la puesta en acto de lo establecido mediado por interpretaciones, decisiones, acuerdos y determinaciones que configuran un escenario definido, particular y diferenciado; un escenario variable e inestable, que responde a la pluralidad de voces que se hacen oír en la institución. Al pronunciar esas voces y ser escuchadas, se entrecruzan valores, creencias y culturas, frente a normas y prescripciones que intentan dar homogeneidad a una heterogeneidad visible y evidente. Compleja institución en la que la transmisión cultural y la institucionalización de valores y símbolos ya no son modelación sino transformación.

Dicho de otro modo: en ese acontecer se amalgama una red de significados y sentidos procedentes de lo instituido, de las variadas interpretaciones que la propia comunidad hace de la letra escrita que la ordena y establece, y la presencia de condicionantes internos y externos que la modifican, lo cual da como resultado una trama que, si bien tiene en cuenta lo instituido, es a su vez instituyente de procesos formativos de profesores y alumnos. Por tanto, al pensar hoy en la institución escolar no podemos hablar de “escuela” sino de “escuelas”; cada una con sus climas, tradiciones, costumbres, rutinas y sujetos. Estos últimos, portadores de derechos, representaciones, opiniones y palabras, aun las silenciadas.

En este variado y rico panorama aparece la educación física, disciplina que con su propuesta pedagógica y didáctica plantea saberes específicos a los alumnos que concurren al establecimiento educativo y quienes también, con sus voces, hacen oír sus derechos, gustos e intereses.

En el itinerario que el alumno transita al concurrir a la escuela, esta primera presentación de la disciplina es semejante a la de las otras materias. Sin embargo, a diferencia del resto, la educación física es la única que –mediada por el proceso de enseñanza– incide específicamente en un aprendizaje que se manifiesta, expresa en y desde lo corporal de los sujetos.

Entonces, en función de cuestiones analizadas hasta aquí, planteo un interrogante: ¿qué enseñar de la educación física en la escuela de hoy? O mejor expresado en palabras de Reboul “¿qué es lo que vale la pena que sea enseñado?”, y responde “lo que libera y lo que une” (2009, p. 112). Interpreto sus palabras: en este complejo, heterogéneo y variado escenario que nos muestra socialmente la institución escolar, sostengo que *lo que vale la pena* que sea enseñado es, en principio, *lo que une*, los *qué* de la educación física escolar, esos *qué* que denotan

y connotan a las prácticas corporales. En forma clásica, y sin distinguir especificidades, puedo mencionar deportes, gimnasias, vida en la naturaleza, juegos, danza y expresión corporal (aunque con respecto a esto último, no estén muy de acuerdo los colegas de artística). Configuraciones de movimiento, tal como expresan los diseños curriculares y que, al decir de Carballo (2003, p. 101), son “prácticas educativas... prácticas sociales... reconocidas en la cultura”. Estos enunciados refuerzan la idea de su justificación y legitimación, para que esta disciplina tenga lugar en los currículos escolares y, por ende, en la escuela para su despliegue.

Por tanto, respecto de los enseñantes, profesores de educación física, “agentes sociales” con una “autonomía relativa” (Bordieu, 2005), al retomar el interrogante planteado por Reboul de *¿qué es lo que vale la pena que sea enseñado?*, voy a intentar reflexionar sobre tres instancias a cargo de los docentes y que los compromete en decisiones de distinto orden en el momento de enseñar.

En un principio voy a poner a jugar *lo que se debe*, es decir, lo propuesto desde las políticas educativas en los diseños curriculares. Este *debe* conduce a posibilitarle al alumno transitar hacia la apropiación de configuraciones de movimiento, y brindarle la posibilidad de su inserción social al relacionarse con otros compartiendo momentos en los que las prácticas corporales son el centro de atención y acción. Estoy pensando en lo que *incluye*.

En este interjuego de decisiones, los profesores también hacen *lo que quieren* al ejercer su autonomía y juicio crítico sobre la base de su experticia profesional. Y hacen lo que quieren cuando actúan según sus propias convicciones, principios y concepciones acerca de lo que entienden por educación física en la escuela; cuando seleccionan tal o cual contenido y lo sitúan temporalmente en sus propuestas anuales; cuando decodifican los objetivos educativos expresados en los diseños y establecen lo que los alumnos tienen que saber al finalizar tal o cual año escolar para promocionar la materia; cuando vuelcan la balanza de sus decisiones hacia lo que consideran como rendimiento o desempeño, al momento de dar cuenta de la promoción y certificación de la disciplina. También, cuando al mirar a sus alumnos descubren en cada uno de ellos su singularidad, y atienden y asisten a esa peculiaridad amenguando las diferencias y reconociéndolos como ese *otro* igual a *todos los otros*.

Es un *querer* que al traducirse en decisiones éticas y morales, da significado y sentido a su proceder de enseñantes y que, por tanto, también implica que los alumnos le otorguen significado y sentido a lo que piensan, hacen y resuelven en sus clases de educación física.

Por último, al pensar en la actualidad de la institución escolar y el estado en el que esta funciona –que incluye los avatares cotidianos a los que los docentes están expuestos–, cuando enseñan la disciplina los profesores también *hacen lo que pueden*. La situación subsume y pone límites a lo que *deben* y *quieren*, y algunas veces se traduce en obstáculo, insatisfacción, desencanto y frustración. Un *poder* signado por una realidad que –sin generalizar– instala en las clases problemáticas sociales emergentes a las hay que atender: discriminación, maltrato, violencia; cuando las pautas de funcionamiento a las que deben responder son tan genéricas o herméticas y cerradas que anulan e impiden atender a la particularidad. También hacen *lo que pueden* al reconocer el estado en que se encuentran los lugares de trabajo, la frecuencia con que tienen clase, la asistencia fluctuante de alumnos; estos dos últimos, factores que hacen que cada clase *sea un volver a empezar* (Gayol, 2011). Todas estas cuestiones –y seguramente se pueden aportar algunas más– *perfilan, delinean y describen lo que se puede*.

*Deber, querer y poder* están presentes en mayor o menor medida, aunque no siempre con la misma intensidad, en las decisiones de todo enseñante. El interjuego entre ellos configura una relación entre sujetos, disciplina e institución, que es exclusiva, distintiva y diferenciada, que nuevamente pone límites a ese ideal ya mencionado.

Ante la situación planteada con respecto a lo que *une* –lo que *incluye*–, resta pensar en lo que *libera*. Nuevamente con Reboul, encuentro una estrecha articulación entre lo que *une*, las configuraciones de movimiento, con los *cómo*. Y en esta línea traigo para el análisis a las estrategias que se utilizan al enseñar lo que *une*, para que no solo incluya, sino que *libere*, en clave del derecho a aprender y a ser educado.

Como siempre sucede con las decisiones que se toman al implementar los *cómos*, comienzan los encuentros y desencuentros entre distintos puntos de vista que se asumen al llevar adelante la tarea de enseñar educación física, y que culminan en la presentación de diferentes tipos de itinerarios a recorrer por los alumnos al poner en acto prácticas corporales en la escuela.

Por tanto en este punto, y sin relativizar ni banalizar lo expuesto, mi posición *es depende*; y digo *depende* puesto que sostengo que no hay una única manera de llevar adelante un proceso tan complejo como es la enseñanza. Sin embargo, y sin inducir al uso de recetas, ni metodologías que especifiquen un cómo enseñar educación física en la escuela, pienso en estrategias

de intervención adecuadas y apropiadas que promuevan en los alumnos un mejoramiento de su disponibilidad corporal. Estrategias de enseñanza que *hoy*, además de posibilitar la construcción de conocimientos procedentes de la disciplina, desafían a proponer caminos a transitar, que denoten placer y entusiasmo por la realización de prácticas corporales y que, al mismo tiempo, promuevan su adhesión futura.

Al pensar en *mañana* –futuro esperable y deseable de toda propuesta de enseñanza cuyo legado es la transmisión cultural y transformación, no solo reproducción– comparto que estas estrategias de enseñanza deberían tender a promover estrategias de aprendizaje; intervenciones de enseñanza que al fundamentar lo que se hace y por qué y para qué se lo hace, fortalezcan la autoestima y generen poder decisorio para que se las asuma en el estilo de vida con autonomía y juicio crítico. Pienso en estrategias de intervención que si bien tienen el mandato de la transmisión, también tiendan a la emancipación, la independencia, y que, por tanto, al elegir las los sujetos como seres libres e informados, cuenten con los conocimientos imprescindibles para que esa elección les brinde la oportunidad de *incluirse* al realizar prácticas corporales, sin riesgos ni frustraciones.

En la actualidad, desempeñarse en la institución escolar como profesores de educación física es una tarea compleja y en algunos casos cíclopea. Sin desconocer los tiempos que vivimos, que son estos y no otros –aunque Paulo Freire nos diría “...las cosas están así, no son así y pueden cambiar (...) la educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (1969, p. 7)–, en esta línea, vuelvo al interrogante que nos planteó Reboul: ¿cómo hacer para que tenga lugar y se concrete lo que une y lo que libera?

Encontrar la respuesta no es tarea sencilla. No hay libreto, guion ni retentario, pues lo que hoy sucede en las escuelas excede el marco pedagógico desde el que se hace este análisis; marco referencial que, sin referenciarme, sostengo que depende de la fortaleza que se tenga para encontrar caminos posibles que den cuenta de convicciones y principios orientados por la intención de cambios. Sobre todo si tenemos en cuenta que estas construcciones sociales a las que nos hemos referido devienen de relaciones que se van tejiendo al tomar decisiones desde el *deber*, el *querer* y el *poder*. Tales obligaciones, pretensiones y derechos de profesores y alumnos, se conjugan en un mismo espacio y tiempo y reclaman transitar por caminos alternativos con la menor cantidad de sobresaltos, para dar lugar a la inclusión amenguando la



desigualdad, sin franquear los límites de lo individual, y posibilitan enseñar lo que *libera y lo que une*.

Para finalizar, vinculamos educación con institución escolar, educación física y enseñanza nuevamente en línea con palabras de Reboul: “Educar no es fabricar adultos según un modelo, sino liberar en cada hombre lo que le impide ser él mismo” (2009, p. 27).

## Bibliografía

- Arendt, H. (2010). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Bordieu, P. (2005). *Capital Cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bracht, V. y Crisorio, R. (Coords.). (2003). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Al Margen.
- Carballo, C. (2013). Los problemas relativos a los métodos de investigación en Educación Física. En W. Bracht y R. Crisorio (Comps.). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas* (pp. 101 a 112). La Plata: Al Margen.
- Crisorio, R. y Giles, M. (dir.). (2009). *Educación Física. Estudios críticos de Educación Física*. Buenos Aires: Al Margen.
- Cullen C. (2008). Perfiles ético-políticos de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Revista Política y sociedad*, 47(2), 5-25.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Duschatzky, S. y Birgin A. (2010). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Manantial.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gayol, M. L. (2010). *Los lineamientos de la política curricular en la Provincia de Buenos Aires como orientadores de las prácticas docentes de los profesionales de la Educación Física - Período 1990/2005. Código 11/H417. Informe Final*. Programa de Incentivos. AEIEF - IdIHCS (UNLP- CONICET).
- Gayol, M. L. (2011). *Curriculum, Educación Física y Prácticas Corporales*. Ponencia presentada en el 9<sup>no</sup>. Congreso Argentino y 4<sup>to</sup>. Latinoamericano de Educación Física y Ciencias de la FAHCE-UNLP. La Plata.
- Nicastro, S. (2001). Trabajar en la escuela: condiciones y modalidades de respuesta ante el cambio. *Revista Espacios*, 7(21), 25- 37.

Reboul, O. (2009). *Filosofía de la Educación*. España: Davinci Continental.

Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212.

Teriggi, F. (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

# La infancia maltratada: Valor y función de la educación física ante el cuerpo del niño como presa

*Laura Chiani*

Hablar sobre la infancia siempre resulta difícil, ya que no es un concepto ni neutro ni abstracto; no podemos encapsular en una palabra la cantidad de variables que entran en juego e inciden para concluir que existen tantas infancias como niños podemos imaginar; infancias alegres, desnutridas, cariñosas, sucias, tristes.

Hablar de infancias maltratadas y vulneradas resulta más difícil aún, porque detrás de cada letra aquí escrita, hay una historia, un nombre, un rostro, miedo y dolor.

En la actualidad estamos rodeados de informes, noticias; escuchamos a diario hechos que hacen referencia a niños y niñas en situaciones de vulnerabilidad como si esto fuera una característica de nuestra época. Sin embargo, la historia del maltrato dirigido hacia los niños acontece desde que el ser humano se encuentra en la faz de la tierra. Por lo tanto, debe entenderse y aceptarse que este es un fenómeno tan antiguo como la humanidad misma y no una característica peculiar de la sociedad moderna. Diversas culturas a lo largo de la historia de todo el mundo han utilizado el maltrato como una forma de control, educación y crianza de los niños.

Tan antigua y arraigada es esta práctica que hay relatos en la Biblia donde se alude al filicidio y al infanticidio; también los hay en la tragedia griega. En el siglo V a. C., Sófocles, profundo observador de la conducta humana, escribe *Edipo rey*. Edipo etimológicamente significa *pies hinchados*; tal nombre le fue asignado por sus padres adoptivos –el rey Pólipo de Corinto y su esposa– porque justamente fue hallado atado a un árbol colgando de los pies. Al nacer el niño,

Layo, su padre, atravesó con fíbulas sus pies y lo entregó a un pastor para que lo abandonara. Al deshacerse de él, Layo pretendía escapar de aquello predicho por el oráculo respecto de que, si alguna vez engendrara un hijo, ese niño, una vez adulto, le daría muerte (augurio que, como se sabe, finalmente se cumple).

La agresión a los pequeños y la muerte a neonatos deformes fue moneda corriente en otras épocas. En 1837, el asesinato de niñas en China estaba absolutamente permitido. En distintas tribus de Mesoamérica, como la educación de niños estaba al servicio de las guerras, las sanciones a las faltas eran concretadas por medio de arrastres por los pelos, golpes y finalmente incluso sacrificios a la diosa Huixtocihuatl (Diosa de la sal) perteneciente a la tribu mazahuas.

En la Revolución Industrial encontramos a los niños en franca explotación; muchas veces encadenados a las máquinas como forma de imposición del tormento. Controversialmente, es en esta época cuando surgen las primeras leyes de protección a la infancia en relación con la explotación y el trabajo de los niños. Recordemos como ejemplo el caso de Mary Wilson (Nueva York, 1875), una niña de nueve años de edad que fue hallada atada a la cama, golpeada, herida con tijeras, con desnutrición severa. Este caso constituyó un problema pues la legislación no lo contemplaba, por lo que no pudieron intervenir ni la policía, ni el abogado de distrito, ni el departamento de Beneficencia del Estado. El proceso judicial fue ganado sobre la base de la legislación existente respecto del trato hacia los animales, con el apoyo de Henry Berg, presidente de la Sociedad Americana para la prevención de la crueldad de los animales, quien consideró que Mary poseía los mismos derechos que los animales. A raíz de esta situación se fundó la Asociación americana para la prevención de la crueldad con los niños (Casado Flores y Díaz Huertas, 1997). El caso constituye una triste paradoja: por un lado, la niña no es catalogada como perteneciente a la categoría humana, pero por identificarla precisamente con una categoría infrahumana se le otorga su primer derecho.

No es necesario hacer una investigación muy exhaustiva para comprobar los hechos. Los cuentos para niños de los hermanos Grimm –relatos que a lo largo de los años se fueron instalando y se repiten de generación en generación– son testimonios elocuentes de la cultura del maltrato infantil (Hansel y Gretel, abandonados por su padre en el bosque; Cenicienta y Blanca Nieves, maltratadas por sus madrastras, entre otros).

Nos detenemos por un instante a pensar: ¿qué historias les contamos a los chicos?, ¿a qué películas los enfrentamos?, ¿a Nemo, un pecesito que

era feliz hasta que muere su mamá y él es separado de su padre?, ¿a el rey León, Bambi, Dumbo, historias de traiciones, muertes y sometimientos que se naturalizan en la vida de los niños? ¿Por qué los exponemos a semejantes acontecimientos? ¿No es también una forma de maltrato? ¿Qué nos lleva a realizar estos actos?

A lo largo de los tiempos y en todas las clases sociales hubo maltrato hacia los niños. Los análisis históricos revelan que ha sido una característica de la vida familiar, tolerada y aceptada desde tiempos remotos. Si bien algunas décadas atrás, situaciones tales como niños maltratados, mujeres golpeadas o abuso sexual tal vez ya habían sido comprendidas, no eran consideradas como sinónimo de graves problemas sociales (Corsi, 1994).

Es en la década del 60 cuando comienza a percibirse la violencia ejercida hacia los niños como un grave problema social al que hay que enfrentar. Al respecto, Cantón y Cortés (1997) subrayan que, si bien el abuso infantil ha existido siempre, este fenómeno no recibió atención como tal: ha sido recién durante los últimos 150 años cuando ha ido emergiendo como un problema social y una considerable cantidad de instituciones sociales y legales se han ocupado de él.

Por otra parte, alrededor del maltrato se fueron construyendo numerosos mitos que intentaron ocultar, explicar o justificar la violencia. Los mitos instituidos en una sociedad son cristalizaciones de significación que operan como organizadores de sentidos en el actuar, pensar y sentir de los miembros que conforman esa sociedad (Rodríguez y Chejter, 2014). En este sentido, son construcciones sociales que prescriben patrones de conducta, conforman valores, ofician de soporte de lo instituido y favorecen la repetición. Los mitos que se presentan más habitualmente pueden resumirse en los siguientes:

- Los casos de violencia ocurren en familias marginales, clases sociales carenciadas, estratos sociales inferiores que no poseen educación;
- La víctima algo hizo para provocar la agresión;
- La violencia es producto del alcohol y/o las drogas, la pobreza, el subdesarrollo o el desempleo;

Las justificaciones son muchas y variadas: “El niño se porta muy mal, es desobediente, no hace caso”; “En la escuela es un santo y en casa es indomable”; “Lo termino de cambiar y está sucio de nuevo”; “Mi marido es muy nervioso y el nene cuando llora lo altera más”; etc. Se podrían escribir mil

páginas relatando situaciones en las que lamentablemente el golpe, el grito, el abuso o el encierro eran el desenlace de la historia (y el producto estaba ahí, *in situ*, con su cuerpecito marcado, mirándome).

En función de la gran cantidad de estudios e investigaciones realizadas (Domènech e Iñiguez, 2002; Mullender, 2000; Bosch y Ferrer, 2002; Echeburúa y Corral, 1998; Claramunt, 1997; entre otros) todos estos mitos caen en el vacío y la violencia doméstica comienza a percibirse como un grave problema social que requiere la atención y la consecuente intervención estatal; para ello, se debieron superar ciertas ideas arraigadas acerca de la privacidad, por las cuales se toleraba y ocultaba la violencia acaecida en el seno de la familia. Para que surgiera este reconocimiento tuvo que producirse un cambio en el imaginario social respecto de la familia: esta debió dejar de ser considerada como un cofre infranqueable y privado del que nadie sabe qué hay en su interior. Factores como la nueva posición de la mujer dentro de la sociedad y la consideración del niño como sujeto de derecho han contribuido al reconocimiento de este flagelo histórico.

En el caso concreto del maltrato infantil, Kempe logra –después de varios intentos fallidos– que sea aceptado el *síndrome del niño apaleado* en 1964. Esta acción puso al descubierto todo lo siniestro que culmina en esta demostración de lo que en la escena privada familiar ocurría y era definido por los padres como “accidentes” domésticos, o descuidos.

## El cuerpo presa

La violencia ejercida sobre los niños va más allá del maltrato físico: suele estar acompañada de violencia verbal, descuidos, negligencia, abandono, explotación, mendicidad, etc. En estos casos el cuerpo queda a merced de la voluntad de los adultos y se convierte en una “presa” que puede ser cazada, consumida y descartada: “las relaciones de poder operan sobre él (el cuerpo) una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos” (Foucault, 1989, p. 153).

La condición de indefensión que portan los niños –de la cual no pueden desprenderse, ni escapar– los ubica en un lugar de sumisión donde el poder que ejerce el adulto alcanza su máxima expresión, tanto en situaciones de maltrato como también en situaciones de aparente protección, donde se dispone de los niños como cosas, lo cual significa poner de manifiesto la condición de pro-

piedad: “yo dispongo de vos”, de la misma forma que dispongo de mi casa, mi auto, mis libros, etc.; y “vos dependés de mí”... no hay salida. De este modo, los niños se convierten en objetos manipulables, y se logra, por un lado, enmudecerlos, acallarlos y amordazarlos al otorgarles un lugar en las instituciones (lugar que es siempre el mismo, inmodificable); y, por otro, al hacer “uso” de ellos abrimos espacios para la evaluación y la clasificación (Chiani, 2014).

## Presa de una mirada

En un sentido o en otro, todos estamos atravesados por clasificaciones ya desde que nacemos –y aun antes de nacer, por medio de ecografías, por ejemplo–; estamos sometidos a la mirada del “otro”, una mirada que dictamina en forma arbitraria y establece como verdad/realidad la primera clasificación, basada en la condición biológica/natural del cuerpo: somos entonces nenas o nenes, mujeres o varones. Y a su vez nacemos con estrellas o estrellados, según dónde y quién se encarga de nosotros.

Cuerpo y mirada conforman una díada inseparable; el cuerpo se construye a partir de la mirada y en relación con el “otro”. Mirar/se y ser mirado marca, determina e imprime sobre nuestro cuerpo y el de los otros una singular, personal y única manera de ser, estar y actuar. Las condiciones concretas de existencia en las que el hombre se encuentra son las que determinan su psiquismo: determinan la forma de interpretarse a sí mismo y a la realidad. “Determinan sus emociones, sus necesidades, su sensibilidad, formas de vínculo, formas del amor, de la sexualidad, actitudes ante la vida y la muerte, etc.” (De Quiroga, 1997, p. 24). El cuerpo, entonces, se constituye por ideas y miradas enmarcadas en un discurso que se torna hegemónico según la cultura.

Ahora bien, ¿qué miradas se posan sobre el cuerpo de un niño que ha sido violentado?, ¿qué saber/ poder se ejerce sobre el cuerpo?, ¿por cuántos discursos se ve interpelado?, ¿cómo impactan en la subjetividad del niño?, ¿son lo que vemos?, ¿qué pasa con nosotros?, ¿qué imágenes nos transmiten?, ¿cómo las interpretamos?, ¿qué respuestas le damos?, ¿en qué espejo se reflejan? Son muchas las preguntas que nos podemos hacer cuando estamos frente a un grupo de niños que han sido víctimas de violencia. Pero lo que sí sabemos es que cuando los miramos no vemos solo cuerpos; vemos niños y niñas, con una identidad, un nombre, una historia que los marca, vemos cuerpos socialmente diferenciados y con características diferenciadas (Le Breton, 2008).

Ante semejante realidad aparece la presencia del Estado, que emerge como

garante de la integridad física y emocional de los niños. Se crean ministerios, direcciones, secretarías que presentan planes, proyectos y programas de atención a la niñez vulnerada; actos que se traducen en una nueva violencia, en la cual el cuerpo es sometido a procesos de acción e interacción social y se convierte en un espacio de lucha donde se encarnan relaciones de poder (médico–jurídicas). Se traduce en cuerpos aislados y readaptados a una nueva realidad que es el encierro, donde el ordenamiento institucional se encarna para organizar, regular y reconducir la conducta. El niño deja de ser presa de los acechos familiares, para convertirse en presa de acechos estatales. Preso de diagnósticos, clasificaciones, prácticas y discursos de los cuales le resulta difícil poder escapar (Chiani y Katz, 2004).

*La llave ha girado, la jaula se ha cerrado, el cuerpo se ha acallado y vos estas ahí...*

En muchas ocasiones pudimos observar que cuando los niños llevan años dentro de una institución, para poder “sobrevivir” y diferenciarse comienzan a generar prácticas corporales relacionadas con “dar lástima”, o sea, ofrecen una imagen de sufrimiento con el objetivo de obtener un beneficio –dado que el cuerpo es un instrumento para transmitir mensajes–; ofrecen un relato de sufrimiento sobre sí mismos, el cual varía según las edades y el contexto (se tiran al piso y se ponen a llorar o cuentan historias trágicas de su pasado, por ejemplo), lo que genera una relación de deuda con el receptor de dicho relato. Esto provoca en la mayoría de los casos algún tipo de retribución orientada por ese mecanismo, que se concreta en, por ejemplo, levantarlo del piso, mirarlo, otorgarle algún “permiso”, darle algo rico, etc.; mecanismo que por fuera de la institución está dado por el binomio lástima-limosna.

La práctica de dar lástima a cambio de una limosna se inscribe claramente en el concepto analítico de “técnica corporal”. Tiene como principal finalidad suscitar algún tipo de recompensa, y la eficacia del proceso depende de las formas en que los signos del sufrimiento son corporalmente agenciados en el marco cultural en el que la interacción se despliega (Matta, 2006). De esta manera se pone de manifiesto una “ideología de la limosna” en la que se asigna un valor de cambio al sufrimiento y se establece una interdependencia entre *la lástima que doy y genero y el beneficio que adquiero*. A mayor lástima generada, mayor beneficio adquirido.



Este lugar es, a nuestro entender, peligroso, ya que se puede quedar atrapado sin poder salir; resultar preso de esa mirada, la mirada lastimosa. Esta realidad que experimentan muchos chicos y que hemos visto a lo largo de más de 20 años, lleva a preguntarme,<sup>1</sup> por un lado, ¿qué cuerpo se construye y qué identidad se genera cuando la razón de existir es a través de la lástima?, ¿qué otras opciones tienen esos niños?, ¿hay otras?

Por otro lado, ¿qué se espera de la educación física?, ¿qué nos pueden proponer en estas situaciones?

### La educación física: una posible puerta

Seguramente la institución, como gran familia y normalizadora, espera que sea fiel y funcional, que lleve adelante y reproduzca prácticas tendientes al orden y al control; prácticas atadas al discurso médico para cuerpos a los que hay que rehabilitar, mover, cansar a fin de evitar cuerpos en rebeldía.

Si la educación física ve el cuerpo del niño bajo la óptica de la lástima corre el riesgo de anclarlo en esa imagen, que, como dijimos anteriormente, en ocasiones es usada para generar una reacción de “deuda” en el otro y que de alguna forma hay que subsanar. Por consiguiente, y casi sin darse cuenta, se “cae” erróneamente en considerar al niño como objeto de asistencia al que hay socorrer y auxiliar en cuanto víctima pasiva. Desde este lugar, el niño es un objeto que se traduce en un problema al cual hay que ofrecerle una solución, y así queda nuevamente como presa o rehén a merced de la caridad del otro.

Nuevamente aparecen las preguntas: ¿qué posibilidades de reconocimiento como sujeto activo le ofrecemos?, ¿tiene alguna? A mi entender, desde la lástima solo obturamos esa posibilidad.

La luz sigue apagada, la puerta sigue cerrada y vos seguís ahí...

Si por el contrario, la educación física se posiciona en otro lugar e intenta romper o correr el velo entre un cuerpo sufriente, paciente y obturado para acceder al cuerpo del disfrute, del placer y, sobre todo, de la libertad, entonces se puede transformar y actuar como un agente de cambio social, de emancipación.

---

<sup>1</sup> Es necesario explicitar que parte de mi desempeño profesional lo llevo a cabo en el Hospital Noel H. Sbarra (ex -Casa Cuna) de la ciudad de la Plata, dependiente del Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires. Dicho hospital asiste y aloja a niños que han sido víctimas de violencia.

La educación física puede, desde este lugar, crear las condiciones para que estos niños den rienda suelta a sus sueños, sus fantasías; hacer que sus deseos puedan expresarse ya no como compensación de una falta, sino como una posibilidad de concreción.

De esta manera logra ser la llave para abrir una puerta a la posibilidad de resiliencia, no como condición o característica esperada sino como base para favorecer a sujetos que *están resiliando*, es decir, *están-siendo* en la adversidad.

En ese “estar-siendo” se fortalecen las capacidades y potencialidades humanas desplegadas en el acontecimiento de sobrevivencia, no solo en su dimensión biológica, sino como sujetos que buscan satisfacer sus necesidades de reconocimiento y visibilidad.

Ya no me mires como un pobrecito... eso  
ya no soy yo!

Desde este lugar, y cuando estamos frente a un niño maltratado, tenemos la posibilidad de volver a mirar un rostro “*desnudo*” que nos habla, nos llama, nos exige una relación que va más allá del conocimiento, la intencionalidad o el saber; nos exige una relación ética.

Ese rostro nuevo nos interroga así permanentemente y nos interpela a un trabajo que implica diversas miradas, entradas y salidas, rituales, invención de ceremonias y del tiempo necesario para reparar en “el detalle”, ese detalle que lo diferencia, lo distingue y que muchas veces pasa desapercibido en la vorágine de los tiempos fugaces que pulverizan la posibilidad de marcar un antes y un después en la vida de un niño (cf. Minnicelli, 2010).

La luz está encendida, la jaula está  
abierta, la llave se perdió y vos no estás ahí.

## Bibliografía

- Bosch, E., y Ferrer, V.A. (2002). *La voz de las invisibles. Las víctimas de un mal amor que mata*. Madrid: Editorial Cátedra; Colección Feminismos.
- Cantón, J., y Cortés, M. R. (1997). *Malos tratos y abuso sexual infantil*. Madrid: Siglo XXI.
- Casado Flores, J. y Díaz Huertas, J. A., Martínez González, C. (1997). *Niños Maltratados*. Madrid: Editorial Díaz de Santos.

- Chiani, L. y Katz, S. (2004). El sujeto detrás del diagnóstico, de la Institucionalización y de la medicalización. En *Actas del 1er. Congreso Provincial sobre problemáticas en la formación docente en Educación física*. Mar del Plata: Dirección de Educación Superior.
- Chiani, L. (2014). Infancia e inclusión: Una cuestión de derechos. En E. Camblor et. al. (Coords.), *Prácticas de la Educación Física* (pp. 285-294). La Plata: Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de La Plata.
- Claramunt, M. C. (1997). *Casitas quebradas: El problema de la violencia doméstica en Costa Rica*. Costa Rica: EUNED.
- Corsi, J. (1994). *Violencia familiar: Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Buenos Aires - México: Paidós.
- De Quiroga, A. (1997). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Domènech, M., e Iñíguez, L. (2002). La construcción social de la violencia. *Athenea Digital*, 2, doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.54>
- Echeburúa, E., y Corral, P. (1998). *Manual de violencia familiar*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Kempe, R. y Kempe, C. (1998). *Niños maltratados*. Madrid: Morata.
- Le Breton, D. (2008). *La Sociología del Cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Matta, J. P. (2006). El juego Social de la lástima. Una aproximación a su dimensiones micropolíticas. *Facultad de Ciencias Sociales de la UNCPBA - Newsletter N°5*.
- Minnicelli, M. (2010). *Ceremonias Mínimas*. Buenos Aires: Editorial Homo Sapiens.
- Mullender, A. (2002). *La violencia domestica: una nueva visión de un viejo problema*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, M. y Chejter, S. (2014). *Homicidios conyugales y de otras parejas. La decisión judicial y el sexismo*. Buenos Aires: Editores del puerto.



# La cárcel: ¿Excluye o incluye?

*Santiago Achucarro*

Para poder contextualizar este trabajo y definir nuestra perspectiva teórica es necesario caracterizar el concepto de exclusión. Podemos pensar la exclusión como un estado de algunos sujetos en particular, que carecen de ciertos capitales económicos y simbólicos que no les permiten acceder a determinados bienes y servicios. Esta primera aproximación pone el foco en grupos que quedan al margen de beneficios sociales, económicos y culturales.

Como señala Castel (2010), de acuerdo a este concepto existen poblaciones o individuos –que él denomina *por defecto*– que están descalificados al no poseer en primera instancia capacidad de trabajo; es decir, son desocupados, carecen de planes de beneficios sociales, sin trayectos educativos y escasos vínculos relacionales, lo que determina la negación de acceso a recursos mínimos para el desarrollo de sus proyectos y, en definitiva, para poder ser dueños de sus decisiones. Podemos pensarlos y ubicarlos casi como sujetos sin derechos.

Por su parte, Jiménez Ramírez define a la exclusión social en los siguientes términos:

Tomando como referente las características expuestas, la exclusión social [...] tiende a menudo a acumular, combinar y separar, tantos a individuos como a colectivos, de una serie de derechos sociales tales como el trabajo, la educación, la salud, la cultura, la economía y la política, a los que otros colectivos sí tienen acceso y posibilidad de disfrute y que terminan por anular el concepto de ciudadanía (2008, p. 181).

Una de las limitaciones teóricas que tiene este concepto es que a veces se lo concibe como un estado, como una situación en la que se encuentran cier-

tas poblaciones sin poder dar cuenta de todo el proceso político y social que genera la exclusión. En determinado momento, ciertos sectores tradicionales o conservadores realizan una doble mirada: por un lado no terminan de analizar el complejo proceso histórico y político que culmina con la expulsión y deterioro social de poblaciones enteras, y, por otro lado, asignan a los grupos excluidos la responsabilidad de su situación e incluso llegan a culpabilizarlos individual y exageradamente, sin apreciar el devenir real y financiero general.

En palabras de Castel: “Cuando se habla de exclusión, se corre el peligro de convertirla en un estado que se trataría entonces de subsanar en sí mismo, cuando en realidad nos encontramos más bien ante la expresión extrema de un proceso” (1995, p. 29).

Este enfoque procesual garantizaría percibir las dinámicas sociales en una estructura general y visibilizar los mecanismos históricos y políticos en los cuales se contextualiza la exclusión.

Según Kessler (2011) se podría concebir a la exclusión de dos maneras diferentes (y ambas han influido en el pensamiento argentino): la unitaria o republicana y la pluralista. La primera, representada por Silver, permitió poner en escena los problemas de la realidad social en clave de exclusión y desde allí apreciar a manera de ventana de acceso otros problemas vinculados a ella, como son la educación, la inmigración, la salud, los derechos de los excluidos; es decir, retomar a la exclusión como un eje vertebrador del debate social. Esta perspectiva permitió acciones concretas que excedían el problema económico de determinados grupos aislados; propició intervenciones territoriales en áreas donde no solo se intentaba atender problemas laborales sino también incrementar las redes y tejidos sociales de los distintos espacios públicos. Se le puede criticar a este modelo que analiza la exclusión como una situación de la persona en términos generales y no resulta adecuado para estudiar el proceso específico de las diferentes áreas; por lo tanto, no es tan productivo cuando se trata de comprender las dinámicas particulares de las políticas sectoriales en distintos campos. En definitiva, es pertinente en ciertas situaciones realizar estudios e intervenciones que recobren el devenir particular de ciertas variables.

La perspectiva pluralista reconoce la exclusión en diferentes áreas y permite analizar las distintas combinaciones que se pueden dar en este proceso; es decir, da la posibilidad de comprender que los sujetos pueden estar incluidos en un determinado aspecto y excluidos en otros. En este sentido, no habría un

límite claro y preciso que establece la exclusión, sino que es más pertinente pensarla en distintas dimensiones de acuerdo al contexto social y geográfico específico. En consecuencia, permitiría por un lado jerarquizar los problemas y los niveles de inclusión-exclusión que existen, y por el otro, comprender que en determinadas situaciones mantenerse incluido en una esfera provoca consecuencias negativas sobre otras. Por ejemplo: lograr y asegurar el trabajo en sectores juveniles medios o pobres genera el abandono o el retraso en sus estudios formales. Este paradigma permitió visibilizar sectores con altísimas carencias de determinadas características regionales y locales que se diferencian de otras poblaciones que tienen dificultades en diferentes esferas de sus vidas.

De este modo, podemos pensar que la exclusión y la inclusión son cara y seca de una misma moneda, ya que no habría nadie totalmente incluido o totalmente excluido; a su vez, es pertinente considerar a la exclusión no como una situación procesual en la que no existe ningún tipo de relación social sino que lo que aparece es un conjunto de relaciones sociales particulares de desventajas de algunos en relación con otros. No hay nadie que esté fuera de la sociedad, sino que ciertas poblaciones se encuentran situadas en unas posiciones cuyas relaciones son débiles y lábiles, por ejemplo trabajadores desempleados, jóvenes mal escolarizados, familias con escasa atención médica o difícil acceso a la justicia, etc. Tal vez la exclusión extrema no es siquiera imaginable ni cognoscible, ya que los sujetos que la experimentan no aparecen visibles en los medios o en las investigaciones de las diferentes ciencias; en Argentina podemos pensar en poblaciones autóctonas u originarias que se encuentran muy alejadas de los centros urbanos, sin poder acceder y con contactos mínimos con otras poblaciones rurales relativamente cercanas.

Es pertinente sostener, como propone Castel, que *a priori* no existe ninguna línea divisoria clara entre situaciones de vulnerabilidad y estabilidad; es decir, los procesos de exclusión-inclusión muestran zonas grises donde algunos viven sobre “la cuerda floja” y otros han caído al “foso”, pero también encontramos intercambios ascendentes de mayor o menor duración (2013, p. 33).

Analizaremos ahora específicamente los procesos de igualdad tomando como eje el acceso a la seguridad; es decir, trataremos de percibir qué posibles vinculaciones encontramos entre inclusión, justicia y delito, para luego observar la institución carcelaria.

En primera instancia vale preguntarnos quiénes son las víctimas de la inseguridad como problema social, o, mejor dicho, quiénes son los que sufren

las consecuencias de la inseguridad. En los discursos cotidianos escuchamos por lo general solo las voces de ciertos sectores sostenidos muchas veces por los medios de difusión. Claramente aparece el miedo a la inseguridad; expresiones tales como “nos roban”, “nos matan”, “nos atacan”; demuestran el temor de algunos, y la ausencia semántica del sujeto en estas frases denota la existencia de un enemigo que está en “penumbras”, que es responsable de los delitos y de la inseguridad. En suma, parte de la población sostiene que viven situaciones riesgosas, lo que Castel (2013) señala como *población de riesgo* al aludir a que existen factores de riesgo que son generados por sujetos o grupos determinados. En realidad, no son personas de carne y hueso, sino que se construyen perfiles sociales que generan o son responsables de aumentar los riesgos, por ejemplo, identifican jóvenes sin trabajo que viven en ciertos barrios peligrosos con familias desmembradas. Son características poblacionales de supuestos sujetos peligrosos. En definitiva se construye –a veces hasta estadísticamente– una situación de potencial riesgo que en ocasiones no sucede, se genera una actitud inflacionista que es promotora de políticas de vigilancia y control excesivo por parte de entidades públicas y privadas, y que finalmente se termina de derramar sobre los sectores vulnerables. Sabemos que una preocupación de un alto porcentaje de la población refiere a la problemática de la delincuencia. En Argentina, los estudios demuestran el aumento del delito, que se ha intensificado fundamentalmente en el espacio urbano y en jurisdicciones donde circulan mayores capitales; no obstante, es interesante mencionar que la tasa de victimización es alta en todas las clases sociales, pero aumenta a medida que descendemos en la estructura social (Kessler y Merklen, 2013). Lo que existe es una gran cantidad de pequeños delitos pero aumentados por algunos delitos graves que son mostrados en los medios de difusión masiva y producen una presencia exagerada en la percepción social. Sí es significativa la probabilidad en términos de clases sociales en los delitos de homicidio (Kessler, 2014).

Es importante poder señalar cómo se construye todo un discurso que culpabiliza y responsabiliza a cierto sector, sin poder –o querer– reconocer que este mismo sector es el más vulnerable por falta de protección estatal y que es víctima de mayor nivel de delincuencia. Esto lo demuestra el aumento de la presión policial de seguridad en zonas consideradas peligrosas para los grupos externos a ellas y no para proteger a esos territorios de sus problemas “internos”.

Como consecuencia de esta manera de pensar y vivir los riesgos, las cla-



ses acomodadas proponen la prevención de supuestas amenazas que se podrían generar en todos los espacios de interacción social, y por lo tanto intentan generar alarmas para decodificar situaciones de peligro y estar en todo momento protegidas. Como dice Kessler:

Esto genera una disminución generalizada de la confianza que afecta todos los planos de la vida social. La generalización de la sospecha muestra cierta continuidad entre algunas prácticas sociales muy extendidas con acciones públicas. En el plano microsocioal, conlleva formas de elusión preventiva del otro que, más allá de la intención manifiesta de quien cree protegerse, producen una evidente discriminación de aquellos que son evitados en los entrecruzamientos urbanos (2011, p. 14).

Como consecuencia, por ejemplo, muchos tienen problemas para conseguir trabajo si su domicilio está en lugares estigmatizados. Esto trae aparejada una fuerte degradación en las oportunidades laborales producto de la segregación residencial y la pérdida del capital relacional social. Es decir, disminuye la pobreza pero no hay integración social.

No solo se delinque por razones económicas sino por cuestiones de orden social tales como el liderazgo, o por revanchismo social ante los efectos de esta discriminación, y es lógico comprender que la mejora de ciertos índices económicos no redunde o impacta en la disminución del delito. Por otro lado, en los barrios marginados no existe calidad en lo que se refiere a servicios educativos, médicos y sociales, lo cual provoca mayor aislamiento.

Ahora bien, esta discriminación y estigmatización no es solo visible en el plano de las interacciones microsocioales sino que hay actuaciones estatales en las que se perciben medidas de acción violenta sobre los supuestos agresores, que se concretan en políticas de mano dura o tolerancia cero. En este sentido, el proceso de encarcelamiento es uno de los medios para combatir y garantizar mayor seguridad a las clases medias y altas.

Es claro pensar que el fin real de las cárceles es (más allá de lo que se sostiene desde el marco legal) aislar a las “poblaciones peligrosas” para proteger la seguridad social. Es decir que la cárcel es una institución que genera un proceso de exclusión de ciertos sectores, que los somete a un empobrecimiento económico, social, relacional y educativo al pensar y ejecutar la pena con estrategias de control. Pero es importante aclarar que no solo impacta en la vida individual del detenido sino que afecta a toda su familia. En palabras de Wacquant:

Se sabe que el encarcelamiento, además de afectar a las capas sociales más desprovistas (desempleados, indígenas y extranjeros), es de por sí una formidable máquina de pauperizar. Es útil, de paso no olvidar las condiciones y los efectos deletéreos de la detención hoy en día, no sólo en los reos, sino también en sus familias y barrios (2010, p. 153).

Además, si analizamos quiénes son detenidos podemos apreciar claramente que la cárcel trabaja con una “clientela” que pertenece a los sectores desprotegidos y vulnerables. Como dice Wacquant (2000), las clases populares son expulsadas del mercado laboral y abandonadas por el Estado, y si se tiene en cuenta el grosero gasto en seguridad policial-penitenciaria en correlación con el atestamiento burocrático del poder judicial, vemos que se genera en consecuencia una denegación sistemática y organizada de justicia.

La cárcel como institución dentro de las políticas de seguridad solo genera una separación por un tiempo de los sujetos detenidos para producir supuestamente una rehabilitación del encarcelado, pero en la práctica no se han concretado proyectos sostenidos en el tiempo, con prioridades, objetivos y metas a alcanzar, que garanticen una recuperación del sujeto y traigan aparejada una disminución del delito.

La pregunta que se hace Jürgen Habermas, retomada por Castel, nos enfrenta de lleno a los límites del andamiaje carcelario: ¿es posible “producir nuevas formas de vida con medios jurídico burocráticos”? (Castel, 1997, p. 342).

Aun cuando los trabajadores sociales se comprometan diariamente con su función, ¿hasta dónde es posible generar actividades que provoquen nuevos espacios de sociabilidad que impacten en los procesos identitarios de los detenidos con consecuencias duraderas en sus futuras vidas en libertad? Tal vez queda como último y único fin garantizar el menor daño posible a los sujetos encerrados, haciendo soportable la cotidianidad; como diría Goffman, proponer actividades que se constituyan como “islas salvadoras” (1998, p. 78).

## Algunas reflexiones a modo de conclusión

Es necesario generar investigaciones y estudios cualitativos para recobrar los significados que tienen las prácticas delictivas, que permitan comprender las dimensiones contextuales, sociales y políticas de las sociedades actuales. Por lo tanto, es necesario revisar también el andamiaje legal procesal-punitivo

vo y las instituciones que lo ejercen (policía y servicios penitenciarios).

Asimismo, entender que la seguridad no es aislar a supuestos grupos peligrosos sino que el problema concierne a todos los sectores sociales, y reconocer que las estrategias para una solución están en la interdependencia de las diferentes clases sociales, ya que son parte de una misma dinámica social. Ser responsables no es solamente ser vagamente solidarios en términos morales, sino promover situaciones de mayor justicia y equidad en lo laboral y relacional.

No es posible pensar la solución de los problemas de inseguridad e inclusión solo en una agencia del Estado, como puede ser la cárcel, el Patronato del liberado o programas asistenciales aplicados desde algún ministerio o entidad pública (como las universidades). Es necesario que cada uno de los responsables directos de estos estamentos institucionales se responsabilice de sus funciones, por menores que sean.

En lo que se refiere a los profesores de educación física identificados con los procesos educativos (no solo con procesos meramente recreativos o técnicos), deberán comprender el contexto penitenciario como una institución política en la cual su accionar no es *neutro* sino que está teñido constantemente de situaciones o decisiones que ponen en juego el poder de los distintos actores sociales. Como dice Goffman: “Prescribir una actividad es prescribir un mundo, eludir una prescripción puede ser eludir una identidad” (1998, p. 188). En términos profesionales, deberán poder propiciar espacios educativos que garanticen el aumento del capital educativo, social y relacional de los internos (Achucarro, 2015).

Los docentes que trabajen allí deberán pensar que su tarea no tiene un perfil punitivo-coercitivo, sino que su rol está vinculado con políticas de calidad social y educativa.

Es paradójico (y hasta incoherente) pensar la cárcel como institución que propicie la inclusión por medio de estrategias de encierro. Pero es importante “abrir” la cárcel, romper con el encierro para que los internos se apropien de manera activa del tiempo y del espacio en el que viven, para que cuando recuperen su libertad puedan adaptarse rápidamente a la misma.

Es una tarea difícil pero imprescindible realizar esfuerzos interinstitucionales (agencias de seguridad, universidades, organizaciones no gubernamentales, entre otras) para responder a las necesidades de los sectores desprotegidos, porque si no la asumimos nos convertiremos en autores y responsables de una sociedad injusta construida solo para pocos.

## Bibliografía

- Achucarro, S. (2015). La Educación Física en la cárcel, posibilidades y límites de intervención en Instituciones Totales. En A. Levoratti y D. Zambaglione (Comps.). *La recreación y el deporte social como medio de inclusión* (pp.191-202). Berazategui: Engranajes de la Cultura.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Revista Archipiélago*, 21, 27-36. Recuperado de <http://www.dwvalencia.com/claver/Documentos/exclusion>.
- Castel, R. (2013). Políticas de riesgo y sentimiento de inseguridad. En R. Castel, G. Kessler, D. Merklen, y N. Murard (Eds.), *Individuación, precariedad, inseguridad* (pp. 33-43). Buenos Aires: Paidós.
- Jiménez Ramírez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Revista Estudios Pedagógicos* 34(1), 173-186. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100010>
- Goffman, E. (1998). *Internados*. Avellaneda: Amorrortu editores.
- Kessler, G. (2011). Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social Argentina? *Revista Lavboratorio*, 24, 4-18. Recuperado de <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/lavboratorio/article/view/105/0>
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kessler, G. y Merklen, D. (2013). Una introducción cruzando el Atlántico. En R. Castel, G. Kessler, D. Merklen, y N. Murard (Eds.), *Individuación, precariedad, inseguridad* (pp. 9-32). Buenos Aires: Paidós.
- Wacquant, L. (2000). *Las cárceles de la miseria*. Villa Ballester: Ediciones Manantial.
- Wacquant, L. (2010). *Las dos caras de un gueto. Ensayos sobre marginalización y penalización*. Villa Ballester: Siglo XXI editores.

# Del potrero al club: La institucionalización del fútbol infantil en la ciudad de La Plata

*Fabián De Marziani*

## Introducción

La institucionalización del fútbol infantil responde a una forma intencional de organizar las prácticas de los individuos que componen la sociedad. Tiene un interés político determinado y persigue objetivos, también políticos, para el desarrollo de la sociedad. Independientemente de que pudieran ser bien o mal considerados, esos objetivos responden a un momento histórico y político particular, que debe ser analizado para entender la impronta que los movilizó y que los moviliza. A partir de allí, es lógico que se pongan en juego un conjunto de prácticas que por fuera de esa organización no tendrían ningún sentido. El corrimiento del “potrero” hacia el “club” es, en términos políticos, un cambio profundo y determinante. Cambio que indudablemente pone en juego lógicas que lo involucran en un sistema más amplio de organización del mundo y que le dan un sentido utilitario; por ello, permite reproducir las ideas que lo movilizaron y a la vez se convierte en un dispositivo para ese fin. En síntesis, la forma de institucionalización presente en el fútbol infantil, material y simbólica, es una de las formas de representación de los intereses predominantes en una manera política de pensar un sistema más amplio que a la vez lo comprende, y que aun con lógicas propias, estas no dejan de ser parte de un sistema pensado por fuera de los sujetos. En otras palabras, es una forma de concebir al niño, su práctica y el mundo que los comprende. De esto tratará el siguiente capítulo.

## El proceso de institucionalización del fútbol infantil

El fútbol infantil como se conoce en la actualidad, aparece en la ciudad de

La Plata a fines de la década del setenta y termina de consolidarse a mediados de la década del ochenta, con la conformación de diferentes ligas que en la actualidad constituyen este espacio y que determinaron la consolidación y la legitimación del fútbol infantil institucionalizado en la ciudad. Para finales de la década del ochenta se pueden identificar tres ligas oficiales en la ciudad de La Plata: Liga Independiente de Fútbol Infantil Platense Amateur (LIFIPA, 1976), Liga Sur de Fútbol Infantil (LISFI, 1981) y Asociación Platense de Fútbol Infantil (APLAFI, 1987), con más de cien clubes afiliados y un conjunto de torneos menores en cuanto a la cantidad de participantes, principalmente conformados por instituciones escolares en horarios extracurriculares, parroquias e instituciones religiosas benéficas y asociaciones vecinales. Esta impronta –que marcó el comienzo de lo que en la actualidad es una tradición y se fue gestando en aquel momento– se puede relacionar directamente con el auge europeo de las escuelas de Iniciación Deportiva, que si bien no representan una misma concepción, persiguen los mismos objetivos; por un lado, que los niños tengan un lugar seguro para la práctica de uno o varios deportes y, por otro lado, que se socialicen con sus pares, ya que los tiempos de ocio venían disminuyendo considerablemente debido a los grandes cambios que se empezaron a producir en la manera de vivir. Hay que recordar que, por ese entonces, comienza a vivirse un momento marcado por la necesidad de los padres de trabajar más tiempo para poder cumplir con las necesidades básicas como la alimentación, la educación; incluso el pago de los impuestos y, por qué no, también el ocio, el cual fue ocupado por la participación en estas instituciones. Cuanto más agudo era el pronunciamiento por el capitalismo en la Argentina, en mayor medida surgían los clubes; algunos no solamente para brindar la práctica de deportes, sino para dar apoyo extraescolar a aquellos que no podían pagar esa enseñanza fuera de la escuela, clubes en los que también existían o se creaban bibliotecas públicas para tal fin.

Los clubes de barrio empezaron a agruparse entre ellos para poder sistematizar la competencia. Se unieron y fueron formando una primera liga de fútbol infantil que se denominó LIFIPA, creada el 18 de agosto del año 1976. En ella los niños participantes de los clubes se enfrentaban y experimentaban prácticas que imitaban a la competencia oficial, la cual estaba configurada desde una lógica que contenía ciertas pautas y normas que había que respetar, como horarios, sistema de puntuación, fichaje de jugadores, vestimenta, ascensos, descensos, entre otras. Estos elementos y lógicas institucionales

que posee la competencia oficial requieren de aquel que la practica una gran responsabilidad y compromiso para con su equipo, su club y con la práctica, que se emparenta con las formas de manifestación adulta. Aunque no se debe dejar de observar que los que participan en estas ligas son niños de entre seis y trece años de edad. En esta forma institucionalizada de pensar la práctica deportiva, los niños tienen que respetar horarios de entrenamiento, tácticas y estrategias de juego, normas de comportamiento, entre otras, que simbolizan el camino para el acceso al deporte adulto. La idea primaria de estas instituciones estaba orientada hacia el abastecimiento de los clubes en sus categorías mayores con jugadores ya formados desde sus primeros años de vida, como también, que los niños tuvieran un espacio en el cual disfrutar y pasarlo bien junto a su grupo de amigos del barrio y sus familiares, ya que en ese momento histórico, la calle comenzaba a tornarse insegura y peligrosa.

Por el amplio crecimiento que fue teniendo el fútbol infantil, un grupo de clubes entre los cuales se encontraban Gimnasia y Esgrima de La Plata y Estudiantes de La Plata, decidieron dejar esta primera liga y crear otra que se llamó LISFI, fundada el 23 de febrero del año 1981, que continúa existiendo en la actualidad. LISFI surge como una necesidad de algunos clubes de tener un sistema de competencia organizado, independiente de la ya establecida LIFIPA, que no los tenía en consideración y que era la única liga oficial en práctica. El primer campeonato que organizó LISFI contó con 14 clubes afiliados, dos más que LIFIPA, y su característica fundamental fue que cualquier club podía afiliarse sin ninguna restricción particular.<sup>1</sup> Además, no todos los clubes contaban con su propia cancha; atentos a esto, otra característica propia de LISFI fue prestar –o alquilar– el espacio para que cada club pudiera sustentar su práctica.

A medida que fueron pasando los años, el crecimiento de esta liga fue mucho mayor, hasta llegar a su apogeo en la década del noventa con alrededor de 60 clubes afiliados; luego se estabilizó en alrededor de 40 clubes, con los que se encuentra conformada en la actualidad. En síntesis, hoy es la liga que tiene mayor cantidad de clubes afiliados, cuenta con sede propia ubicada en la calle 3 entre 38 y 39 de la ciudad de La Plata, y es también la liga con mayor relevancia en la sociedad platense. Posee una página web en la cual los clubes pueden

---

<sup>1</sup> Esta situación se generó porque LIFIPA no permitía la afiliación de clubes que se encontraban dentro del espacio del fútbol profesional.

informarse sobre todo lo referente a la jornada deportiva –que se desarrolla los días sábados– y también de las informaciones del Consejo Directivo, así como acerca del *fixture* (la programación del torneo), resultados, horarios de partidos y sanciones a jugadores e instituciones, entre otras muchas más.

A medida que pasaron los años y según el orden cronológico de aparición, hay que destacar la emergencia de una tercera liga en la década del ochenta, más precisamente el 10 de marzo de 1987, denominada APLAFI. Con el correr del tiempo, en particular hacia fines de la década del noventa, la Liga Platense de Fútbol Amateur introduce la práctica del fútbol infantil en su proyecto; y también se crea LAFIR –Liga Asociación de Fútbol Infantil de la Rivera–, fundada el 10 de noviembre de 1995, con clubes principalmente de las ciudades de Berisso y Ensenada; con las que se conforma en la actualidad el fútbol infantil institucionalizado en la ciudad. Se debe destacar que en general, las diferentes ligas que se fueron fundando no solo respondían a ciertas ideas de la práctica deportiva, sino que además, se generaron por desavenencias entre los padres que cumplían funciones como dirigentes, entrenadores o delegados. Estas desavenencias generalmente eran producto de no coincidir con el manejo político y económico de las ligas, lo que producía diferentes conflictos –irreconciliables– entre los dirigentes y a causa de ello se separaban para conformar otro espacio donde desarrollar la práctica del fútbol infantil.

Entre los argumentos que se pueden rastrear como fundamento de la generación de estas ligas infantiles (recabados en entrevistas realizadas para un trabajo de tesis de Maestría), encontramos que estas instituciones fueron creadas con el objetivo de que los niños compartan un momento de juego, placer y amistad con otros niños de su misma edad, mientras aprenden además a jugar al fútbol, lo que hasta unas décadas atrás –como ya se ha afirmado– era algo impensable, ya que la formación del jugador pasaba por la práctica asistemática que se daba en el *potrero*.

## Las causas de su aparición

Son varias las causas que posibilitaron el origen de la institucionalización del fútbol infantil. Entre razones políticas, geográficas, económicas y culturales, se estableció una situación histórica particular que tuvo como resultado la pérdida del juego del fútbol como práctica espontánea y libre, y el paso hacia una práctica regulada, cada vez más exclusiva, orientada por lógicas adultas. Es el paso del reinado del niño en su práctica, al reinado del adulto,



que pone en ella intereses propios muchas veces tan desmedidos como inapropiados. Lo cierto es que, con el tiempo, la institucionalización de la práctica del fútbol en la niñez fue generando que en la actualidad sea muy difícil encontrar niños jugando al fútbol en las calles, como ocurría hasta fines de la década del ochenta. El *potrero* representaba también un lugar significativo de identidad para el niño del barrio, un lugar de reunión. Solo había algunas condiciones: jugar, divertirse y encontrarse.

En este punto se debe ser estricto, y explicar que nunca existe un único motivo que genera la emergencia de ciertas costumbres. Por el contrario, siempre se debe a una multiplicidad de acontecimientos que se encuentran relacionados entre sí aunque más no sea por un hilo muy delgado, que se conforma según las tradiciones y las rupturas de la época en particular. Las manifestaciones sociales están siempre condicionadas por un conjunto de acontecimientos políticos que le dan sentido a su misma expresión. El caso del fútbol infantil federado no es la excepción. El análisis de su emergencia debe ser considerado dentro de un conjunto de situaciones que, en materia política, educativa y económica, han influido para que ocurra.

### La desaparición del “potrero”, la pérdida de los espacios verdes

Carlos Benítez y Sandra Comisso, en su libro *La infancia hecha pelota*, afirman que la práctica del fútbol infantil surge como una necesidad de los adultos por sistematizar el juego de los niños. Esta aseveración puede ser analizada desde varias aristas. Como sugieren los autores, al cambiar la manera de vivir de la sociedad, los espacios libres dejaron de ser seguros, lo que determinó la necesidad de agrupar en clubes o sociedades civiles a los niños con el objetivo de ofrecerles no solo una mayor seguridad en sus vidas, sino también la posibilidad de una enseñanza más sistematizada. Aclaran también:

En el año 1969, en la Capital Federal los espacios verdes sumaban dos mil ocho manzanas (o hectáreas), después de treinta años, los mismos se redujeron a la mitad, por lo tanto si se considera que en esas manzanas o terrenos baldíos entraban dos canchitas, en ese lapso de tiempo han desaparecido dos mil potreros (Benítez y Comisso, 2000, p. 70-71).

En este sentido, se puede afirmar que en la ciudad de La Plata ocurrió el mismo fenómeno que en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: en el casco urbano desaparecieron casi todos los terrenos baldíos, quedaron

como espacios verdes las plazas y algunas avenidas,<sup>2</sup> las cuales no están pensadas ni diseñadas para las prácticas deportivas, en particular la del fútbol, sino como espacio de circulación y de “pulmón” –lugar con conexión al aire libre– de la ciudad. La gran urbanización se puede describir como una de las causas de la muerte o desaparición del mítico *potrero*. Hay que recordar que este, en aquel entonces, era el ámbito principal para la aparición de aquellos que se convertirían en grandes jugadores, como por ejemplo, Alfredo Di Stéfano, Ángel Clemente Rojas, René Houseman, Ricardo Bochini o Norberto Alonso, aunque se debe reconocer que este espacio no estaba concebido para ese fin, sino que estos destacados jugadores surgían a partir de una práctica a la que se dedicaban con cierta libertad y fundamentalmente, con *asistematicidad*.

El corrimiento del potrero a los clubes implicó el comienzo de una institucionalización de los niños y de las prácticas, que necesaria e inevitablemente establece cierta metodización en los procesos de enseñanza. La institución pasa a ser así la que regula las prácticas e instituye los sentidos con los que se van a concebir y a llevar a cabo. Este proceso de institucionalización deportiva en la niñez comienza fundamentalmente en la década del setenta, en la que por un lado, se desarrolló un movimiento arquitectónico que pretendía la urbanización de los espacios verdes, y, por el otro, estableció un crecimiento urbano hacia lo alto, mediante el diseño de viviendas estilo *monoblock*: es el auge de las construcciones de viviendas en altura. El espacio se especializó y el contacto, la regulación, el intercambio y la comunicación entre personas, actividades e instituciones diferentes, que constituyen los lazos comunicacionales de la ciudad, fueron comenzando a definirse a partir de medidas que establecían un mayor control social. Si bien es cierto que en materia de urbanismo y arquitectura, en muchos casos se lo puede considerar como un sistema de desarrollo de viviendas sociales, dadas a partir de créditos blandos, no se puede sustraer el hecho de que la población y el parque automotor crecían exponencialmente, y las ciudades comenzaban a necesitar una redistribución de los espacios geográficos.

A partir de las transformaciones urbanas que se han ido produciendo en el partido de La Plata, fundamentalmente en las últimas tres décadas, se observa un notable cambio en la morfología de la ciudad que afecta prin-

---

<sup>2</sup> En el caso particular de la ciudad de La Plata, la avenida de circunvalación, que es la que recorre todo el perímetro urbano inicial, se utiliza como espacio libre para la práctica del fútbol.

cialmente al denominado espacio periurbano, entendido como la franja de territorio comprendida entre las áreas urbanas y rurales del partido.<sup>3</sup> La expansión urbana residencial hacia la periferia se traduce en una competencia por el territorio entre diferentes usos del suelo y actividades, lo que provoca un aumento de la ocupación de nuevas superficies en los límites físicos de la ciudad. En la dinámica expansiva de la ciudad de La Plata pueden reconocerse básicamente dos factores que han orientado –y aún orientan– los procesos de suburbanización y periurbanización:

Según Frediani:

El primero obedece a razones culturales y está representado por un sector de clase media y media-alta, que busca alejarse del centro por propia elección, dando prioridad a la calidad de vida antes que a la proximidad al centro. Estos sectores migran fundamentalmente hacia el N-NO del Partido. El segundo se centra en la repercusión que tuvo la crisis económica que se inició a mediados de los setenta, y se profundizó en los ochenta y fines de los noventa, y que en nuestra región determinó la prolongación de la ciudad hacia el sur, destacando el caso de Villa Elvira, donde arribó en los últimos años un gran número de migrantes intraprovinciales y extranjeros. Este éxodo hacia el sur parece estar motorizado económicamente por el cuentapropismo. De aquí se desprende que en la periferia platense no sólo se asientan grupos de ingresos medios y medio-altos, sino también sectores de bajos recursos cuya estrategia es ocupar -legal y/o ilegalmente- terrenos sin uso aparente, conformando asentamientos precarios y villas miseria (2009, p. 6).

No hay que olvidar, por otra parte, que en el potrero se gestaba el desafío del “barrio contra barrio” o “cuadra contra cuadra”, lo que permitía una construcción de la identidad en relación con la cultura de cada sujeto; las edades se mezclaban; el tiempo no se controlaba y cuando se hacía de noche el partido se terminaba o se continuaba al otro día. La inseguridad de estos tiempos, sumada a la creciente necesidad de priorizar los resultados en el fútbol infantil y a la problemática de que los niños se sumergen muchas horas en el juego electrónico y la televisión, atentaron contra estos momentos en que los niños podían experimentar

---

<sup>3</sup> En esta franja del territorio, denominada espacio periurbano, es donde se encuentran la mayor cantidad de clubes de fútbol infantil, tanto en el norte como en el sur.

diferentes prácticas corporales con libertad y en comunión con sus pares. Para Pablo Sucarrat (2013) estos lugares mágicos de a poco se fueron transformando en edificios y estacionamientos, o simplemente se fueron extinguiendo, lo que determina también la desaparición de una forma de entender la vida.

En la actualidad, las lógicas establecidas por el potrero han desaparecido; los niños juegan con árbitros, por los puntos, tienen premios, ascensos, descensos. El espíritu lúdico, de una infancia con esos lugares donde “liberarse” expresando las emociones y habilidades motrices, que formaba la característica de la niñez, ha desaparecido en beneficio de una práctica más controlada y regulada. Hoy, toda la participación social se genera en los torneos que se disputan en las diferentes ligas. En el potrero se tenía la necesidad interna de jugar y los niños se organizaban solos a partir de esa necesidad: se buscaba una pelota, se dividían los equipos y se jugaba hasta que ellos mismos decidían la finalización. Se construía a partir de un espacio físico toda una situación que se asemejaba más a lo social y a lo afectivo, que a lo organizativo. Por el contrario, en la actualidad, si los niños quisieran juntarse para jugar al fútbol por fuera del espacio de la escuela, seguramente no tendrían ningún lugar a donde poder ir a practicarlo sin la supervisión de los adultos. Vale recordar, como ya se ha señalado, que la calle y los espacios públicos comenzaron a tornarse peligrosos e inseguros para el manejo libre y espontáneo del niño.

## La incidencia del gobierno militar en la configuración del campo

En otro sentido, se debe tener en cuenta que esta situación narrada por Benítez y Comisso no escapa a la coyuntura política que la sociedad argentina vivía en aquel entonces. El llamado Proceso de Reorganización Nacional, que tuvo como principal actor a las Fuerzas Armadas (FF. AA.), desplegó un mecanismo desmedido de control y represión por el cual los individuos no podían manifestarse libremente en el espacio público, lo que también fue determinante en la conformación de las ligas infantiles a partir de la institucionalización de las prácticas sociales. En el país se desarrolló la dictadura militar más feroz y sanguinaria de su historia. Los militares llegaron al poder a través de un golpe militar con el que derrocaron a un gobierno que había sido elegido por el voto popular. A partir de este acontecimiento, el terrorismo de Estado se impuso como dispositivo de gobierno. En este sentido, se debe comprender que el deporte siempre fue una herramienta

útil para ocultar –al menos por un tiempo– o disimular maniobras políticas ilegales o de oscuro proceder.

Debido al clima enrarecido que se fue generando en el país aparecen en el escenario del Estado las FF. AA., que justificaron su accionar a partir de una marcada conflictividad política, económica y social que desbordaba –en palabras de los militares– a un gobierno peronista que ya no contaba con la mentalidad estratégica de su líder, que había fallecido unos meses antes. Por lo tanto, el gobierno de facto trató de imponer un proyecto que tuvo como uno de sus pilares fundamentales el disciplinamiento de la sociedad argentina, a partir de la transformación de las bases de la sociedad para terminar con un ciclo histórico que el justicialismo había comenzado en la década del cuarenta, e iniciar con otro totalmente distinto.

Luego de la obtención del primer puesto en el campeonato mundial de fútbol del año 1978, el gobierno militar intentó “vender” una imagen positiva a todo el mundo, donde sus comportamientos eran más cuestionados, ya que los opositores que se encontraban en el país habían sido neutralizados o reprimidos. El sociólogo Roberto Di Giano ha señalado que “apoyados en algunas innovaciones tecnológicas que se efectuaron en los medios de comunicación (entre otras cosas, se construyó un faraónico centro de producción que transmitió las vicisitudes del campeonato mundial en colores para el exterior)” (2001, p. 3), el gobierno militar trató de utilizar la “gran hazaña” que había realizado el equipo argentino de fútbol al obtener el campeonato mundial, como una medida de la grandeza del mismo gobierno, de manera casi obsesiva. Con ello se pensó que habían demostrado al mundo que eran “buenos gobernantes”, y que se había realizado una campaña internacional de desprestigio impulsada por algunos medios de comunicación extranjeros.

A partir del regreso de la democracia, se comenzó a cuestionar si el triunfo y los festejos habían sido legítimos. Palomino afirmó: “La cuestión fue la manipulación de la pasión montada desde el poder para legitimar el terrorismo de Estado por parte de la Dictadura Militar”. Para Scher se plantea al Mundial 78 como un espacio para “no olvidar” (ver Scher et al.) o como que el fútbol sirvió a la dictadura; fueron momentos en que “la política abusó del fútbol”. Es posible, entonces, que a partir de esta explicación se pueda concebir al fútbol como una manifestación que forma parte de otro orden de cosas. En este sentido, dice Lía Ferrero:

En un terreno con cierta autonomía, que permite precisamente, la comunión con otros, a pesar de la situación política estructural –léase dictadura militar– que estaba viviendo el país. De esa manera no se contradicen el conocimiento, la militancia, la sospecha, con ir a un estadio, gritar un gol o festejar el triunfo de la selección (2010, p. 295).

En la misma línea, Juan José Sebrelli afirma que “No podían dejar de ver los militares en el Mundial una posibilidad única para lograr la unión nacional, y a la vez cambiar su imagen en el exterior” (1998, p. 187). En coincidencia con estos autores se puede afirmar que el gobierno militar cercenó todas las garantías constitucionales, impuso una sensación de inseguridad, miedo, desconfianza que desarticuló los lazos sociales, y además a causa de ello desarrolló un gran control sobre los ciudadanos y las reuniones públicas fueron prohibidas; por lo tanto, los clubes de barrio comenzaron a agruparse en lugares cerrados para que los niños pudieran experimentar el jugar al fútbol con amigos y contra otros niños.

### La televisación: La masificación exacerbada del fútbol

Un tercer enfoque que se puede plantear al respecto se relaciona con el importante desarrollo de la televisación que comienza a darse en la década del setenta, lo que devino en una *hiperprofesionalización* de las prácticas deportivas y en especial, del fútbol. Este deporte empieza a llegar a más hogares por medio de la televisión, lo que implicó un desarrollo que con el tiempo sería exponencial y que repercutirá en el abordaje del deporte infantil como medio de producción de “materia prima” para dotar al deporte profesional. Es indudable que el papel que han jugado los medios de comunicación en el desarrollo del fútbol en particular ha sido tremendamente significativo: han establecido la impronta con la que no solo se piensa al deporte y al deportista, sino también los procesos de enseñanza deportiva y los de desarrollo de los individuos.

Se debe considerar a los años setenta como el momento en el que se produce un punto de inflexión en cuanto a los alcances de la televisión en las sociedades. Es en esta década, producto del desarrollo tecnológico que comenzaba a dar frutos –recuérdese la televisación en color, por ejemplo–, cuando se produce un marcado incremento en el alcance social; es decir, el comienzo de la masividad.

En línea con esta lógica de difusión del fútbol por parte de los medios de comunicación en la Argentina, el martes 4 de enero de 1983, por las pantallas

del canal 11 –estatal por aquel entonces, como el resto de los canales–, comenzó a emitirse casi sin publicidad, un programa que marcó toda una impronta en la difusión del deporte juvenil: “Proyección 86”. La idea era la de un torneo disputado por jugadores de hasta 18 años, con la participación de los equipos que en ese momento estaban en Primera División. Enseguida fue ampliamente aceptado por el público, que concurría en forma masiva a la cancha de Vélez (cabe recordar que la entrada era gratuita), con mucha presencia de las familias.

El periodista y conductor de televisión Horacio Aiello, quien por entonces ya contaba con una dilatada trayectoria en los medios como relator de fútbol, fue el autor de la idea de “Proyección 86”. Era el conductor de las transmisiones, acompañado por Mario Trucco en los comentarios y Luis Ángel Sánchez en el campo de juego. Allá por fines de los años setenta, y con la intención de integrar a la mujer a los eventos deportivos, Aiello inmortalizó una frase dentro de sus narraciones: “A la derecha de la pantalla, señora”. Este programa terminó de dar sentido a la idea de considerar a las categorías menores como “el semillero”, como la *cantera* –así se la llama en España, país que ha apostado fuertemente a las divisiones menores como medio de generación de deportistas de elite– que posibilitara dotar al deporte de alta competencia de una gran cantidad de jugadores. Este programa es un claro ejemplo que representa cómo la televisión comienza a ver en el deporte –proceso que se había iniciado con el campeonato mundial de fútbol “Argentina 78”– la posibilidad de una transmisión masiva que produjera ganancias extraordinarias. De hecho en el mundo ya comenzaba a verse una profunda aceptación social de los medios de comunicación –televisión, diarios, revistas, etc.– como productos de consumo.

Esta mercantilización del fútbol implicó que este fuera utilizado como un producto de consumo, como una mercancía deseada por parte de los espectadores que concurrían a los estadios, lo cual directamente puede llevar a afirmar que este proceso es el comienzo de ciertas lógicas comerciales capitalistas que contribuyeron exponencial y proporcionalmente al aumento de las ganancias de las empresas que a su alrededor se erigían, como también al incremento de los mecanismos que generaban poder en las instituciones que se encargaban de regular sus acciones –piénsese en la FIFA, por ejemplo.

En las últimas tres décadas, en especial, es significativo el aumento de la televisación de partidos de fútbol y la consecuente aparición de la publicidad como medio de solventar y aumentar más aún las ganancias alrededor del deporte, caracterizado por un ingreso de las grandes empresas multinacionales

como inversores. A partir de estas lógicas, muchos dirigentes y personajes de los medios de comunicación, como Fernando Niembro,<sup>4</sup> por ejemplo, comienzan a considerar al fútbol como una empresa, entendido este concepto en sus dos acepciones, como emprendimiento y como negocio, y cada vez más la balanza se inclina hacia el lado del fútbol como un negocio. Eric Dunning en *El fenómeno deportivo* se refiere a este punto y afirma que:

La comercialización del deporte opera en cuatro niveles principales: 1) la aparición de productos deportivos, mercancías y una industria de servicio; 2) el desarrollo de un deporte para espectadores como base para la publicidad; 3) la explotación de los recursos de los ciudadanos, en especial de los trabajadores, para aumentar los beneficios; y 4) la industria de las apuestas, es decir, las carreras y las quinielas (2003, p. 131).

Por lo tanto, todo el sistema deportivo se integra en una vasta red de circulación monetaria que hace ilusorio cualquier intento de saneamiento financiero.

Con el triunfo de la selección argentina en el Mundial de 1978, se produjo que al año siguiente se transmitiera el Mundial Juvenil del que participaron entre otros, y como figuras excluyentes, Diego Maradona y Ramón Díaz, lo que no hizo más que potenciar el desarrollo del fútbol infantil. Con los años y con la llegada de la televisión prepaga –en la ciudad de La Plata esto ocurrió en el año 1989–, es decir, la televisión por cable, proliferaron los programas deportivos. Canales de la televisión prepaga como ESPN, Foxsport, TyC Sports

---

<sup>4</sup> La importancia de citar a este periodista radica en que, junto al resto de los que conforman el periodismo deportivo en la Argentina -un grupo muy numeroso-, representa a uno de los referentes que la sociedad tiene para pensar la idea del deporte en la infancia. En el caso particular de Niembro –quien considera al fútbol infantil necesariamente como una etapa de discriminación de talento para nutrir al fútbol de elite–, se debe recordar que ocupó espacios de gobierno durante el mandato de Carlos Menem, lo que no es una cuestión menor, sino que, por el contrario, permite pensar cuál es la idea del deporte que cierto tipo de gobiernos tiene, lo que posibilita comprender algunas razones de la configuración del deporte infantil en la actualidad. Desde un punto de vista más crítico aún, esto también puede posibilitar el rol de la educación física en la construcción colectiva que la sociedad hace de determinadas prácticas, que han generado que la sociedad, a pesar de haber tenido esta materia como obligatoria en su paso por la escuela, escucha más a este tipo de comunicadores que a la propia educación física. Personajes como Diego Maradona, Alejandro Fantino, Mariano Closs, Víctor Hugo Morales, o hasta el mismísimo Julio Grondona, entre muchos otros, son indudablemente los referentes que los argentinos tienen sobre el fútbol. Todos ellos muy alejados del campo educativo y con intereses comerciales puestos alrededor de sus ideas acerca del fútbol.



y otros, no hicieron más que generar un mayor desarrollo del deporte como consumo masivo, sin mencionar los programas que desde el comienzo de este tipo de comunicación se orientaron a la difusión del fútbol infantil de manera similar a la de los adultos, de los torneos locales, por canales locales, con un relator, un comentarista y en los que se difundía todo lo que acontecía en ese ámbito de manera similar al deporte profesional.

En el ámbito del fútbol infantil, en algunos clubes se pueden observar distintos carteles con publicidades de negocios de la zona donde se encuentra el mismo. Con estas publicidades, los clubes tratan de solventarse y mantenerse económicamente, además de mediante el cobro de las entradas a los partidos y de la venta de diferentes productos que realizan en los bufetes. También, muchos radios de frecuencia modulada tienen programas dedicados al fútbol infantil en los cuales se informa de todo lo acontecido durante la jornada deportiva: resultados, los *fixtures*, las tablas de posiciones; y además, se reciben llamados con los cuales la audiencia opina o envía saludos a los pequeños jugadores.

El fútbol infantil en la ciudad de La Plata, por lo que se ha observado, funciona como un espectáculo en general para los parientes de los jugadores – madres, padres, abuelos, tíos, etc. – quienes desde afuera de la cancha no dejan de estimular, incitar; muchas veces hasta insultar, algunos desafortadamente y sin cesar, como si el que estuviera jugando fuera un jugador profesional. De esta manera niegan la posibilidad de reconocer que los que están participando del encuentro son niños de entre seis y trece años, que en la mayoría de los casos son sus hijos, nietos o sobrinos. Todo este espectáculo que se sucede en el fútbol infantil provoca en algunos niños un gran estrés, ya que se sienten presionados por los adultos que se encuentran afuera. Casi en ningún momento del partido pueden jugar tranquilos, ya que cuando no les gritan, les dicen a quién tienen que pasar la pelota, dónde ubicarse, a quién marcar, o cómo desmarcarse. Benítez y Comisso (2000) retoman a Carlos Seidler,<sup>5</sup> y sugieren que la presión en el deporte infantil, en particular en el fútbol, no respeta a la persona y su ritmo particular de aprendizaje, su edad, es decir, su momento evolutivo, y se valora más el resultado que la formación misma, lo que acarreará sin dudas, a futuro, secuelas físicas –microlesiones, esguinces,

---

<sup>5</sup> Carlos Seidler, médico de profesión, realizó –a cargo de la empresa Esparta Sygnus– estudios médicos a integrantes del fútbol infantil de la Asociación del Fútbol Argentino (AFA), a finales de los años noventa.

sobrecargas musculares– y psicológicas –problemas de autoestima, falta de seguridad en sí mismo, eliminación del disfrute, problemas de rendimiento escolar por falta de concentración en los estudios, falta de desarrollo de la propia responsabilidad.

Finalmente, se puede observar que el Estado no tiene mucha incidencia en estas instituciones, puesto que las ligas mismas son las encargadas de manejar las lógicas institucionales, salvo por algunos casos en los que determinados municipios se hacen cargo de los gastos para el dictado de algún curso de técnico de fútbol infantil, con el que se habilita a los delegados para que puedan ingresar a la cancha, ya que es un requisito indispensable. Sin embargo, para algunos autores este acontecer tiene una participación encubierta del Estado. Por ejemplo Bourdieu ha afirmado que, “a medida que aumentan, de una forma cada vez más disimulada, los subsidios y el reconocimiento del Estado, y con ellos la aparente neutralidad de las organizaciones deportivas y de sus funcionarios, el deporte es un objeto de lucha política” (1978, p. 72). Lo cierto es que si el Estado participa, lo hace de una manera muy sutil, permitiendo que se legitimen ciertas lógicas que podrían ser muy cuestionadas: piénsese en cierta discriminación que existe en este ámbito, que atenta contra la inclusión y la igualdad tan enunciadas por casi todos los gobiernos, que el deporte debe tener.

### “El niño y el deporte” como objeto de estudio

En otro orden de cosas, la década del setenta es también el momento en el que se presentan los primeros trabajos que toman al niño en relación con el deporte, como un objeto de estudio.

Para finales de los años setenta, comienza a manifestarse en la Argentina, fundamentalmente en Buenos Aires, la aparición de las primeras escuelas de fútbol infantil. Esto constituyó un fenómeno que –impensado pocos años antes, pero fácilmente explicable en los tiempos que corrían– puede ser ubicado dentro del proceso que determinó la emergencia del niño como objeto de estudio y tratamiento deportivo. Como causa o como producto de la desaparición de los espacios verdes, también llamados *potreros*, debido al crecimiento poblacional, paralelamente se origina la aparición de las primeras instituciones que se abocaron a la práctica y a la enseñanza deportiva de la niñez. Las familias, ante la presión generada por un capitalismo cada vez más exacerbado, comenzaron a manifestar un cambio profundo en la dinámica social, que obligó a las personas

a tener mayores ingresos para el acomodamiento a las nuevas formas de vida, lo que llevó a la disgregación paulatina de la familia como hasta ese momento se la consideraba, para pasar a ser reconfigurada, fundamentalmente desde la necesidad de mayor tiempo dedicado al trabajo. Los cambios que en materia económica y social se producían, generaron también que el tiempo libre de los padres comenzara a disminuir, por lo tanto, resultaba más complicado para estos disponer de tiempo para poder llevar a jugar a sus hijos. Así, depositaron esta tarea en las instituciones infantiles, las que se abocaron a tomar a niños cada vez más pequeños, y se encargaron de la enseñanza deportiva de la niñez con cada vez más desarrollo y legitimidad. Por otra parte, la calle y las plazas se tornaron peligrosas, lo que también justificó esta modificación en las conductas sociales. En este punto se debe recordar que el gobierno de facto limitaba las reuniones entre personas en los espacios públicos, cuestión que, como ya se ha descrito, influyó en el desarrollo de las instituciones deportivas y en el acercamiento masivo de la población a ellas. En síntesis, la década del setenta es el comienzo del tratamiento del niño y las prácticas deportivas como objeto de estudio.

La niñez ha sido vista de diferentes formas a lo largo de la historia. Hubo una época en que se veía al niño como “adulto pequeño”, es decir, no se conocía la infancia. El término “niño” no ha tomado su acepción moderna sino hasta el siglo XVII. Antes no existía una preocupación aguda por distinguir las diversas edades, y el término *niño* se aplicaba muchas veces incluso a adolescentes de hasta 18 años.

Se puede afirmar, también, que la conquista y reivindicación del niño ha sido paulatina y solo a principios del siglo XX –con los aportes fundamentales de la psicología cognitiva y del psicoanálisis, con los conceptos de desarrollo evolutivo, con la mirada hacia la infancia para descubrir los orígenes de los complejos y los caracteres, con la plenitud de la conciencia histórica del hombre– es que la noción de niño llega a configurarse como un estatuto digno de ser mirado y estudiado desde todas las disciplinas. Los saberes modernos privilegiaron a la infancia como objeto de investigación científica y de intervención social, lo que tuvo como efecto una ampliación y complejización de la mirada sobre la infancia, la cual con el tiempo se convirtió en la etapa de mayor importancia en la vida del ser humano. En este sentido, se puede señalar que, mientras distintas disciplinas científicas se preocuparon por entender y conocer más sobre el niño y las etapas de su desarrollo evolutivo, la situación

social y económica fue dando lugar a la aparición de la idea del “niño como propiedad”: se lo veía como un ser inferior, cuyo destino debía ser controlado por los adultos; se le exigía una actitud conformista y pasiva, y se lo valoraba únicamente por su capacidad de trabajo.

Así surgió también la necesidad de crear leyes para regular el trabajo infantil. Esto generó, en tal contexto y como medida reactiva, disponer el establecimiento del interés superior del niño por vía de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Dicha Convención determina, en primera instancia, la protección del niño en cualquier trabajo que obstaculice su desarrollo integral, y ubica a niñas, niños y adolescentes como principales destinatarios de las políticas sociales. Esto deja claro que la sobrevivencia económica de la familia no puede ser excusa para justificar el trabajo infantil. No es a las niñas, niños y adolescentes a quienes compete suplir las carencias familiares. Aunque la concepción del niño en el plano psicológico, ético y jurídico ha evolucionado, la realidad económica y social que dio lugar a la idea del niño como propiedad o recurso económico persiste, y sirve de sustento ideológico a la práctica del trabajo y la explotación económica de millones de niñas, niños y adolescentes en todo el mundo.

En otro orden, se puede afirmar también que ya se perfilaba la tendencia comercial a involucrar a jugadores de renombre que abandonaban la práctica activa del fútbol, con la enseñanza deportiva de la niñez, a partir del establecimiento de escuelas deportivas de elite; esto se transformaba en una forma lucrativa de seguir ligados al fútbol explotando su bien ganado prestigio. Esta moda proveniente de Europa, amparada en el argumento de que era necesario que los más destacados en el deporte se dedicaran a enseñar a jugar y a practicar el fútbol, significó en la época una rara paradoja, ya que se rompía con la espontaneidad y la naturalidad del aprendizaje en un país apasionado por el fútbol en *esencia*, gusto y tradición. En el terreno institucional, es importante señalar en este punto la diferencia de concepción que estas escuelas representaban: un cambio de enfoque, desde la idea de un maestro que pule y perfecciona el proyecto de jugador que les llegaba después de los doce o trece años, con muchos saberes adquiridos en la calle y en el potrero, en el “barrio contra barrio”, formado sin ningún apuro y sin las presiones de los mayores, con reglas hechas y vigiladas por ellos mismos, hacia una enseñanza que garantizaba el aprendizaje del fútbol a partir de un proceso orientado y sistematizado por el juego desde los primeros momentos de la niñez. Lo cierto es que,

independientemente de la visión de la enseñanza que se tuviera, con el propósito de asegurar un proceso de enseñanza beneficioso los clubes comenzaron a agruparse entre ellos, para poder consolidar y hacer experimentar a los niños los sentidos de una competencia oficial, que a su vez le garantizaba a las instituciones la posibilidad de que existiesen “partidos oficiales” todas las semanas para acrecentar sus ingresos económicos, producto del cobro de entradas y de las ventas de un *buffet* generalmente manejado por la institución. Enfrentar a distintos equipos fue generando, a su vez, la conformación de distintas ligas o asociaciones para unificar objetivos, reglamentar los estatutos para controlar las instituciones y recaudar dinero de ellas para poder mantenerse, como la manera más eficaz de legitimar la práctica y los sentidos de las mismas. La competencia y el juego pasan así a ser los ejes organizadores de los procesos de enseñanza, a partir de una concepción que entiende a estas como partes de la naturalidad del niño.

## Conclusiones

En lo expuesto hasta aquí, se trató de mostrar el campo del fútbol infantil como un espacio institucionalizado que, como cualquier otra institución, responde a ciertas lógicas que lo comprenden, pero que también determinan otras lógicas a partir de sus sentidos políticos, sus prácticas y de los intereses de los actores que en él se manifiestan. Como se pudo observar, esta institucionalización tuvo su emergencia a partir de varios acontecimientos que actuaron simultáneamente en algunos casos, y articuladamente en otros, como fueron fundamentalmente la dictadura militar de 1976-1983; el proceso de urbanización que sufrió la ciudad de La Plata durante la década del setenta; la aparición y consolidación del niño como objeto de estudio académico, y, finalmente, el desarrollo alcanzado por la televisión, que generó un consumo masivo de deportes, en especial del fútbol.

Cada uno de estos acontecimientos representa para este trabajo, una de las causas que llevaron a la institucionalización de una práctica que hasta ese entonces estaba representada por lo que se denomina “el potrero”, en donde la asistematicidad, el disfrute, la utilización más lúdica del tiempo libre y cierta idea de libertad de elección, eran sus características principales. Con esta institucionalización, por el contrario, el fútbol infantil comenzó un proceso de regulación y de sistematización que fue incorporando nuevas formas de intervención y de práctica que se incrementaron paulatinamente, a medida

que fue decreciendo la posibilidad de goce, de disfrute y de cierta libertad social de manifestarse. En definitiva, la institucionalización del fútbol infantil permitió establecer otras lógicas, más vinculadas con el control y la reproducción de modelos económicos dominantes. Como sostuviera Foucault, las instituciones son el efecto de conjunto de las posiciones estratégicas que ciertas ideas y grupos dominantes ejercen sobre la población.

## Bibliografía

- Benítez, C. y Comisso, S. (2000). *La infancia hecha pelota*. Buenos Aires: Grupo Editor Altamira.
- Bourdieu, P. (1978). Deporte y clase social. *Revista Social Science Information sur les Sciences Sociales*, SAGE Publicaciones, 17(6), 819-840.
- Di Giano, R. (2001). Los usos del fútbol en la dictadura. *efdeportes Revista digital*, 6(31). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd31/usosfut.htm>
- Ferrero, L. (2010). Reflexiones acerca del mundial 1978. En J. Frydenberg y R. Daskal (Eds.), *Fútbol, historia y política* (pp. 295-316). Buenos Aires: Aurelia Rivera libros.
- Frediani, J. (2009). Las nuevas periferias en el proceso de expansión urbana, el caso del partido de La Plata. *Revista Geograficando*, 5(5), 103-125.
- Scher, A., Palomino, H., Ferrera C., Paparelli, J (2001). Mesa redonda: Fútbol y política: el Mundial '78". *efdeportes Revista digital*, 6(33). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd33/mundial.htm>
- Sebrelli, J. J. (1998). *La era del fútbol*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Sucarrat, P. (14 de diciembre de 2013). El fútbol desde el diván: la esencia del potrero. *Diario El Ciudadano*. Recuperado de <http://www.elciudadanoweb.com/el-futbol-desde-el-divan-la-esencia-del-potrero/>

## Autores

### **Santiago Achucarro**

Magíster en Educación Corporal y Profesor de Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto Ordinario en la asignatura Teoría de la Educación Física 1 y Profesor del Seminario Educación Física en Contextos de Encierro Carcelario en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física, Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP. Autor de las siguientes publicaciones: “El cuerpo en las prácticas de los profesores de Educación Física con sujetos detenidos” (2013); “La Educación Física en la cárcel: posibilidades y límites en instituciones totales” (2015); y redactor de las entradas “Reclusión-Encierro” y “Educación No Formal” en el *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica* (2015). Integrante del proyecto de investigación “Criterios, tradiciones y prácticas de organización, promoción y reclutamiento del deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata”, dirigido por Carlos Carballo, vinculado al deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata. AEIEF-IdIHCS-FaHCE (UNLP-Conicet). Director de la revista científica *Educación Física y Ciencia* (FaHCE-UNLP). Profesor de Educación Física en el Servicio Penitenciario Bonaerense.

### **Néstor Hernández**

Profesor de Educación Física y maestrando en Educación Corporal por la Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto en la asignatura Teoría de la Educación Física 1 y Ayudante Diplomado en la asignatura Teoría de la Educación Física 2, en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física, Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP. Coordinador del área Movimiento y Expresión del Programa de Educación Permanente de Adultos mayores (FaHCE-UNLP). Autor de las siguientes publicaciones: “El cuerpo

en las prácticas de los profesores de Educación Física con adultos mayores” (2013); y redactor de la entrada “Adultos Mayores” en el Diccionario Crítico de la Educación Física Académica (2015). Integrante del proyecto de investigación “Criterios, tradiciones y prácticas de organización, promoción y reclutamiento del deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata”, dirigido por Carlos Carballo, vinculado al deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata AEIEF-IdIHCS-FaHCE (UNLP-Conicet). Secretario de la revista científica *Educación Física y Ciencia* (FaHCE-UNLP).

### **Débora Di Domizio**

Especialista en Gerontología Comunitaria e Institucional por la Universidad Nacional de Mar Del Plata). Magíster en Educación Corporal y Licenciada en Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata). Jefa de Trabajos Prácticos en las asignaturas Teoría de la Educación Física 1 y 2 en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física, Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP). Autora de las siguientes publicaciones: “Educación Física y diversidad de vejezes” (2014); “Educación Física para la Calidad de Vida de los Adultos Mayores” (2015); “Características y Criterios en la Organización de la Educación Física en los Programas Universitarios de Adultos Mayores. Breve estudio entre países iberoamericanos” (2015). Integrante del proyecto de investigación “Criterios, tradiciones y prácticas de organización, promoción y reclutamiento del deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata”, dirigido por Carlos Carballo, vinculado al deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata AEIEF-IdIHCS-FaHCE (UNLP-Conicet). Directora de la publicación periódica *Perspectivas en Educación Física: Documentos y notas de investigación*, AEIEF – IdIHCS /CONICET (FaHCE-UNLP).

### **Pedro Athayde**

Licenciado en Educación Física de la Universidad Católica de Brasilia. Magíster de Educación Física y Doctor en Política Social de la Universidad de Brasilia. Profesor de Educación Física de la Universidad de Brasilia. Investigador del Grupo de Investigación y Formación Sociocrítica en Educación Física, Deporte y Recreación (JUNTO). Coordinador del Centro de Investigación Red CEDES Distrito Federal. Lleva a cabo estudios sobre temas de políticas deportivas y de ocio, derecho del deporte, el derecho a la ciudadanía y el deporte, la enseñanza del deporte, la administración pública y la gestión deportiva.



### **María Florencia Blanco Esmoris**

Doctoranda en Antropología Social (IDAES-UNSAM). Diplomada en Políticas Públicas y Organizaciones de la Sociedad Civil (Instituto del Conurbano - UNGS). Licenciada en Sociología (IDAES-UNSAM). Se especializa en: desigualdad social; antropología urbana; cultura material. Es docente en las cátedras de Problemas Socioculturales (UB) y Antropología (UB). Becaria inicial de doctorado CIS-CONICET/IDES. Miembro del PICT “La producción social de los estereotipos sobre la clase media: discurso público, estilos de vida y las concepciones del hogar en la Argentina” dirigido por el doctor Sergio Visacovsky. Becaria PIME (UNSAM)-DAAD en la Universidad Católica de Eichstätt Ingolstadt. 2011-2012. Becaria CIN por el proyecto “Alto Club. Socialización, tradición y redes en las clases altas” dirigida por la doctora Lorena Poblete, 2011.

### **María Paz Brozas Polo**

Diplomada en el Profesorado de EGB, Especialidad de Educación Física (ULE, 1992). Licenciada en Educación Física (INEF Castilla y León, 1992). Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Universidad de León, 1996). Profesora Titular del Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universidad de León, donde imparte asignaturas del grado en CCAFD (Expresión Corporal y Danza, Actividades Acrobáticas), del Master en Innovación e Investigación en CCAFD (Cuerpo, Cultura y Artes Escénicas) y del Master en Actividad Física: Creación, Recreación y Bienestar (Creación y Artes del Cuerpo, Actividades Circenses). Autora de *Actividades acrobáticas grupales y creatividad* (Gymnos, 1999), *La expresión corporal en la teoría teatral del siglo XX* (Ñaque, 2003), *Fundamentos de las actividades gimnásticas y acrobáticas y Telas Aéreas: cuaderno de aprendizaje* (ULE, 2004 y 2015). Desde 2010 coordina el *Aula de Artes del Cuerpo*, espacio formativo de Actividades Culturales de la ULE y dirige el colectivo *Armadanzas*, cuyo último proyecto de investigación-creación en 2016 ha sido apoyado por la Convocatoria 987 del MUSAC.

### **Mabel Alicia Campagnoli**

Profesora de Filosofía (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Especialización en Salud, Género y Subjetividad (Universidad Hebrea Argentina *Bar Ilán*). Magíster en Análisis del Discurso (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Master en Investigaciones Feministas (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España). Doctora en Filosofía (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España). Do-

cente de grado en Introducción a la Filosofía para Educación Física y Antropología Filosófica para Filosofía (FaHCE-UNLP), y Metodología y Técnicas de la Investigación en Ciencias Sociales para Ciencias de la Comunicación (FCS-UBA). Docente de posgrado en Genealogías de género, feministas y *queer* (FLACSO-Montevideo); Epistemología con perspectiva de género (UCES) y Teorías de género y sexualidades (FCS-UBA). Subdirectora del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG-FaHCE-UNLP). Integrante del Área de Comunicación, Géneros y Sexualidades de la carrera de Ciencias de la Comunicación (FCS-UBA). Integrante del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (IIEGE-FFyL-UBA). Integrante de la Colectiva Asesora de la Cátedra Libre *Virginia Bolten, construyendo feminismos populares en nustramérica* (UNLP). Autora de las siguientes publicaciones: *¡Andá a lavar los platos!* Androcentrismo y sexismo en el lenguaje, en Bach, A. M. (ed.) *Hacia una pedagogía con perspectiva de género*, BsAs: Miño y Dávila. Dar cuenta de sí misma o la pregunta por una ética feminista, en Femenías, M. y Martínez, A. (eds.) *Judith Butler: las identidades del sujeto opaco*. La Plata: Edulp. Cuirizar los derechos sexuales, en Borba, R. (comp.) *Queering Paradigms 4*. Peter Lang International Publishers. Directora de los proyectos *La problemática contemporánea del cuerpo a la luz de teorizaciones feministas y biopolíticas* (CInIG-FaHCE-UNLP) y *El cuerpo violentado desde algunas posiciones del feminismo filosófico actual* (IIEGE-FFyL-UBA). Miembro de los proyectos *El gobierno de las conductas. Formas de resistencia y políticas de lo posible* (FCS-UBA) y *Espectros, diálogos y referentes polémicos: Judith Butler fuera de sí* (CInIG-FaHCE-UNLP). Premios: Diploma de Honor por la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Tercer premio en las *XI Jornadas Internacionales del Foro de Psicoanálisis y Género de APBA* con el trabajo “Mujeres expropiadas: la penalización del aborto como enajenación biopolítica del erotismo”, Bs. As., 1 y 2 de noviembre de 2013. Primer premio (compartido) en las *VI Jornadas de Actualización del Foro de Psicoanálisis y Género* por el trabajo “Por una filosofía que pueda parir en femenino”; agosto de 2002. Segundo premio en el concurso internacional de ensayos organizado por el *Foro por los Derechos Reproductivos*, tema: interpretaciones actuales del artículo 86 del Código Penal. Bs. As., 27 de septiembre de 1999.

### **Carlos Carballo**

Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP) y Magíster en Investigación

Educativa (PIIE-UAHC). Profesor Titular Ordinario de Teoría de la Educación Física 2 en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física (FaHCE-UNLP) y docente de posgrado en las Maestrías en Educación Corporal y en Deporte (FaHCE-UNLP). Investigador categoría II y dirige proyectos de investigación desde 2001. Es integrante del Comité Asesor del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (AEIEF), perteneciente al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-FaHCE-UNLP/Conicet). Autor del libro *Proponer y negociar. El ocaso de las tradiciones autoritarias en Educación Física* (Al Margen, 2003) y compilador de tres volúmenes: *La Educación Física de los Otros* (Al Margen, 2013), *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica* (Prometeo, 2014) y *Educación Física escolar, académica y profesional* (Universidad Nacional de La Plata, 2014). Fue Consejero Académico por el claustro de Profesores, Secretario de Extensión Universitaria, Director del Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores y Director del Departamento de Educación Física. Se desempeña como Consejero Superior Titular por el claustro de Profesores (UNLP, 2014-2018) y Secretario de Coordinación Edilicia (FaHCE-UNLP).

### **Ricardo Luis Crisorio**

Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP). Doctor en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Profesor Titular Ordinario Educación Física 5 (FaHCE-UNLP). Profesor de posgrado (FaHCE-UNLP). Coordinador de la Maestría en Educación Corporal (FaHCE-UNLP). Director del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES- IdIHCS- FaHCE-CONICET). Investigador categoría II en el Programa de Incentivos con lugar de trabajo en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES- IdIHCS- FaHCE-CONICET). Es Director del Proyecto de Investigación Formación inicial de educadores corporales. Estudio para la elaboración del plan de estudios (CICES- IdIHCS- FaHCE-CONICET) 2014-2017. Publicaciones: Crisorio, R., coordinador, (2015) *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. La Plata: EDULP. Crisorio, R., (2014) *La Educación Física en la Universidad*, en Carballo, C. (coordinador) *Educación Física escolar, académica y profesional*. La Plata (FaHCE-UNLP). Autor de la Entrada: *Educación Corporal*, en el Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Prometeo. (2015) Fue Vicedecano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) y Director del Departamento de Educación Física (FaHCE-UNLP).

### **Lino Castellani Filho**

Professorlivre-docente aposentado da Universidade Estadual de Campinas; Professor-Visitante da Universidade de Brasília, UnB (2012/13; 2016/17); Pesquisador-líder do Observatório de Políticas de Educação Física, Esporte e Lazer – Observatório do Esporte – CNPq/Unicamp; Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa “Políticas e Formação Sociocrítica de Educação Física, Esporte e Lazer” - “Avante” - CNPq/UnB; Membro do Comitê Científico do Grupo de Trabalho Temático “Políticas Públicas” do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, CBCE (2015/17); Secretário Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer – Ministério do Esporte (2003/06); Presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, CBCE (1999/01; 2001/03).

### **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) dependiente del Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires. Miembro de la Red Latinoamericana contra el Trabajo Infantil. Miembro de la Red Latinoamericana y del Caribe sobre discapacidad y DDHH. Autora de las siguientes publicaciones: *Infancia e inclusión: Una cuestión de Derechos* (2014); *La Educación Física en instituciones Totales* (2015); la entrada Menores Institucionalizados en el *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica* (2015). Integrante de dos proyectos de investigación: “Padrón de Instituciones Deportivas y Relevamiento del Deporte infanto-juvenil en el Gran La Plata” y “Comisión Universitaria sobre Discapacidad: Cimientos para la construcción de una Universidad Pública y accesible”, AEIEF-IdIHCS / CONICET (FaHCE-UNLP).

### **Fabián Amílcar De Marziani**

Profesor en Educación Física. Magister en deporte de la Maestría en Deporte de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Jefe de trabajos prácticos de la asignatura Educación Física 2, DEF, FaHCE-UNLP. Integrante del proyecto de investigación: “Educación Física y escuela: qué enseña la educación física cuando enseña”, 2014-2015. Actualmente en el proyecto: “Educación Física y escuela: la enseñanza de la educación física

en la perspectiva de los actores profesores y alumnos”, 2016.2017. Miembro de Comisiones Asesoras de concurso convocado por Universidad Nacional de La Plata (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). Autor de trabajos referidos a educación física escolar, deporte, identidad disciplinar en revistas de Educación Física. Profesor en Cursos y Seminarios organizados por instituciones de la Provincia de Buenos Aires y la UNLP. Ponente y coordinador de paneles en eventos nacionales e internacionales de la educación física, educación e investigación. Miembro de la Junta Asesora Departamental del Departamento de Educación Física, FAHCE-UNLP.

### **Mónica Dorato**

Profesora de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata. Magíster en Investigación Educativa, Universidad Academia Humanismo Cristiano (UAHC). Especialista en Planificación y Formulación de Políticas Educativas. (UNESCO).

Profesora titular de Pedagogía y de Planeamiento Educativo en Docencia Universitaria. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad del Este. Profesora Adjunta de Didáctica Especial 2 en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física, FaHCE-UNLP. Autora de publicaciones en el área de la didáctica y educación; vinculadas a la Educación Física, en actas de Congreso “Configuraciones didácticas en las prácticas de profesores expertos en Educación Física”, y ha participado en el *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica* (2015) sobre los conceptos Teorías de la Educación; Pedagogía, Pedagogía de la Educación Física. Proyecto de investigación en desarrollo: “La Educación Física en la educación secundaria: Reflexión sobre las prácticas de la enseñanza” FaHCE/UNLP.

### **María Valeria Emiliozzi**

Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP), Magíster en Educación Corporal (UNLP), Licenciada en Educación Física (UNLP) y Profesora de Educación Física (ISFD N.º 47). En la actualidad se desempeña como profesora de grado y posgrado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Becaria posdoctoral CONICET; codirectora de la Maestría en Deporte (FaHCE-UNLP), e investigadora del programa de incentivos de la Nación. Autora de *El sujeto como asunto. Las tramas curriculares de la Educación Física Contemporánea* (2016); *El cuerpo en el currículum de Educación Física* (2015),

en Crisorio, R., Lescano, A. y Rocha, L. (comp.), *Ideas para pensar la educación del cuerpo*; Corporeidad y Cuerpo: Un análisis sobre el Diseño Curricular de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) (2013), en Galak, E., Varea, V. (Coord.), *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*.

### **María Lucía Gayol**

Profesora de Educación Física (FaHCE- UNLP) y de Ciencias de la Educación (UCALP). Titular de la Cátedra Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física en la UNLP. Como Investigadora Cat. III integra el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física, IdIHCS- FaHCE- UNLP/CONICET y actualmente dirige los proyectos “La Educación Física en la educación secundaria: Reflexión sobre las prácticas de la enseñanza” y “Enseñar a aprender a enseñar natación: revisando nuestras prácticas”. Es autora de *Educación Física y Prácticas Corporales Curriculares, Educación Física y Ciencias. Abordajes desde la pluralidad*. Biblos, 2013; las entradas Didáctica /Didáctica de la Educación Física, y Enseñanza / Enseñanza de la Educación Física; en el *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. Carballo, C. (coord.)1.ª ed. –(2015) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros; *El Presente devenido de un pasado*. Diálogos con Alejandro Amavet. A propósito de la Educación Física Renovada, 2015.

### **Marcelo Giles**

Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP). Profesor Titular Ordinario Educación Física 1 (FaHCE-UNLP). Coordinador del Ciclo Extraordinario de Licenciatura En Educación Física (FaHCE-UNLP). Coordinador de la Maestría en Deporte (FaHCE-UNLP). Profesor de posgrado. (FaHCE-UNLP). Es Investigador categoría II en el Programa de Incentivos con lugar de trabajo en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES- IdIHCS- FaHCE-CONICET) del cual es su Co-Director. Es co-director del Proyecto de Investigación Formación inicial de educadores corporales. Estudio para la elaboración del plan de estudios (CICES- IdIHCS- FaHCE-CONICET) - 2014-2017. Publicaciones: Crisorio, R.; Giles, M.: Lescano, A. (2015). El aprendizaje motor. Un problema epigenético. En: Crisorio R. (coordinador) *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. EDULP. Autor de las Entradas: *aprendizaje motor*

y *hábito, habilidad, habilidad motriz, destreza*, en coautoría con Rocha Bidegain L., en el Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Prometeo. (2015). Fue Director del Departamento de Educación Física (FaHCE-UNLP).

### **Sandra Lea Katz**

Profesora de Educación Física (UNLP) y Licenciada en Psicología (UNLP). Diplomatura en gerencia social y políticas de discapacidad, OEA- Flacso. Doctoranda en Ciencias Sociales UNLP. Docente adjunta ordinaria en la cátedra Didáctica para la integración en Educación Física, FaHCE-UNLP. Docente del seminario Discapacidad: Un enfoque interdisciplinario, Facultad de Bellas Artes-FaHCE- 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. Es autora de las siguientes publicaciones: *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social (2012). *Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales*, compiladora con Mareño, M. y coautora, Universidad Nacional de Córdoba (2012). *Hacia una universidad accesible. Construcciones colectivas por la discapacidad*, compiladora con Danel, P. y coautora. EDULP. La Plata (2011). Directora del proyecto de investigación “Discapacidad y Educación Superior” (UNLP).

### **Elenor Kunz**

Profesor retirado de la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, actualmente se desempeña como Profesor Visitante en el Centro de Educación Física y Deportes de la Universidad Federal de Santa María, en Santa María (Brasil). Doctor (1987) y posdoctorado (1996) en el Instituto de la Gottfried Leibniz Universität Hannover Ciencias del Deporte. En la actualidad es miembro de la junta editorial de las siguientes revistas: *Motrivivência* (0103-4111), *Pensar la práctica* (1415-4676) y *Movimento* (Porto Alegre) (0104- 754X). Evaluador de las siguientes publicaciones: *Revista de Ciencias del Deporte* (0101-3289), *Educación Física y el Deporte* (1807-5509), *Movimiento* (Porto Alegre) (0104-754X), *Motrivivência* (0103-4111), *Educación* (UFMG Impreso), *Pensar la práctica* (UFG Impreso), *Kinesis* (Santa Maria), *Revista-Motriz de Educación Física* (línea), *Revista portuguesa de Educación*, *Revista*

de la Educación Física (UEM, impreso), *Ágora* y *La Educación Física y el Deporte*. Cuenta con experiencia en educación física con énfasis en ciencias del deporte.

### **Agustín Lescano**

Profesor de Educación Física (FaHCE-UNLP). Magíster en Educación Corporal, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Profesor Adjunto Ordinario de la asignatura Educación Física 5, de los seminarios Diseño y gestión de políticas y programas en el campo de las prácticas corporales y Evaluar en Educación Corporal. Coordinador del libro de cátedra *Ideas para pensar la educación del cuerpo*, La Plata: Edulp-Editorial de la Universidad de La Plata (2015). Líneas de investigación y especialización: formación inicial de educadores corporales; problematización en cómo pensar la educación corporal.

### **Sergio Lugüercho**

Profesor de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto Ordinario de la materia Educación Física 1. Autor de *La gimnasia. Un contenido olvidado*, en *Estudios críticos en Educación Física*. Crisorio, R. & Giles, M. (dir). Ediciones Al Margen: La Plata. (2014); Perspectivas de análisis en estudios vinculados a la gimnasia, en *Prácticas de la Educación Física*. Cambor, E.; Ron, O.; Hernández, N.; Fittipaldi, G.; Uro, M.; Mele, A. (coords.). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. (2015); la entrada Ejercicio, en *Diccionario crítico de la Educación Física Académica*. Carballo, C. (Coord.). Prometeo Libros: Buenos Aires. Investigador no categorizado, participa en los proyectos “Los discursos de las prácticas corporales” – 11/H564; “Los discursos de la enseñanza de las prácticas corporales” – 11/H616, FaHCE-UNLP.

### **Ivana Verónica Rivero**

Profesora y Licenciada en Educación Física. Especialista en Prácticas Redaccionales. Magíster en Educación y Universidad. Doctora en Ciencias de la Educación. Dedicada al estudio del juego y el jugar, y su didáctica. Docente del Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), concursada en Conocimiento y Juego, responsable de Didáctica Especial. Responsable del seminario de posgrado El juego y lo lúdico. Directora de la Diplomatura Superior en Juego y Prácticas Corporales. Autora del libro *El juego en las planificaciones de Educación Física. Intencionalidad educativa y*



*prácticas docentes*; de capítulos de libros y artículos sobre el juego en revistas nacionales e internacionales. Directora del proyecto de investigación *'Exclusión-inclusión del Juego en propuestas pedagógicas'* aprobado y financiado por SECyT- UNRC (2016-2018).

### **Liliana Rocha Bidegain**

Profesora de Educación Física (FaHCE-UNLP). Magíster en Educación Corporal (FaHCE-UNLP). Profesora Adjunta Ordinaria de Educación Física 5 (FaHCE-UNLP). Miembro del Comité Asesor del Centro de Investigación Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES) - FaHCE (IdHiCS-UNLP). Docente Investigadora en el Programa de Incentivos a la docencia y la investigación del MCyE; Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR y Seleção pública de projetos de pesquisa científica, tecnológica e de inovaçã, voltados para o desenvolvimento do Esporte em suas diferentes dimensões. / Linha 2 - Políticas Públicas e Gestão no Esporte e Lazer. Escribió en coautoría con Crisorio R. y Lescano A. el libro *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (2015). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Serie libros de cátedra.

### **Andrea Anahí Rodríguez**

Profesora de Educación Física (FaHCE-UNLP). Especialización en Formador de Formadores -CAEP-GCBA. Maestranda en Educación Corporal (FaHCE-UNLP). Profesora Adjunta de la cátedra Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2 (FaHCE-UNLP). Integrante del proyecto de investigación "La Educación Física en la educación secundaria: Reflexión sobre las prácticas de la enseñanza" (AEIEF-IdIHCS-FaHCE-UNLP/CONICET). Es autora de la entrada Competencias (en *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. Coord. Carlos Carballo. 1.<sup>a</sup> ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2015). *Introducción: Prácticas de la Educación Física Escolar: Los debates en torno al currículum de la Educación Física. Introducción: Prácticas de la Educación Física escolar: El desafío de profesionalizar la docencia* (Educación Física escolar, académica y profesional. Colectiva y Monográfica. 2014). Directora del proyecto de extensión Inclusión y Educación Física. Programa de Voluntariado. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación - Secretaría de Extensión (FaHCE-UNLP).

### **María Graciela Rodríguez**

Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Magíster en Sociología de la Cultura (UNSAM). Licenciada en Comunicación (UBA). Profesora de Educación Física (INEF). Temáticas o áreas en las que se especializa: cultura y poder; cultura popular y medios de comunicación. Docente en Sociedad, cultura y poder; Culturas Populares (UNSAM); Cultura Popular y Cultura Masiva (UBA). Codirectora de la Maestría en Sociología de la Cultura (IDAES-UNSAM). Ha publicado: *16 de junio de 1955. Bombardeo y masacre. Imágenes, memoria, silencios* (Compilado junto con Juan Besse), Buenos Aires: Biblos, 2016. *De fleteros a motoqueros. Los mensajeros de Buenos Aires y las espirales de sentido*, Buenos Aires: Gorla, 2015. *Sociedad, cultura y poder. Reflexiones teóricas y líneas de investigación*, San Martín: Unsam, 2014. Investigación: “Hipervisibilización de la pobreza: la construcción mediática de una alteridad ominosa”. Pio CONICET-Defensoría del Público: “El “otro” en los medios de comunicación. Diferencia(s) y legitimación simbólica de la(s) desigualdad(es)”, UBA. Becaria Thalmann., Centre for Cultural Policy Research (CCPR), Universidad de Glasgow. Reino Unido, 2012. Estancia académica. Maestría en Estudios Culturales. Universidad Javeriana de Bogotá. Colombia, 2015. Estancia académica. Departamento de Estudios Posdoctorales. Universidad de Kassel. Alemania, 2016.

### **Raumar Rodríguez Giménez**

Profesor de Educación Física (Instituto Superior de Educación Física, Uruguay). Licenciado en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República). Magíster en Enseñanza Universitaria (Universidad de la República). Doctor en Ciencias Humanas (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil). Docente en la Universidad de la República. Dirige las líneas de investigación “Cuerpo, educación y enseñanza” (ISEF/ Udelar) y “Saber del cuerpo, educación y política” (FHCE/ Udelar). Se ha desempeñado como profesor de educación física en la enseñanza primaria y media durante más de diez años. Ha publicado varios artículos en revistas especializadas de educación y educación física. Ha publicado los siguientes libros: *Cuerpo, lenguaje y enseñanza*, coorganizado con Luis E. Behares y *Evocar la falta. La angustia y el deseo del enseñante*, coorganizado con Ana M. Fernández Caraballo.

### **Norma Beatriz Rodríguez**

Profesora de Educación Física. Magíster en Educación Corporal (FaHCE/UNLP). Profesora Adjunta Ordinaria de Teoría de la Educación Física 4, Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP. Especialista en teoría e epistemología de la educación física y de la educación del cuerpo. Investiga y se dedica a los siguientes temas: teoría del currículo; cultura escolar; inclusión y permanencia educativa; educación del cuerpo, universidad y extensión universitaria. Directora de los proyectos de investigación: “Cuerpo y Educación: el cuidado de sí y la vivencia racionalizada de los placeres en el pensamiento de Michel Foucault”. SPU (2012- 2016). “Educación Física y cultura escolar. Entre la inclusión y la innovación: saberes, prácticas y sentidos”. SPU (2016- 2019). Directora de los proyectos de extensión: “Educación Física y Prácticas Corporales en territorio”. (PPU-UNLP, 2015). “Ingreso y permanencia. UNLP en el marco del Programa La Universidad en los Barrios. Los barrios en la Universidad”. SPU (2015- 2016). Premios: Mención al Egresado distinguido de Posgrado (2015).

### **Matías Agustín Santa María**

Profesor en Educación Física, FaHCE. UNLP. Especialista en Fisiología del Ejercicio, FaHCE. UNLP. Ayudante, Anatomía Funcional, FaHCE. UNLP, Ayudante, Fisiología Aplicada a la Educación Física, FaHCE. UNLP, Profesor titular, Fisiología 1. Facultad de Ciencias Sociales. UNPAZ y Docente regular internacional invitado. Universidad de Santiago de Chile. República de Chile. Publicaciones: Santa María, Matías (2015) *El Ejercicio como herramienta en la Prevención y Rehabilitación de trastornos Cardiometabólicos*, Cap. X. en: *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. Libro de cátedra, Universidad Nacional de La Plata. Santa María, Matías (2013). “*Metabolismo de los lípidos durante el ejercicio físico*”. PubliCE Lite. 5/06/2013. Pid: y Santa María, Matías (2013). “*Programación y periodización del entrenamiento en pacientes coronarios dentro de un programa de rehabilitación cardiovascular*”. PubliCE Lite. 10/04/2013. Pid: Investigación – Extensión: Proyecto de investigación sobre evaluación de entornos en relación a actividad física y alimentación en los municipios (2016). Realizado por el Centro de Excelencia en Salud Cardiovascular para América del Sur (CESCAS) del Instituto de Efectividad Clínica y Sanitaria (IECS). Participación en carácter de experto en el área para constituir un consenso de expertos. Dra. Vilma Irazola Investigadora Principal CESCAS y Dr. Adolfo Rubinstein Director CESCAS

### **Jorge Ricardo Saraví**

Doctorando en Ciencias de la Educación, (FaHCE-UNLP). Magister en Educación Corporal, (FaHCE-UNLP). Master en Ciencias y Técnicas de las Actividades Físicas y Deportivas, (UFR - STAPS), Universidad Paris V. Licenciado en Actividad Física y Deporte, Facultad de Actividad Física y Deporte, (UFLO). Profesor en Educación Física, ISFD N° 22 “Adolfo Alsina”, Olavarría. Profesor Adjunto Ordinario, Asignatura *Educación Física 3*. FaHCE-UNLP. Profesor del seminario *Juegos motores y Praxiología Motriz*. (FaHCE-UNLP). Publicaciones: *Potencialidades y perspectivas de los estudios e intervenciones de la Praxiología Motriz en las prácticas corporales de Ocio y Tiempo Libre*. En: *I Congreso Internacional e XV Simpósio de Praxiología Motriz*. 2015. *Contribuciones innovadoras de la Praxiología Motriz al campo de la Educación Física*. En: *Pensando la Educación Física como área de conocimiento. Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo*. Adrián Ferreira (compilador), 2015. *Prácticas corporales urbanas y Educación Física: nuevos desafíos y posibilidades*. En: *Educación Física y Ciencias del Deporte en Latinoamérica: Un Enfoque Multidisciplinario*. Rodríguez Torres, Tobar Toro y Max Olivares Alvares (coord.) Universidad Central del Ecuador y el Centro de Investigación y Desarrollo, Guayaquil, 2015. Investigación: Director del Proyecto Lógica interna, prácticas corporales y Educación Física. Programa de Incentivos SPU, período 2015 - 2018. (AEIEF-I-DIHCS -FaHCE/UNLP).

### **Martín Scarnatto**

Profesor Universitario de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Secretario del Departamento de Educación Física y Docente en las cátedras Didáctica Especial 1 y Didáctica Especial 2 por la misma Universidad. Miembro de proyectos de investigación desde 2006 en temáticas referidas a la enseñanza de la Educación Física en diferentes contextos y al estudio de las Prácticas Corporales en la ciudad. Autor de capítulo en los libros “*Ciudad y Prácticas Corporales*”, “*Pensando la Educación Física como área de conocimientos*”, “*Cuerpos, Espacios y Movimientos*”; también de dos entradas en el “*Diccionario Crítico de la Educación Física Académica*” y de varios artículos en Revistas. Miembro del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física del Instituto de investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-Conicet).

**María Silvana Simoy**

Profesora de Educación Física (FaHCE-UNLP). Se especializa en educación superior, formación y planes de estudios. Maestranda en Educación Corporal (FaHCE-UNLP). Docente en Educación Física 5, seminario Observación y Prácticas en el Nivel Superior (FaHCE-UNLP). Docente en el curso de ingreso de las carreras de Educación Física (FaHCE-UNLP). Publicó en coautoría con Galak, E. El oficio de ser “Profe”. Prácticas, saberes y discursos de la formación superior en Educación Física en Argentina, en Crisorio, R.; Rocha, L.; Lescano, A. (coords.). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). 2015. Actas: “*El cuerpo construido y transmitido en la formación de grado en Educación Física de Argentina.*” 1er. Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre cuerpos y corporalidades en las culturas. Investigadora categoría V. Integrante del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (IdIHCS-UNLP-CONICET). Participa del proyecto “Formación inicial de educadores corporales”. Integrante por el claustro de graduados de la Comisión Curricular del Departamento de Educación, FaHCE-UNLP.

**Marcus Aurelio Taborda de Oliveira**

Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, donde actúa en grado y posgrado. Es doctor en Historia e Filosofía da Educação por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, con posdoctorado en la Universidad de Murcia, en España. Actualmente desarrolla posdoctorado en la Università degli Studi di Torino, en Italia. Desarrolla enseñanza de Historia de la Educación en la carrera de grado. Desarrolla en el posgrado disciplinas que tratan de la historia de la educación, historiografía de la educación, historia del Curriculum. Investiga las relaciones entre la currícula y los cuerpos, para la educación de los sentidos y de las sensibilidades. Coordinador en Núcleo de Investigaciones sobre la Educación de los Sentidos y la Sensibilidades, en UFMG. Es miembro del Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação; de Centro de Memória da Educação Física; del Projeto Pensar a Educação, Pensar o Brasil, todos de UFMG. Es miembro colaborador del Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea, de UFSC. Es becario de investigación del CNPq. Publicaciones: *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história* (diretor, 2012); *Educação e ditaduras na Iberoamerica* (co-diretor, 2014). En prensa *Diálogos sobre a educação dos sentidos e das sensibilidades* (co-diretor, 2016).

**Andrew Wheeler**

Profesor de Educación Física (Facultad de Educación Física, UNT). Doctorando en Educación Superior. Profesor de la asignatura Educación Física para niños. Natación Nivel Introducción. Miembro del Equipo Técnico de la Modalidad Educación Física del Ministerio de Educación de la provincia de Tucumán. Publicaciones: *Docencia Universitaria. La Problemática de la Docencia y la Investigación: una visión local.* (1999). Proyecto de investigación: “Cultura popular en las prácticas físicas e influencias en el desarrollo de la motricidad infantil”. Consejo de Investigadores de la UNT. Coordinador del Departamento de Investigación de la Escuela Normal J. B. Alberdi. Coordinador del Sistema de Orientación y Tutoría de la Facultad de Educación Física UNT. Capacitador Referente, provincia de Tucumán, Red Federal de Formación Docente Continua. Autor revisor del diseño curricular de la provincia de Tucumán.

La Educación en general y la Educación Física en particular, inmersas dentro de procesos históricos y políticos, formulan marcos conceptuales que permitan comprender las dinámicas sociales e intenten provocar cambios de manera creativa a las demandas de la sociedad contemporánea que transforma en propias. Presentamos la publicación de los documentos finales surgidos de los diferentes debates del 11mo. Congreso Argentino y 6to. Latinoamericano de Educación Física y Ciencias en torno a teorías y prácticas para los procesos de inclusión y desigualdad.



**Colectiva & Monográfica**

ISBN 978-950-34-1537-5