

# Experiencias de corporeidad en la escuela primaria

Una narrativa corporal desde la perspectiva de los sujetos

Mariel Alejandra Ruiz

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tesisenxarxa.net](http://www.tesisenxarxa.net)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tesisenred.net](http://www.tesisenred.net)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tesisenxarxa.net](http://www.tesisenxarxa.net)) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



Universidad de Barcelona  
Departamento de Didáctica y Organización Educativa  
Programa de Doctorado:  
“Desarrollo profesional e institucional para la calidad educativa”  
Bienio 2002-2004  
Universitat de Barcelona

---

*Experiencias de corporeidad en la escuela primaria.  
Una narrativa corporal desde la perspectiva de los sujetos.*

Tesis doctoral presentada por

**Mariel Ruiz**

Dirigida por

**Dr. Fernando Hernández**

**Dra. Cristina Alonso**

Para optar al título de Doctor por la Universidad de Barcelona.

Barcelona, 2010.





*A María y Tomás por su espera.*

*A Manuel por el amor.*

## Agradecimientos

---

Esta obra no es otra cosa que el fruto de un trabajo compartido con sujetos invisibles pero no ausentes. Para ellos, mi eterno agradecimiento: a mi director y codirectora de tesis Fernando Hernández y Cristina Alonso por ofrecerme su confianza en la producción de este trabajo; por sus oportunas correcciones, el detalle de sus comentarios, aportes y el apoyo constante a la distancia.

A la Universidad de Barcelona, particularmente al *Departamento de Didáctica y Organización Educativa*, por su oferta académica de tercer ciclo de doctorado '*Desarrollo profesional e institucional para la calidad educativa*' (2002-2004) y a los profesores, investigadores y especialistas Juana María Sancho, Nuria Pérez de Lara, José Contreras, Virginia Ferrer, Asunción López, Nuria Lorenzo, Antonio Latorre, entre otros. A todos los compañeros del grupo FINT con quienes compartí reflexiones, lecturas y escritos.

Agradezco también a los especialistas e investigadores argentinos que fueron un puente y un sostén en mi regreso al país, especialmente a Sandra Carli, quien me ofreció desinteresadamente espacios vitales de inserción laboral e investigativos. A Patricia Gómez por leer respetuosamente y valorar cada párrafo de mi trabajo. A Jorge Gómez por estar interesado en mi formación y en abrir nuevos espacios de diálogo para la educación física. A Gabriela Ruiz amiga y compañera de todas mis preocupaciones de la vida, con quien compartimos el mismo camino incierto de redactar una tesis. A Silvina Casablanco por la acogida y el apoyo en este período de formación.

A mis compañeras de estudio del doctorado y queridas amigas Patricia Hermsilla, Addy Rodríguez, Laia Campañá, Valery Rubinstein, Judit Vidiella, Elizabeth López Gallardo, Esther Luna, María Del Pilar Folgueiras Bertomeu, María Paz y María Rosa Vilas Casablanco, a mi amigo Jordi Marimon Amo y a la valiente Cristina Quintilla Guijosa quien me permitió husmear en la escuela para concretar mi proyecto.

No puedo dejar fuera mis afectos argentinos, compañeros de formación y de este tránsito, gracias a: Araceli Cafiero, Cecilia Paz, Paula Tolloi, Patricia Cagnoli, Jerónimo Ledesma, Guadalupe Silva, Paula González Cezer y Adriana Elena, por invitarme a aprender de la educación física escolar junto a los compañeros del taller de escritura.

A Miriam Woerther por su creatividad, su tiempo y su afecto expresados hoy en la portada de este trabajo y a Diego Dell'Era por su trabajosa tarea de correcciones y edición.

Gracias a mi padre Alberto Ruiz, por cuidarme, acompañarme y enseñarme a perseguir sueños hasta alcanzarlos. A mis hermanos, Fabio y Hernán, por compartirlo conmigo; a mi tía, Delia Del Valle por su incondicional afecto; a mis hijos María y Tomás a quienes he dedicado este trabajo y a Manuel, mi querido compañero de vida.

No quiero dejar fuera de mis agradecimientos a los niños y niñas de la escuela 'T', a los docentes y no docentes de la misma, sin los cuales, estas páginas estarían hoy en blanco.

*Gracias....*

# Índice

---

## **PRIMERA PARTE: Aproximaciones teórico-metodológicas para el abordaje de lo corporal en el entramado escolar.**

---

<b>Capítulo I: El comienzo .....</b>	<b>1</b>
1. 1. Primeros apuntes .....	1
1. 2. Del yo biográfico al yo investigador .....	2
1. 2. 1. Ser docente, una relación construida en torno a la infancia .....	5
1. 2. 2. Conociendo cuerpos infantiles.....	6
1. 2. 3. Cuerpos sin historia .....	7
1. 2. 4. “Más allá” del conocimiento aprendido .....	8
1. 2. 5. ¿Qué se puede aprender de la infancia?.....	9
1. 2. 6. La apropiación .....	12
<b>Capítulo II: Antecedentes y comienzo de una etnografía escolar .....</b>	<b>15</b>
2. 1. La necesidad de investigar la ‘corporeidad’ en la escuela.....	15
2. 2. La llegada .....	16
2. 3. De los problemas para hacer una investigación educativa al problema de investigación .....	18
2. 4. El problema .....	18
2. 5. Dimensiones del estudio.....	20
2. 6. Los interrogantes .....	23
2.7. De los intereses iniciales a la organización de un estudio de investigación posible.....	26
2. 8. Objetivos de la investigación.....	29
2. 9. Limitaciones e implicaciones .....	31



<b>Capítulo III: Discursos, prácticas y sentidos .....</b>	<b>33</b>
3. La elaboración del marco teórico .....	33
3. 1. Conformaciones identitarias corporales contemporáneas .....	34
3. 1. 1. De los términos identidad, identificación, subjetividad, sujeto .....	34
3. 1. 2. Del sujeto y la construcción de la subjetividad .....	35
3. 1. 3. Relaciones del cuerpo y la subjetividad.....	37
3. 2. Sobre la infancia .....	42
3. 2. 1. Infancia y representación .....	42
3. 2. 2. De los discursos sobre la infancia.....	48
3. 3. Sobre la educación del cuerpo .....	52
3. 3. 1. El cuerpo en la pedagogía de la educación física escolar .....	52
3. 4. Sobre las experiencias infantiles.....	58
3. 4. 1. La ‘experiencia’ de corporeidad y saber.....	58
3. 4. 2. Los aprendizajes corporales y las ‘diferencias’ en el contexto actual ....	64

---

**SEGUNDA PARTE: *Organización de la perspectiva teórico-epistemológica de la investigación.***

---

<b>Capítulo IV: Reflexiones teórico-metodológicas .....</b>	<b>70</b>
4. 1. Revisión paradigmática y criterios epistemológicos seleccionados .....	70
4. 1. 1. Hermenéutica y corporeidad.....	74
4. 1. 2. Los relatos en la investigación fenomenológico-hermenéutica.....	78
4. 2. La investigación etnográfica.....	80
4. 3. El estudio de caso. Los casos .....	83
4. 4. La elección del centro. ¿Por qué esta escuela y no otra?.....	85

4. 5. La producción de las evidencias .....	86
4. 5. 1. Las evidencias en interacción con uno mismo .....	88
4. 5. 2. Las evidencias en interacción con y desde el ‘otro’ .....	93

## **Capítulo V: La tesis: una visión de conjunto..... 98**

5. 1. Los rumbos de la tesis .....	98
5. 2. Elección y preparación de entrada al escenario de la investigación .....	99
5. 2. 1. Primer contacto y negociación.....	100
5. 2. 2. La entrada al campo.....	104
5. 3. Descripción del centro y primera visita.....	106
5. 4. La investigación, conjunto de representaciones .....	109
5. 5. Biografía de la investigación: Sus momentos.....	112

## **Capítulo VI: Presentación y análisis de las evidencias ..... 120**

6. 1. Ordenación y análisis de las evidencias .....	120
6. 2. Anticipando miradas al estudio de las corporeidades dentro y fuera de la escuela .....	124
6. 3. La delimitación de los casos de estudio .....	135
6. 4. El análisis de los casos. Transformar en diálogo lo observado .....	139
6. 5. Escritura y reescritura de la tesis .....	140
6. 5. 1. Escritura del caso 1: La corporeidad como tránsito para el reconocimiento y la autorización para ‘ser’. Inés, <i>Cap d’ Estudis</i> del centro ...	140
6. 5. 2. Escritura del caso 2: La corporeidad como experiencia. Del encuentro y la negociación. <i>Grupo de niños y niñas de 5º y luego 6º curso. Josué, Jénia, Moisés, José, Carlos, Elenis e Indira. Sus experiencias corporales</i> .....	142
6. 5. 3. Escritura del caso: Entre tiempos. La corporeidad como espacio curricular. <i>Sara tutora de educación física de todos los cursos</i> .....	143
6. 5. 4. Escritura del caso: Mi corporeidad en el proceso de tesis .....	144

6. 5. 5. La escritura de la metodología.....	144
6. 6. Relación entre la autora y el texto .....	145
6. 7. La validación del estudio.....	146
6. 8. La investigación con ética .....	148
6. 9. Reflexiones de la autora .....	150

---

**TERCERA PARTE: *El análisis del conjunto de las evidencias***

---

**Capítulo VII: Reconstrucción dialógica de la investigación etnográfica.**  
 ..... **152**

7. 1. Elaboración y devolución del informe a la escuela ‘T’ .....	152
7. 2. La reconstrucción. ‘Apariencias escolares’ .....	153
7. 3. Escuela y rituales escolares .....	157
7. 4. Espacios y lugares escolares.....	162
7. 5. Representaciones de la escuela.....	164
7. 6. La visión educativa de la escuela ‘T’ .....	166
7. 7. Prácticas de corporización dominantes y la posibilidad no explorada .....	167
7. 8. Algunas reflexiones a modo de primer balance: la corporeidad situada en el estudio.....	172

**Capítulo VIII: La corporeidad como tránsito para el  
 Reconocimiento y la autorización para ser. Inés..... 180**

8. 1. Inés .....	180
8. 2. Sobre los deseos de Inés .....	182
8. 3. Afrontando el contexto .....	184
8. 4. Inés y la pedagogía de la educación física escolar .....	188
8. 5. Inés y las relaciones educativas .....	193

8. 6. La corporeidad que se desliza en/por la palabra del otro .....	198
8. 7. El saber que es del ‘otro’ .....	200
8. 8. Pensar(se) ‘con’ y ‘desde’ el cuerpo.....	204
8. 9. Tránsitos silenciosos de construcción de corporeidad.....	206
8. 9. 1. Tránsito 1: Vacíos, tiempos y experiencias de corporeidad .....	207
8. 9. 2. Tránsito 2: <i>Patufet</i> , versión centroamericana .....	209

**Capítulo IX: La corporeidad como experiencia. Del encuentro y la negociación ..... 216**

9. 1. Las fantasías de un cuerpo por construir: El cuerpo que tenemos, vemos y/o queremos .....	216
9. 1. 1. Fantasías .....	216
9. 1. 2. Recuperar lo presente, no nombrado .....	219
9. 1. 3. La incidencia de los medios en la constitución de las identidades corpóreas .....	221
9. 1. 4. La capacidad de acción en la constitución de identidades corpóreas ....	225
9. 2. Eligiendo lugares de enunciación: entre lo masculino y lo femenino .....	228
9. 3. Deseos disimulados .....	236
9. 4. Mediaciones pedagógicas y subjetividad .....	240
9. 5. Experiencias de corporeidad en las clases de <i>una</i> educación física escolar.....	242
9. 5. 1. Una educación física escolar que construye identidad .....	244
9. 5. 2. Profundizando en las expresiones de los sexos en situaciones lúdico- deportivas.....	254
9. 5. 3. ¿Quién dijo que el fútbol no es para las niñas? .....	257
9. 6. ¿‘Otras’ corporeidades y motricidades para la educación física escolar? .....	259

**Capítulo X: Entre tiempos.  
La corporeidad como espacio curricular. Sara ..... 267**

10. 1. Los ruidos de fondo: Sobre las políticas educativas europeas y la educación física escolar en el contexto actual.....	268
10. 2. Sara.....	269
10. 3. Sara, la escuela y el contexto actual.....	271
10. 3. 1. La paradoja.....	274
10. 4. Sara y la educación física escolar. Discursos y prácticas.....	277
10. 5. Un recorrido por las sesiones de Sara.....	288
10. 5. 1. Decisiones sobre el análisis de las sesiones.....	288
10. 5. 1.1. El encuadre 1: <i>Corporeidades, espacios y materiales</i> .....	290
10. 5. 1. 2. El encuadre 2: <i>Trotar sobre las líneas de la cancha y algo más</i> .....	293
10. 5. 1. 3 El encuadre 3: <i>Empezando por ellos</i> .....	295
10. 6. Los saberes que se ponen a disposición para el aprendizaje.....	296
10. 7. Las intervenciones de Sara.....	305
10. 8. La organización de las sesiones.....	308
10. 9. Los comentarios ocasionales en la clase.....	311

## **Capítulo XI: Mi corporeidad en el proceso de tesis..... 316**

11. 1. Invitación.....	316
11. 2. El compromiso con la interpretación del caso.....	318
11. 3. Narrativa investigadora.....	319
11. 4. ¿Qué hacer con la corporeidad del otro?.....	324
11. 5. La selección de las ‘escenas sensibles’.....	326
11. 6. La re-construcción de la herencia en los escenarios actuales.....	328
11. 7. La mirada, una práctica encarnada.....	332
11. 8. Sentimientos y sentidos.....	335
11. 9. Encarnación de la ausencia.....	337

11. 10. Diferencia encarnada de la investigadora.....	341
11. 11. Evidencias sustanciosas para pensarme como investigadora educativa.....	345
11. 11. 1. Gerard: ‘La responsabilidad’ .....	345
11. 11. 2. Elenis: ‘Territorios de encarnación’ .....	347
11. 11. 3. Ilario y Jénia: ‘Cabos sueltos’ .....	350
11. 12. Conciencia de investigadora.....	352

---

**CUARTA PARTE: Conclusiones finales**

---

**Capítulo XII: Anticipando un final posible ..... 359**

12. 1. ¿Cómo concluir algo que recién se inicia? .....	359
12. 2. Las tensiones de la tesis.....	360
12. 2. 1. La tensión pasado/presente .....	361
12. 2. 2. Diversidad/diferencia.....	362
12. 3. Los aprendizajes resultantes del camino trazado.....	365
12. 3. 1. Afinar los sentidos y las percepciones.....	365
12. 3. 2. Reinventar la palabra y el tono en la escritura.....	367
12. 3. 3. Componer vínculos investigativos basados en simetrías de poder.....	368
12. 3. 4. Conocimientos construidos .....	369
12. 4. Regresar a las preguntas iniciales de la tesis .....	370
12. 5. Representaciones e imaginarios de los actores educativos acerca de las identidades corpóreas en el contexto actual.....	371
12. 6. Las estrategias y dispositivos pedagógicos para la educación del cuerpo en la escuela y en la educación física .....	375
12. 7. La creatividad docente.....	379

12. 8. Dispositivos pedagógicos en las clases de educación física.....	382
12. 8. 1. Dispositivo pedagógico 1: <i>la negación de la singularidad</i> .....	383
12. 8. 2. Dispositivo 2: <i>El estrecho ojo de lo negativo</i> .....	386
12. 8. 3. Dispositivo 3: <i>La libertad de la práctica como el gobierno de los sujetos</i> .....	388
12. 9. Las corporeidades construidas en los desencuentros de las prácticas pedagógicas.....	389
12. 10. Las aportaciones al campo de estudio .....	393
12. 11. A modo de cierre .....	394

## Índice de cuadros

Cuadro 1: Dimensiones del estudio .....	23
Cuadro 2: De los intereses iniciales a la organización de la investigación .....	27
Cuadro 3: Temas preliminares y dimensiones del estudio .....	28
Cuadro 4: Relación entre temas, dimensiones y objetivos .....	29
Cuadro 5: Criterios teórico-epistemológicos seleccionados para el estudio .....	73
Cuadro 6: Relaciones entre los instrumentos seleccionados para la producción de evidencias.....	87
Cuadro 7: Análisis de las clases de Sara en relación a las dimensiones del estudio y sus interrogantes.....	289

## Índice de gráficos

Gráfico 1: La relación entre el objeto de investigación y las dimensiones del estudio .....	22
Gráfico 2: El problema .....	28
Gráfico 3: La escuela ‘T’ en la construcción de la corporeidad infantil .....	171
Gráfico 4: La construcción de la corporeidad infantil como reconocimiento y autorización para ser .....	213

Gráfico 5: La construcción de la corporeidad infantil como tránsitos de reconocimiento y de autorización para ser en la escuela ‘T’ .....	214
Gráfico 6: La corporeidad como experiencia: Del encuentro y la negociación .....	265
Gráfico 7: Relaciones entre discursos pedagógicos y las prácticas pedagógicas .....	315
Gráfico 8: Mi corporeidad en el proceso de tesis .....	357
Referencias bibliográficas .....	396

## Índice de anexos

Anexo 1: Entrevistas.

Anexo 2: Charlas informales.

Anexo 3: Conversaciones grupales con niños y niñas.

Anexo 4: Textos enviados a la escuela ‘T’.

Anexo 5: Salidas extraescolares.

Anexo 6: Observaciones clases de educación física.

Anexo 7: Observaciones horas de patio.

Anexo 8: Observaciones horas de clase y otros momentos escolares.

Anexo 9: Plano escuela - fotos del centro - sesión Inés.

Anexo 10: Producciones infantiles - dibujos y notas.

Anexo 11: Texto Patufet.

Anexo 12: Imágenes cuerpos.

Anexo 13: Notas de campo.

Anexo 14: Documentos del centro.

Anexo 15: Actas FINT.





## PRIMERA PARTE

### Aproximaciones teórico-metodológicas para el abordaje de lo corporal en el entramado escolar

---

#### Capítulo I. El comienzo

---

*“La reactualización del pasado en forma de memoria siempre es inédita, pero se objetiva en forma definitoria a través del cuerpo mismo, como dispositivo y condensación de saberes y como producción social”*

Medina Melgarejo (2006:145)

#### 1. 1. Primeros apuntes

Para hacer un aporte original en esta tesis he tenido que discutir con las formas clásicas de hacer investigación sobre la docencia, porque no respondían a mi deseo de escribir un estudio que tuviera un impacto real en la práctica. Sentí la necesidad de justificar la motivación de la investigación a partir de mi desarrollo personal, y de resguardarlo de la jerga académica. Por eso el desafío ha consistido en asumir una estructura y una forma propias para el proceso de escritura que a la vez respetaran las prioridades y los fundamentos epistemológicos de la producción de conocimiento que se espera de una tesis.

El primer problema consistió en describir y explicar fenómenos de manera subjetiva y que a la vez respondieran a criterios de cientificidad, vinculados a las posiciones construccionistas que guían la investigación. Ello significa que deben tener un grado de verosimilitud que, como señalan los antropólogos en sus relatos etnográficos, permita hacerse una idea de lo que yo he observado como si el lector hubiera estado allí. Otra dificultad residió en poner de manifiesto lo que permanecía oculto, y ofrecer como contrapunto mi observación, desde la que construyo un punto de vista, un relato que pasa por mi subjetividad, y que a pesar de que no aspira a establecerse como verdad absoluta, sí quiere ser, como he apuntado, verosímil. Frente a estos desafíos me propuse

exigirme como investigadora ser consistente y rigurosa en la descripción de los fenómenos a los que me he acercado, así como en su análisis e interpretación.

Uno de los grandes escollos de nuestros tiempos en los ámbitos educativos es la incapacidad para flexibilizar y complejizar lo suficiente nuestro pensamiento frente a lo incierto. Con esto en mente, mi intención es invitar al lector a transitar por las condiciones actuales de ser en las sociedades y el pensamiento contemporáneo, lo que implica elaborar una lógica de pensamiento que comience por pensar desde ‘lo que hay’, más que desde lo ausente, desde lo que ya no existe. Ello significa echar mano de una lógica diferente del pensar, donde la composición (Cantarelli, 2004) surja a partir de la destitución, del desvanecimiento de lo sólido, en condiciones de irregularidad, inestabilidad e incertidumbre. Se hace necesario partir de la dispersión y de la ruptura, asumiendo la crítica del sentido históricamente construido.

Pensar así supone componer a partir de indagar las presencias, destituyendo en primera instancia las situaciones o dimensiones ideales, es decir, encarando el desafío de volver a pensar (Lewkovicz, 2004).

## **1. 2. Del yo biográfico al yo investigador**

Para comenzar, me atrevo a exhibir un relato, tal vez un historia, una forma narrada, como quien escribe una narración que se va tejiendo en el tiempo con entradas y salidas, cargada de incertidumbre y de los titubeos propios de una investigación que se va entretejiendo en el tiempo y en los avatares de la propia investigación.

Comienzo con un entramado de relatos donde se exploran las representaciones que dan sentido a las experiencias que he vivido. Contaré que en algún momento me interesé en los niños y niñas pequeños. Dicho interés y reconocimiento no hizo más que justificar la elección de una carrera cuyo futuro profesional me vinculara a los mismos. La docencia me permitió confluir mis deseos con las variadas experiencias deportivas y artísticas que llenan mi vida personal desde muy pequeña. De este modo, mi experiencia de formación se anudó al campo de la educación física, para comenzar a transitar los

caminos de la enseñanza de lo corporal en relación con la infancia. Un camino que al presente sigue siendo el motivo de mi formación y el desvelo de mis escritos.

En dicha profesión la educación corporal representa el foco por donde se deslizan las intenciones de la enseñanza que recaen sobre ciertas expectativas de aprendizaje corporales de los sujetos infantiles particulares. En mi temprana experiencia docente, las intenciones de enseñanza y aprendizajes esperables no siempre coincidían, lo que me producía a un cierto desconcierto. Ante tal sentimiento decidí observar y escuchar detenidamente a los niños y niñas, quienes como guías me fueron acercando mejores comprensiones de las experiencias educativas en relación con los contextos particulares.

La diversidad de experiencias atravesadas en este campo fueron colaborando en la formulación de interrogantes nada sencillos, que inspiraron la búsqueda y la construcción de conocimientos personales sobre la educación de lo corporal en los niños y las niñas, en situaciones particulares de la enseñanza.

Profundicé en los contextos reales, donde dichas situaciones son producidas por los sujetos que las habitan y muy pocas veces encajan con las situaciones pronosticadas por las teorías aprendidas durante el proceso de formación, o aquellas de las cuales las representaciones universales de los adultos sobre la infancia intentaban convencerme.

Transitando por una gran variedad de escuelas y atravesando diversas experiencias educativas dentro de esta área y de otras, he podido profundizar y sostener ese vínculo con la infancia<sup>1</sup>. Sostengo fuertemente la idea de que sería un sinsentido dudar que *“lo que hoy hago es imposible desvincularlo de mi pasado, de lo que en algún momento imagine, soñé, pensé y realicé”*<sup>2</sup>.

Para hallar respuestas a las razones que han motivado el interés por mi tema de estudio, indago en la construcción de mi profesión como docente de educación física, evocando

---

<sup>1</sup> No sólo como docente de educación física escolar sino también como Formadora Inicial y Continua de docentes de educación física, así como en el intercambio con colegas, especialistas e investigadores.

<sup>2</sup> Memoria de doctorado, Barcelona, 2004. Universidad de Barcelona. Doctorado en: “Desarrollo profesional e institucional para la calidad educativa” (2002-2003/2003-2004) Itinerario de Discursos y Prácticas en educación. Departamento de Organización Educativa.

en mi memoria y rastreando en mi trayectoria docente y personal las experiencias que me han vinculado a la infancia, las cuales han contribuido a la generación de nuevos posicionamientos epistemológicos en torno a la educación de lo corporal. Como quien parte y regresa al origen, recordando cómo se inició todo y cómo se desarrolló esa sucesión de hechos que me han llevado a la presente investigación.

Al evocar recuerdos, aparecen las imágenes que fueron orientando mi entendimiento de la educación. Se trata de imágenes que unen el pasado con el presente y el futuro (Clandinin y Connelly, 1988). Imágenes que fueron propiciando mis reflexiones en torno a los sujetos vinculados a sus contextos en las diferentes situaciones educativas. En contextos marginales o de villas miseria<sup>3</sup>, por ejemplo, aprendí que la infancia supone una práctica local que condensa un sujeto no universal. Indagar acerca de mi vinculación con la infancia me condujo a rastrear en el pasado para descubrir en el presente que de esa extraña relación con mi maternidad, todo saber es sentido<sup>4</sup>. Entre los niños y las niñas en situaciones adversas de escolarización, al conocer sus necesidades, deseos, preocupaciones y formas de pensar, pasé a *apropiarme* de la niñez con un interés primordial, reconociendo en ellos a sujetos particulares en proceso de constitución dentro de ámbitos de la escuela primaria. Aquel ‘objeto’ a transformar, idea con la cual había dado mis primeros pasos en la docencia, se iba convirtiendo en un ‘sujeto’ con posibilidades de construir ideas y pensamientos propios, siempre atravesado por ideas y sentimientos de los contextos sociales y culturales que lo acogen. De las categorías fijas, los prejuicios, descreimientos y esperanzas que las miradas y voces de los adultos crean y recrean sobre niños y niñas, pasé a encontrar nuevas rutas por donde transitar hacia una comprensión de la infancia que no fuera colonizadora<sup>5</sup> por mi voz, o nuestras voces adultas. Para abarcar esta complejidad, una serie de relatos personales que expongo a continuación muestran cómo la experiencia va transformando mi ‘yo’ a partir de las relaciones con el/los contextos y en función de los sentidos y significados posibles de construir en él.

---

<sup>3</sup> Dicho término aparece ampliado en el relato que expongo sobre la escuela Ponciano Vivanco en el apartado 1.2.5. de este mismo capítulo, “¿Qué se puede aprender de la infancia?”.

<sup>4</sup> Con ‘sentido’ me refiero a la capacidad de percibir y reconocer a un otro diferente, no igual a mí, pero que posee la capacidad de ser sujeto, es decir, la capacidad de crecer, pensar y decidir en relación con las posibilidades que se le ofrecen.

<sup>5</sup> El término ‘colonizar’ supone un silenciamiento de los sujetos infantiles que tienen voz y ‘hablan’ físicamente, pero cuya voz no logra adquirir status dialógico, desde una concepción bakhtiniana.

Sin pretender ser demasiado ambiciosa, sólo espero que mi trabajo final pueda retornar de algún modo a todos aquellos niños y niñas que me han enseñado algo en ese complejo proceso de construcción como profesional de la educación. En cuanto a aquellos que me lean, deseo transmitirles la sensación que he sentido ante la búsqueda constante de respuestas a los cuestionamientos surgidos en el camino emprendido, que ha supuesto una suerte de ruptura epistemológica a partir de cuestionar el lugar ontológico del “objeto” y del investigador. En este sentido, mis prácticas investigativas han intentado captar los puntos de vista privilegiados de los propios sujetos, situando las observaciones, experiencias y representaciones reproducidas desde los márgenes y otros lugares de acercamiento hacia fenómenos de interés.

### **1. 2. 1. Ser docente, una relación construida en torno a la infancia**

A partir del impulso familiar, me transformé en maestra de educación primaria y profesora de educación física<sup>6</sup>. Sobre la segunda carrera fui construyendo mi vida profesional, una vida que, como dice Martínez Covarrubias (1996:29), “*se va construyendo en el día a día, y [comprende] todas las acciones que en torno a su actividad profesional desarrollan las personas. Incluyendo por lo tanto lo que hacen en concreto, sus reflexiones en torno a ello, sus formas de relación con otras personas con quienes trabajan y por las que se ve impactada directa o indirectamente su actividad profesional*”. Con el tiempo, mi vida profesional fue cambiando conforme iban cambiando mis experiencias y mis relaciones. Y en ese transcurrir me iba convirtiendo en docente, profesora y pedagoga, y al mismo tiempo en hija, esposa y madre. El cambio iba enriqueciendo tanto las teorías educativas acuñadas durante mi formación como las prácticas pedagógicas vinculadas a la educación física escolar. El conjunto de vivencias iba formando un corpus de conocimientos que me ha acompañado en la práctica diaria con niños y niñas en las clases de educación física escolar<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Estos estudios están anclados a mi contexto familiar, donde el deporte y el ejercicio físico han ocupado un lugar central. Desde pequeña mi familia me motivó a acercarme a la vida al aire libre, al deporte, a las actividades recreativas, así como a participar en colonias de vacaciones y clubes.

<sup>7</sup> Los ámbitos transitados fueron: escuelas estatales y privadas de la Provincia de Buenos Aires y Capital Federal o Ciudad de Buenos Aires (1989-2002); colonias de vacaciones de niños internados de las provincias del interior del país realizadas en Mar del Plata (1988); colonias de vacaciones de los parques Pomar (1987); GEBA (2000); Ezeiza (2001), dependientes de la Secretaría de Deportes de la Ciudad de Buenos Aires, donde desarrollaba tareas recreativas y deportivas. Desempeñé labores en los Clubes

Esta vida profesional, que ha trascendido en muchos y variados ámbitos, ha estado marcada por una relación estrecha con la infancia en el contexto de una educación a partir del cuerpo y el movimiento. Las experiencias y situaciones sin lugar a dudas iban dando paso a formas de pensamiento más complejas y flexibles, desafiando a la solidificada formación basada en regularidades y certezas. Dicha flexibilización sobrepasa los contextos escolares y posibilita escoger entre marcos interpretativos sociales y políticos alternativos (Liston y Zeichner, 1993), más vinculados con el tipo de persona y profesora que deseaba ser y con el tipo de enseñanza que deseaba desarrollar. A partir de esta serie de cuestiones entre la infancia y mi yo se iba edificando una relación especial, particular y enteramente propia. Y fui conociendo infancias.

### **1. 2. 2. Conociendo cuerpos infantiles**

Al relacionarme con la infancia me permití conservar la dimensión vital que hace que una relación se transforme en interesantemente ‘humana’. Comencé entonces a conocer aquello que la palabra ‘infancia’ encierra: una multiplicidad de historias singulares, historias que dan sentido a los sujetos infantiles dentro de cada contexto escolar. En esas primeras experiencias escolares de Argentina, en la Provincia de Buenos Aires y la Capital Federal, fui conociendo historias particulares de niños y niñas que funcionaron como puente entre lo institucionalmente establecido –las teorías educativas y pedagógicas legitimadas desde ámbitos oficiales– y lo real. En este proceso puse en juego y en conflicto mi propia subjetividad pedagógica y la subjetividad de los niños y las niñas.

A aquellas primeras experiencias incómodas con esos sujetos ‘otros’, a quienes percibía más como *“una sucesión de una unidad que como a un conjunto de experiencias únicas e irrepetibles”* (Schön, 1998:12), les sucedió una suerte de reconceptualización teórica, que me permitió interrumpir las presuposiciones aceptadas sobre la enseñanza para que

---

GEBA, Estudiantil Porteño, Villa Luro, Villa Crespo, para el desarrollo de tareas deportivas variadas. También participé en programas estatales de enseñanza de natación, como el ‘Plan de Natación’ dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, para atender a los alumnos de escuelas primarias de la misma ciudad. En otros ámbitos deportivos, el ‘Club Vélez Sarsfield (1986) y la escolita de natación Aquamarine (1887). La posición de docente, asesora pedagógica y directora del Jardín de Infantes y maternal Arroró (1990) y La Paloma (1993/1998) también contribuyó a mi formación.

así las exigencias del mundo vivo del aula cobraran una profundidad que priorizara a la infancia como una condición humana privilegiada (Pinar y Grumet, 1988).

En esas negociaciones subjetivas se hallaba la posibilidad de ocupar un lugar diferente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El lugar del que a la vez que enseña, aprende; el lugar del que no sólo instruye o forma, sino que se forma en la comprensión de cada caso particular, de cada historia personal. Un sinfín de interrogantes iban apareciendo en este largo y costoso proceso. Solo compartiré algunos: ¿Cómo hacer que aquellas grandes teorías educativas que he incorporado en mi formación contribuyan hoy a la vida de estos sujetos? ¿Cómo hacer para que esas teorías no permanezcan suspendidas en mi práctica como grandes verdades universales, y que al hacerlo se transformen en límites para las capacidades individuales de cada niño o niña? ¿Cómo puedo tomar de estos marcos amplios aquellos elementos que ayuden a reinterpretar los hechos que se presentan y con los que me hallo en íntima relación? Varias reflexiones, observaciones e interrogantes sobre un conjunto de relaciones más amplias fueron conduciendo a nuevas experiencias, surgidas de la educación de cuerpos infantiles.

### **1. 2. 3. Cuerpos sin historia**

La experiencia de lo corporal es el fundamento de la clase de educación física. En los tiempos en que comencé a ejercer esta rama de la docencia, la práctica deportiva era la ‘reina’ y la enseñanza se basaba en la transmisión de contenidos disciplinares deportivos, tanto de conjunto como individuales<sup>8</sup>, en juegos de diversa índole (persecución, atrape, etc.) y en la ejercitación de condiciones físicas básicas y condicionales<sup>9</sup>, aplicables según la edad. Para lograr este objetivo, la enseñanza era el molde donde debían encajar los sujetos, un objetivo que seguramente obtenía más pérdidas que ganancias (Egan, 1988), pues ignoraba que el niño y la niña tienen cuerpos con historias y experiencias que encierran ciertos ‘saberes corporales’. La aparición de cuerpos delgados, gordos, esbeltos, curvados, erguidos, rígidos, flexibles, controlados o movedizos, entre otros arquetipos, me llevó inevitablemente a preguntarme qué

---

<sup>8</sup> Basados en las prácticas deportivas de fútbol, vóley, básquet, balón-mano, así como atletismo, gimnasia, etc.

<sup>9</sup> Mi formación en la carrera de educación física ha transcurrido dentro de las coordenadas de una educación física deportiva metódica y competitiva, de acuerdo con los planes de los años ‘70.



significa un cuerpo infantil. El cuerpo es materia, podríamos decir, pero más acertado sería confesar que el cuerpo es mucho más que materia. Podríamos afirmar, como sostiene Ihde (2004), que ‘somos nuestro cuerpo’, en el sentido en que la fenomenología entiende nuestro ‘ser en el mundo’ a partir de un cuerpo emotivo, perceptivo y móvil. Somos nuestro cuerpo en tanto lo experimentamos en un sentido social y cultural: el cuerpo infantil como experiencia vivida es la expresión de significados construidos socialmente. El cuerpo por tanto, es mucho más que materialidad, o un sustrato biológico, fisiológico; lleva impreso una perspectiva cultural de sí mismo así como de sus particularidades (Ihde, 2004).

La educación física escolar, sustentada en la creencia de la estructura formal del conocimiento<sup>10</sup>, sólo permitía la aparición de ciertos cuerpos cuya ‘corporización’ respondiera al modelo hegemónico social. Pero, ¿qué pasaba con la diversidad de los sujetos-cuerpos infantiles, los cuerpos con historias propias? ¿Qué lugar había en las clases para esos otros sujetos-cuerpos? A partir de estas dudas, la práctica docente comenzó a indagar nuevas respuestas, abriendo paso a la gestación de conocimientos útiles (Clandinin y Connelly, 1998), y se transformó en un lugar para la reflexión (Schön, 1998), que llevó a la práctica educativa a convertirse en una investigación en el contexto práctico, es decir, un lugar de construcción (a partir de casos únicos) de nuevas teorías, mucho más enriquecedoras que las categorías teóricas y las técnicas instituidas (Schön, 1998).

Las nuevas teorías, de índole más personal, hacían visibles matices ocultos de la tarea pedagógica, transformando el acto de enseñar y aprender en un espacio de resignificación compartido gracias a la aceptación de la experiencia del amor.

#### **1. 2. 4. Más allá del conocimiento aprendido**

Para el pensamiento occidental moderno, el amor es un sentimiento perteneciente al mundo de las emociones, que más allá de las diversas interpretaciones culturales posibles aparece en todas las relaciones humanas. Muraro (1995) sostiene que el amor

---

<sup>10</sup> Cf. la teoría de los constructos personales de Nelly. El alternativismo constructivista es una visión del conocimiento y de la acción que reconoce que si se ha de cambiar la práctica, antes se deben modificar algunas de las creencias fundamentales de los profesores (Angulo, 1998).

representa la parte estructural de una relación, es decir, lo que nos conecta con el otro. En el caso de maestras y maestros, el amor supone una conexión particular que aspira a ceder lugares para que otro los ocupe, estableciendo la distancia propicia que asegure el crecimiento de cada niño, niña o joven, y la construcción de un mundo propio.

En este sentido, la tarea pedagógica no puede consistir sólo en la transmisión de conocimientos, sino que debe influir en el otro con la intención de despertar la posibilidad de ‘ser’ o de ‘*llegar a ser*’, como sostiene Van Manen (1998). Esa posibilidad no es otra cosa que el origen del sujeto.

Renunciar al amor en la tarea docente es abandonar una de las tareas implícitas en el proceso educativo: la de amparar la formación de los sujetos. Si como docentes convertimos la enseñanza en una cuestión ‘profesional’, en lugar de involucrarnos personalmente, desestimaremos la experiencia de enseñar a niños y niñas a cuidarse y cuidar a otros, a responsabilizarse de sí mismos y de los demás y a asegurar la continuidad y el bienestar del mundo. Como un acto de gratitud a quienes me formaron, intentaré hacer visible lo invisible del amor, a partir de lo que aprendí de niños y niñas de una escuela primaria de Buenos Aires.

### **1. 2. 5. ¿Qué se puede aprender de la infancia?**

La experiencia en las escuelas de Ciudad Oculta, en el barrio de Mataderos, fue fundamental en mi vida, no sólo para entender a la infancia y a la educación física, sino también para entenderme como educadora. La incluyo aquí con la intención de dar a conocer mis reflexiones sobre la educación física, no como cúmulo de teorías, sino como un “*cuerpo de convicciones y de significados conscientes e inconscientes que han surgido de la experiencia íntima, social, o tradicional, y que se expresa en las acciones de la persona*” (Clandinin y Connelly, 1998:41).

#### **La escuela “Ponciano Vivanco”**

En 1990 se me presentó la oportunidad de acceder por puntaje según un orden de mérito para ser titular de una escuela de educación primaria en Buenos Aires. Casi sin darme cuenta, al elegir esta escuela, decidí mi profesión como educadora.

Mi destino fue una escuela de Capital Federal con niños y niñas de ‘villa miseria’ (cuestión que ignoraba hasta que me presenté en esta escuela). En la Argentina se denomina ‘villa miseria’ al “barrio de viviendas precarias, con grandes carencias de infraestructura”<sup>11</sup>. En lo personal, se trata de una geografía personal que hasta ese momento no había conocido. La cultura de villa miseria no estaba incluida en los planes de estudio del profesorado de Educación Física ni del Magisterio. En mis experiencias anteriores tampoco había tenido contacto con este tipo de cultura, que se caracteriza por ser violenta, o mejor dicho, violentada por las circunstancias.

La cultura de la villa y de la pobreza se expresa de varias maneras. Allí el ‘punga’<sup>12</sup> es el que roba y eso “*está bien*”; el ‘malandra’ es el que no trabaja y aprovecha cualquier ocasión para sacar una ventaja; los padres son para los chicos aquellos con quienes las circunstancias los han reunido, no sus padres biológicos; los hijos son un producto, más que un proyecto de familia, o deseo de dos; las familias son amplias, extensivas a todas las personas que viven en la casa; la intimidad es algo raro; el sexo es manifiesto, no un acto íntimo.

La mayoría de los alumnos y alumnas que acudían a la escuela, y que aún acuden, viven marginados por sus costumbres y por estilos de vida distintos de los de la mayoría de la gente.

La vida dentro de la villa se sostiene a través de negociaciones con grupos armados y todo tipo de traficantes al margen de lo legal. Muchos niños y niñas tienen a sus padres en la cárcel, desaparecidos o en otros países. La vivienda generalmente es muy pequeña y el número de personas que viven allí es muy alto. Este estado de hacinamiento hace que no haya espacios de intimidad, ni fronteras entre el mundo adulto y el infantil.

---

<sup>11</sup> Según la definición del diccionario de la Asociación de Academias de la Lengua Española. Por haber transitado tantos años allí, yo diría además que las villas miseria son asentamientos donde se reúnen inmigrantes, con el beneficio económico de no pagar impuestos ni servicios de ningún tipo y recibir la ayuda de sistemas de asistenciales preparados para que esta población no se expanda. Así se crea una subcultura dentro de la cultura dominante: la subcultura de la automarginación.

<sup>12</sup> Términos del ‘lunfardo’, una forma del habla popular que tuvo su origen en la inmigración y las clases bajas.

En este medio social y cultural distinto debía desenvolverme como profesora de educación física. Frente a la necesidad y el interés por concretar el proceso de enseñanza-aprendizaje, me incliné por tratar de encontrar una lengua común con mis alumnos y alumnas para poder entablar un diálogo, tarea nada sencilla. Los códigos eran nuevos, con lo cual la comunicación y mi universo comprensivo se redujeron. Julieta, por ejemplo, era una niña de ocho años con la cual conversaba en el patio de la escuela. Le preguntaba cosas de su vida, con quién vivía, cuántos eran en su casa, qué hacía cuando salía de la escuela, etc. Poco a poco, ella me iba respondiendo: “*vivo con mi mamá y mi abuela, con mi hermano Carlos y su hijo, también con la tía Ester, la mamá de Daniel el hijo de Carlos, con mis otros dos hermanos (...)*” (hermanos de otra pareja de la mamá, etc.). En esta historia, como en otras, encontré un mundo de cotidianidades, vivencias y vidas nuevas que daban lugar a nuevos interrogantes: ¿Qué debo hacer en mi hora de clase? ¿Para qué les sirve mi clase? ¿Cómo puede contribuir la educación física escolar en la vida de estos sujetos? ¿Qué les puede brindar que otras instituciones sociales no les ofrezcan?

En ese espacio compartido entre niños, niñas y adultos, el fracaso docente se manifestaba en forma de gritos, enojos y enfados de los profesores, castigos, suspensiones, penitencias frente a la puerta de la dirección, el “*no vas de excursión*”, malas notas, citaciones a los padres, abuelos o familiares, peregrinaciones al gabinete psicopedagógico, etc. Asimismo, las lágrimas infantiles, el rechazo a los adultos, las broncas y rabietas, los silencios y las tristezas revelaban una infancia infeliz, la condena de una gran posibilidad, el anuncio de sujetos no realizados. La lejanía de un sujeto productivo con respecto de sí mismo y de los demás, la ausencia de un adulto que le permitiera encontrar su lugar en la sociedad.

Pensé entonces una vez más en el espacio compartido y en la inmensidad de posibilidades que brindaba la educación física escolar: libertad de movimiento, espacios abiertos para la liberación y la creación, muy diferentes de lo que les proponía la escuela (orden, disciplina, cumplimiento de normas, rituales, ceremonias). Me propuse acercarlos un espacio más familiar, diferente de aquel en el que vivían. Leer las limitaciones estructurales y sociales a las que mi tarea estaba sometida, así como las condiciones sociales de la escolarización (Liston y Zeichner, 1993), me permitiría establecer otras condiciones de convivencia posibles, para que no permanecieran

atrapados en algo tan ajeno a sus condiciones como la escuela. Ello suponía reorientar el sentido educativo de lo corporal al tiempo que se fueran produciendo conocimientos (Confrey, 1987).

Para hacerlo posible, me acerqué a ellos y traté de aprender que allí donde la palabra no daba resultados, una caricia podía llegar más. Que donde la caricia era rechazada, la presencia era suficiente, una presencia ocupada por el cuerpo como vínculo, cual silencio, ausencia, vacío prontos a completar, llenar, colmar. Que donde la presencia molestaba, la distancia era lo prudentemente necesario para el encuentro. Que escuchar atentamente e involucrarse en sus problemas o preocupaciones era el mejor gabinete psicopedagógico. Que el “*tú puedes*” es el mejor motivador. Que las posibilidades son más de las que yo imaginaba y que para ellos lo importante era que yo estuviera, así como para mí lo era que ellos estuvieran.

El aprendizaje con este tipo de infancia, con esta infancia en riesgo o ‘desrealizada’ (Narodowski, 1999) resultó ser una experiencia de vida. Y fue una forma de dar sentido no sólo a la educación física escolar sino a la relación educativa que vivía. A partir de esta experiencia el camino estaba casi resuelto, y lo concluí con una investigación acerca del lugar que ocupan las prácticas transformadoras de la educación física dentro de la escuela primaria, que sirvió para graduarme como Licenciada en Educación Inicial por la Universidad de Luján. Dicho trabajo constituyó la conclusión de mis estudios y mi trabajo en la escuela, y el inicio de mi investigación de la infancia en el campo de la educación, tomando como foco principal el cuerpo y el movimiento. Esto requería una apropiación de un campo que me resultaba poco conocido.

### **1. 2. 6. La apropiación**

‘Apropiarse’ de algo significa tomar para sí alguna cosa, haciéndose dueña de ella, por lo común de propia autoridad<sup>13</sup>. ¿Qué autoridad me concierne en este dominio? ¿Tan sólo la que da reconocer el sentido de mi tarea como educadora ante las cuestiones de la infancia?

---

<sup>13</sup> Según el diccionario de la Real Academia Española.

El sujeto infantil ha sido objeto de representaciones idealizadoras, manipuladoras o universalizadoras, pero pocas veces ha sido considerado como sujeto particular y social con una historia propia, y mucho menos como sujeto-cuerpo,<sup>14</sup> es decir, aquel en cuya carne se inscribe, construye y reconstruye el significado. Desde este planteamiento el cuerpo no es mera materialidad, sino la superficie intermedia entre el individuo y la sociedad, el lugar de la subjetividad incorporada o ‘encarnada’ que también refleja las sedimentaciones ideológicas de la estructura social que se inscriben en él (McLaren, 1994)<sup>15</sup>. Desde este punto de vista el cuerpo supone un significado que da cuenta de la mutua e íntima relación entre éste y la subjetividad es decir, una dimensión intersubjetividad, constitutiva de la subjetividad, en donde las formas materiales se subjetivizan y lo subjetivo se materializa. Este proceso supone una relación mutuamente constitutiva de la estructura social y el deseo, es decir, una relación dialéctica entre organización material de la interioridad y modos culturales de materialidad que subjetivamente integramos, cuestión que McLaren (1997) señala como verdadero proceso de ‘encarnamiento’<sup>16</sup>.

Para recuperar estas capacidades latentes en la vivencia de los sujetos-cuerpos fue necesario pensar más allá de las lógicas racionales que la escuela espera engendrar a través de sus modos de organizar la enseñanza y las formas de pensar en la educación, las cuales van opacando y reduciendo las diversidades a formas únicas de pensar la vida y el mundo. Más notoriamente, esas lógicas escolares insisten en la reproducción cotidiana de relaciones de poder que excluyen a los sujetos de los lugares que no coinciden con el marco del disciplinamiento social hegemónico.

---

<sup>14</sup> Oyola y Fosatti (2000) sostienen que el cuerpo/sujeto es una categoría teórica de la pedagogía crítica (McLaren, 1994, 1997; McLaren y Giroux 1997), que da cuenta del profundo entramado y relación entre cuerpo y subjetividad. El término ‘cuerpo’ puede ser entendido desde distintos enfoques y significados: biológico, psicológico, cultural, semiótico. No obstante, ninguna de estas perspectivas expresa la relación antes señalada.

<sup>15</sup> Como constituyente del proceso subjetivo, el ‘sujeto/cuerpo’, refiere a un sujeto cuyo ‘cuerpo’ no supone un espacio aislado, monádico y fuera de lugar, sino más bien el resultado de tradiciones intelectuales y formas que dichas tradiciones nos han disciplinado para entender (McLaren, 1997).

<sup>16</sup> Más adelante aparecen detalladamente las acepciones de este concepto desde posiciones post-estructuralistas y feministas.

En este sentido, sentí la necesidad de apropiarme de la problemática de la infancia en la escuela de hoy y en la educación física escolar como una forma de hallar respuestas a las inquietudes y sensibilidades que los niños y niñas me fueron despertando en torno a la enseñanza y el aprendizaje y que han ido transformando mis conocimientos en saber<sup>17</sup>.

Este comienzo propone algunas reflexiones obtenidas a lo largo de mi recorrido personal. En el capítulo siguiente justifico la importancia del presente estudio y refuerzo la necesidad de investigar el cuerpo en la escuela desde perspectivas que reconceptualicen al sujeto en tanto sujeto-producto, atravesado por las circunstancias pero no determinado por ellas. El capítulo recorre además el camino realizado para definir el objeto de la investigación y las dimensiones del estudio que he llevado a cabo.

---

<sup>17</sup> Distingo entre ‘conocimiento’ y ‘saber’. El conocimiento es el conjunto de formas institucionalizadas producidas por los campos académicos y científicos, mientras que el saber incluye la experiencia personal y la subjetividad.

## Capítulo II. Antecedentes y comienzo de una etnografía escolar

---

*“Dice Foucault en Microfísica del poder: Ciencia, ¿no sería preciso preguntarse sobre la ambición de poder que conlleva la pretensión de ser ciencia? ¿No sería la pregunta qué tipo de saberes queréis descalificar en el momento en el que decís esto es una ciencia, qué sujetos hablantes, qué sujetos de experiencia y de saber queréis minorizar cuando decís: Hago este discurso, hago un discurso científico, soy un científico (...).”*

Elizondo Huerta (2006:35-36)

### 2. 1. La necesidad de investigar la ‘corporeidad’ en la escuela

Mi proyecto para reorganizar la educación física escolar en vista de las nuevas necesidades del sujeto-cuerpo en la escuela se justifica en varios planos. Desde lo personal, como docente de educación física escolar mi motivación se encauza en la necesidad de releer el cuerpo en el contexto escolar actual, donde parecería que las concepciones intelectualistas privilegiadas ignoran las corporeidades de los sujetos.

Desde el posicionamiento epistemológico, adopto la postura del construccionismo social, donde se hace visible la dimensión simbólica del cuerpo elaborada culturalmente. Esta visión permite ir más allá de la interpretación unívoca del cuerpo como condición física y biológica, esa visión proveniente de los discursos de la anatomía y la biología que han dominado a la educación en general y a la educación física en particular. El surgimiento de las ciencias sociales provocó el giro epistemológico que posibilitó la amplia y actualizada relectura del cuerpo que este trabajo adopta para dar visibilidad a la diversidad de los sujetos corpóreos.

Desde el posicionamiento fenomenológico-hermenéutico que se ha comenzado a aplicar en los trabajos en educación, recorro a un pensamiento que concibe al cuerpo como producido por diferentes construcciones, con la finalidad de arribar a la vivencia corporal que los sujetos tienen dentro de la escuela. La fenomenología y la hermenéutica además abren el proceso de interpretación a nuevas comprensiones, o bien permiten la ‘autointerpretación’ (Vilanou, 2002) y fomentan el carácter reflexivo y la iniciativa práctica que la pedagogía necesita (Van Manen, 2003).



Otros aportes que uso para este estudio provienen del grupo FINT<sup>18</sup>, cuya investigación “*El papel que juega la escuela primaria en la construcción de la subjetividad infantil*” se vertebra y conjuga perfectamente con este trabajo. Uso también otros estudios del grupo, surgidos del seminario de subjetividad de la Universidad de Barcelona<sup>19</sup>, donde el sujeto infantil en contextos escolares de primaria es el eje central.

Por último, considero estudios sobre la innovación pedagógica que abordan el tema del cuerpo desde la dimensión simbólica, en particular los que más recientemente han indagado sobre dicha dimensión desde la comprensión de las corporeidades encarnadas que recuperan las nociones de agente, particularmente en contextos escolares (Haraway, 1991; Butler, 1991, 1993, 1996, 1997; Laurentis, 2000; Braidotti, 1994, 2000, 2004). Este estudio aspira a recoger las aportaciones iniciales de esos trabajos con la intención de ver cómo se conjugan en el campo de acción escolar.

Esta tesis continúa los trabajos de investigación<sup>20</sup> realizados durante el programa de doctorado *Desarrollo Profesional e Institucional para la Calidad Educativa* (Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica y Organización Educativa), tanto en este departamento como fuera de él, durante el período 2003-2005.

## **2. 2. La llegada**

Barcelona me proporcionó el encuentro con niños y niñas españoles catalanes, marroquíes, centroamericanos e hindúes, entre otros. Diversos trabajos con la infancia en dicha ciudad me propusieron nuevas relaciones y experiencias que compartí con

---

<sup>18</sup> FINT (Formación en Innovación y Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación) es un grupo consolidado de investigación educativa que depende del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Desde 2009 el grupo se denomina ESBRINA (Subjetividades y entornos educativos contemporáneos).

<sup>19</sup> Seminario de subjetividad coordinado por Fernando Hernández, Universidad de Barcelona, 2003-2004. Los temas abordados en este seminario, desde diversas perspectivas de análisis y disciplinas, fueron: infancia, identidad, subjetividad, sujeto e identificación.

<sup>20</sup> Grupo consolidado FINT (2011SGR 037) y participación en la investigación “El papel de la escuela primaria en la construcción de la subjetividad”. Convocatoria de Proyectos I+D del Ministerio de Ciencia y Tecnología 2003 (BSO2003-06157) y de la investigación sobre “L’educació física, l’esport i les activitats físiques no lectives, com a mitjà de normalització i d’inclusió als centres educatius de l’alumnat nouvingut i amb risc d’exclusió social”. Agencia AGAUR (Agencia de ayudas Universitarias y de Investigación).

compañeras y compañeros del programa de doctorado y con los profesores y profesoras de la Universidad de Barcelona, quienes ampliaron mi mirada y contribuyeron a expandir el sentido de mi reflexión en la búsqueda de un tema de investigación. Barcelona ofrece una diversidad cultural, estética y artística que enmarca ciertas sensibilidades que no podían quedar fuera de mi formación. La inserción laboral, vinculada directamente a niños y niñas y a la educación en diversos ámbitos deportivos, recreativos y culturales, tales como el centro de Ciutat Vella, Bac de Roda y la Asociación Cultural Viarany<sup>21</sup>, me permitió conocer más detenidamente las formas locales de funcionamiento, organización y convivencia, así como las representaciones adultas en vigencia acerca de niños y niñas. En esta realidad surgió la necesidad de plantear una problemática que reuniera todas las piezas. La gran posibilidad fue el seminario sobre infancia coordinado por Fernando Hernández (2003) donde nos dispusimos a comprender las representaciones o concepciones de infancia presentes en la variedad de discursos de la actualidad. Este seminario, preocupado por comprender el proceso de construcción subjetiva en la infancia, se concretó en la investigación “*El papel de la escuela primaria en la construcción de la subjetividad infantil*” realizada por el grupo FINT<sup>22</sup>.

Mi participación en dicha investigación puso en tensión ideas preconcebidas y supuestos epistemológicos, metodológicos, éticos y morales, lo cual me condujo al tema de mi investigación: la cuestión de **la construcción del sujeto-cuerpo**. Lo corporal está presente en la escuela, pero parecería que los discursos educativos en general han relegado el tema a un papel secundario. En particular, la educación física escolar, una disciplina educativa y pedagógica que históricamente se ha fundamentado en perspectivas consideradas científicas (médicas, deportivas, psicológicas y sociológicas), necesita preguntarse en vistas del nuevo contexto social, cultural y político qué tipo de ‘sujeto-cuerpo’ se sostiene en los discursos y las prácticas educativas que forman subjetividades.

---

<sup>21</sup> En el primero de ellos realicé tareas de recreación para personas mayores. En Bac de Roda me desempeño aún hoy como monitora y coordinadora de las actividades educativas de natación. También he tenido la posibilidad de elaborar algunas sesiones de formación para monitores de natación. En la última he preparado algunas sesiones sobre relatos de historias de vida.

<sup>22</sup> La investigación titulada “*El papel de la escuela primaria en la construcción de la subjetividad infantil*” está coordinada por Fernando Hernández, financiada por I+D del Ministerio de Ciencia y Tecnología 2003 (BSO2003-06157) y llevada a cabo por los miembros del grupo consolidado FINT (2011SGR 037).

## **2. 3. De los problemas para hacer una investigación educativa al problema de investigación**

Juana Sancho y Fernando Hernández (1999) sostienen que la investigación educativa, vista como una actividad técnica, no depende sólo de un posicionamiento epistemológico, sino también de los intereses políticos en un campo y terreno determinado de la investigación. No considerar la investigación educativa como objeto de estudio reflexivo y producción de saber impide el avance del conocimiento de su práctica (Sancho, 1999).

La tarea de enseñar y aprender se basa en la práctica, pero su evolución, sus progresos y sus transformaciones dependen de actividades de investigación. Por consiguiente, la ausencia de investigación trae aparejadas varias cuestiones: por un lado el descreimiento de los sectores docentes que no se ven implicados en el proceso investigativo en sus prácticas, y por otro lado la falta de incorporación de las voces de niños y niñas en las investigaciones. De allí que mi preocupación haya sido mantenerme atenta a dichas problemáticas. Es necesario abrir la investigación a asuntos reales, incluir a los actores implicados, producir conocimiento a partir de los receptores de la investigación y comprometer de algún modo la reflexión, el análisis y la interpretación sobre la problemática planteada (Sancho y Hernández, 1997)<sup>23</sup>.

## **2. 4. El problema**

La tarea pedagógica de los maestros y las maestras de educación física escolar, centrada en la dimensión corporal de niños y niñas, se ha visto complejizada en estos últimos tiempos en la ciudad de Barcelona. Debido al aumento de la población migratoria, la creciente complejidad de los medios masivos de información y comunicación, y la variedad de novedades multimediáticas, los docentes se han visto obligados a elaborar,

---

<sup>23</sup> En el texto citado, los autores hacen claras distinciones entre los modos en que la investigación científica produce conocimiento (Gibbons, 1995). Estipulan y caracterizan las dos maneras actuales: el primer modo hace referencia a un conjunto de ideas, valores, métodos y normas que se encuentran inspirados por las formas de la realidad 'objetiva'; el segundo modo asume una postura que intenta ser colaborativa: se enfrenta a los problemas del mundo real y los reinterpreta en función de la comunidad científica y los usuarios.

junto con todo el cotidiano escolar, transformaciones de tipo pedagógico y didáctico a las que llamaré ‘elementos pedagógicos’. Como docente que ha transitado esta disciplina por diversos contextos y territorios, me he familiarizado con dichos elementos pedagógicos y creo poder reconocerlos en las prácticas de los docentes a los que observé.

Los elementos pedagógicos se sustentan en representaciones de enseñanza y aprendizaje, que suponen a su vez una concepción de sujeto de enseñanza (docente) y de aprendizaje (alumno y alumna). Es bien sabido por diversos estudios (Fierro, 1990; Hidalgo y Palacios, 1990; López, 1990; Kincheloe, 2001; Hernández, 1998-1999, Aisenstein, 1990-1995, Benno Becker, 1999; Bracht, 1996; Cullen, 1997; Furlán, 1996; Galantini, 2001) que la educación física escolar, como disciplina educativa, alberga una noción de infancia medida por las concepciones de niño y niña de la pedagogía en general, lo que de alguna manera ha constituido un impedimento en la transformación de los criterios epistemológicos (que hacen a la construcción del saber propio del área) y didácticos (los cuales sostienen las tradiciones vigentes). La escasa especificación trae aparejadas varias dificultades, pero la que resulta interesante a los fines propuestos es la imposibilidad de concebir al cuerpo como un aspecto constitutivo en el proceso de constitución subjetiva del sujeto infantil.

El cuerpo representa nuestro ‘ser en el mundo’ (emotivo, perceptivo y móvil), y nuestra experiencia social y cultural (Ihde, 2004). Ambos aspectos cobran presencia cuando el sujeto ingresa a la escuela. A partir del cuerpo se está presente en la escuela, se experimenta y se vivencia el mundo, y se significa lo vivido. En otras palabras: es a través del cuerpo y en relación con él que se puede experimentar el entorno donde se construyen los significados en forma interactiva (Ihde, 2004).

La vivencia del cuerpo en la escuela difiere de las vivencias y experiencias del cuerpo fuera de ella. Por lo general, a través de sus espacios, su organización y sus objetivos educativos prioritarios, la escuela ubica, distribuye y ordena los cuerpos de una forma particular que resulta diferente de la que los sujetos viven en la cotidianeidad de sus contextos particulares. En la escuela, la vivencia del cuerpo está caracterizada por los momentos en que se autoriza su uso: en las clases de matemáticas, ciencias sociales e inglés ‘no toca’ usar el cuerpo; en cambio en las clases de expresión corporal, música,

educación física y otros espacios sí ‘toca’. El uso y desuso del cuerpo da significado a las formas de comprender a los sujetos infantiles dentro de la escuela y a las formas de constitución subjetiva que los sujetos infantiles despliegan para comprenderse a sí mismos.

Uno de esos espacios donde ‘toca’ usar el cuerpo, experimentarlo y vivirlo con fines educativos es la educación física escolar. Allí es donde los cuerpos se hacen visibles como portadores de sujetos niños y niñas, y conllevan “*una perspectiva cultural de sí mismos y de sus particularismos*” (Ihde, 2004:85). En los cuerpos se construyen significados personales mediante el entrecruzamiento de los discursos educativos de la disciplina y los discursos sociales, contextuales y culturales. Los cuerpos, en tanto vivencia y experiencia de los sujetos, se entremezclan durante la educación física con las formas discursivas de los elementos didácticos que los docentes ponen en juego, y es allí donde me atrevo a plantear el interrogante de la tesis:

*¿Cuál es el papel de la educación física escolar en la construcción de las corporeidades infantiles en el contexto actual?*

Dicha pregunta se puede comenzar a explorar, describir e interpretar por medio de una metodología adecuada y coherente con la naturaleza del fenómeno: la **observación participante**, una estrategia metodológica que permite el acceso al conocimiento de dinámicas humanas de difícil abordaje, producidas en un lugar y momento determinados. Asimismo, la investigación hermenéutica y fenomenológica puede permitir un mejor acercamiento al fenómeno objeto de estudio, con posibilidades de producción y transferencia de conocimientos importantes para el desenvolvimiento educativo general.

## **2. 5. Dimensiones del estudio**

Como intentaba abordar el estudio desde una cierta ‘economía cognitiva’ (Bellack, 1984), es decir, haciendo un recorte de la realidad y examinándolo de manera profunda y exhaustiva, seleccioné en primer lugar ciertas dimensiones para analizar en detalle en el trabajo de campo:

- ◆ *Dimensión personal*
- ◆ *Dimensión de clase*
- ◆ *Dimensión contextual-institucional*
- ◆ *Dimensión socio-administrativa*

La *dimensión personal* de los sujetos implicados concierne a la restitución de las historias particulares de los profesores y las profesoras, los niños y las niñas que participan de la clase de educación física, cada cual con su historia. Traté de rescatar en las experiencias particulares las intenciones pedagógicas que construyen corporeidades.

La *dimensión de clase* engloba a la escuela en su conjunto (*la dimensión contextual-institucional*). El carácter del problema me llevó a explorar e indagar en otros espacios o escenarios de la sociedad actual: los discursos sociales, el discurso educativo en general y en particular el de la educación física escolar. Esto constituyó la *dimensión socio-administrativa*, que implicó sobrepasar el marco escolar. Las diversas dimensiones se plantearon con un grado diferente de profundidad y con cierta visión global a medida que el foco avanzaba de una a otra. En cada una indagué minuciosa y detalladamente su relación con las demás, para ampliar la comprensión del problema.

No obstante, avanzando en el estudio de la construcción de la corporeidad, estas dimensiones fueron adquiriendo nuevos sentidos y se incorporaron otros factores: las llamadas **conformaciones identitarias corpóreas contemporáneas**, que han sido un aspecto relevante para reinterpretar los procesos de construcción de la subjetividad infantil en los escenarios sociales actuales; la noción misma de **infancia**, con sus representaciones y discursos; la **pedagogía de la educación física escolar**; las **experiencias corpóreas infantiles**; la **diversidad**; y por último, la **construcción de conocimiento**.

El siguiente gráfico describe cómo estas dimensiones hacen a la integración del problema planteado:

**Gráfico 1: La relación entre el objeto de investigación y las dimensiones del estudio**



Mi objetivo es comprender la construcción de la corporeidad infantil en la escuela primaria actual. Durante la investigación, cada una de las dimensiones del diagrama se desagrega en diversos temas. Los temas que presento en el cuadro 1 surgen de las contradicciones entre mis supuestos, lo esperado y lo real; entre los discursos o teorías abordadas para delinear el estudio (es decir, lo que ya está escrito) y las propias prácticas, lo vivido por los sujetos implicados en los contextos educativos particulares. La inclusión de estos y no otros ha estado enmarcada tanto por mis experiencias previas profesionales en este campo educativo como por el proceso de formación académica atravesado en la Universidad de Barcelona.

**Cuadro 1: Dimensiones del estudio**

<b>La construcción de la corporeidad infantil en la escuela primaria actual</b>	
➤ Conformaciones identitarias corpóreas contemporáneas	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Sobre los términos identidad, identificación, subjetividad, sujeto</li><li>➤ Del sujeto y la constitución de la subjetividad.</li><li>➤ Relaciones del cuerpo y la subjetividad</li></ul>
➤ Infancia	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Sobre la infancia y su representación</li><li>➤ Los discursos sobre los sujetos infantiles</li></ul>
➤ La educación del cuerpo en la escuela	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ La pedagogía de la educación física escolar</li></ul>
➤ Experiencias infantiles corpóreas	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ La presencia de la diversidad</li><li>➤ Experiencia y saber</li></ul>
➤ Conocimiento corporal	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ La producción del conocimiento sobre lo corporal</li></ul>

La posibilidad de organizar las dimensiones en relación con la problemática planteada supuso una búsqueda pormenorizada de aquellos elementos que se conjugaban en el interior de cada una de ellas y que en su indagación profunda permitieron ir arrojando luz sobre el foco de la investigación.

## **2. 6. Los interrogantes**

Sobre los temas planteados presento varios interrogantes, que no necesariamente exigen un abordaje en orden jerárquico ni pretenden abarcar todas las respuestas posibles. A continuación, expongo las preguntas que a modo de carta de navegación han servido en un inicio para explorar la problemática de estudio planteada. De este conjunto de interrogantes sólo fueron respondidos aquellos que en función del camino investigativo realizado fue posible abordar:



- Sobre las conformaciones identitarias corpóreas contemporáneas: *¿Cómo se piensan desde los actores educativos las 'identidades corpóreas' en el contexto actual?*
  - ¿Qué nociones de identidad y subjetividad permiten repensar al sujeto en la sociedad actual?
  - ¿Qué tensiones atraviesa la construcción de las identidades corpóreas en la sociedad actual?
  
- En relación con la escuela y la educación física escolar: *¿Cómo enfrentan la escuela y la educación física los retos que las nuevas identidades corpóreas suponen?*
  - ¿Qué transformaciones de la escuela y la pedagogía hacen falta ante la presencia de nuevas identidades corpóreas?
  - ¿Qué respuestas puede dar la educación del cuerpo a los retos de la sociedad actual?
  
- En relación con la infancia: *¿Qué corporeidades se construyen en el desencuentro entre las representaciones de infancia sustentadas por los discursos de la educación, la educación física escolar y la infancia en el contexto actual?*
  - ¿Qué representación de sujeto infantil sustentan los discursos públicos (educativos, administrativos, pedagógicos y de programas de formación, entre otros)?
  - ¿Qué dicen los discursos educativos en general y los discursos pedagógicos de la educación física escolar acerca del sujeto infantil?
  - ¿Cómo se articulan los discursos y los procesos de constitución de la corporeidad infantil?
  
- Sobre el accionar docente: *¿Cómo piensan los actores educativos especialistas en educación física las prácticas pedagógicas de la educación física escolar?*
  - ¿Qué representaciones de infancia subyacen a la práctica de los docentes que enseñan educación física escolar?
  - ¿Qué representaciones de educación física escolar subyacen a la práctica de los docentes del área que se desempeñan en un centro?
  - ¿Qué transformaciones o adaptaciones curriculares existen frente a la diversidad de sujetos-cuerpo infantiles en el contexto actual?
  - ¿Cómo piensan, sienten y viven la infancia actual los docentes?

- En cuanto a los elementos pedagógicos de la educación física escolar:
  - ¿Qué se enseña en la clase de educación física escolar?
  - ¿Qué aprenden los niños y las niñas en la clase de educación física dentro de la escuela?
  - ¿Quiénes median los aprendizajes corporales que tienen sentido al interior de la clase de educación física escolar?
  - ¿Cómo y dónde se tensionan las intervenciones sistemáticas de los docentes sobre la corporeidad infantil?
  - ¿Cómo y de qué modo valoran los docentes el trabajo corporal dentro de la escuela primaria?
  - ¿Cómo participa la relación pedagógica en la constitución de la corporeidad infantil?
  
- Acerca de la experiencia de la corporeidad: *¿Qué saberes corporales construyen en la experiencia escolar los sujetos infantiles?*
  - ¿Cómo piensan la experiencia los sujetos de la enseñanza?
  - ¿Cómo viven la experiencia los sujetos del aprendizaje?
  - ¿Cómo se piensa y se vive la diferencia en la escuela, la educación y la educación física escolar?
  - ¿Cuáles son las diferencias infantiles aceptadas, rechazadas y/o negadas en la educación corporal?
  - ¿Cómo trata la educación física la diversidad cultural?
  
- En cuanto a la observación del escenario escolar:
  - ¿Cómo influye el espacio escolar en la cotidianeidad de los cuerpos?
  - ¿Qué significados se construyen a partir de los espacios escolares?
  - ¿Qué influencias ejerce la disposición de los cuerpos en los diferentes espacios simbólicos escolares?
  - ¿Qué ofrece la escuela para que el sujeto pueda pensarse?
  
- En cuanto a la producción de conocimiento corporal: *¿Qué supone estudiar la corporeidad dentro de la escuela?*
  - ¿Qué conocimientos se construyen en torno a la investigación propuesta?

- ¿Cómo se puede mejorar la educación del cuerpo en la escuela a partir de ese conocimiento?

Como es posible advertir, los interrogantes abordan la profundización de los aspectos y elementos que se conjugan al interior de cada una de las dimensiones planteadas para el estudio de la construcción de la corporeidad en la escuela en el contexto actual de la ciudad de Barcelona. A partir de dicha profundización, he seleccionado las siguientes preguntas, que trataré de responder en la presente investigación.

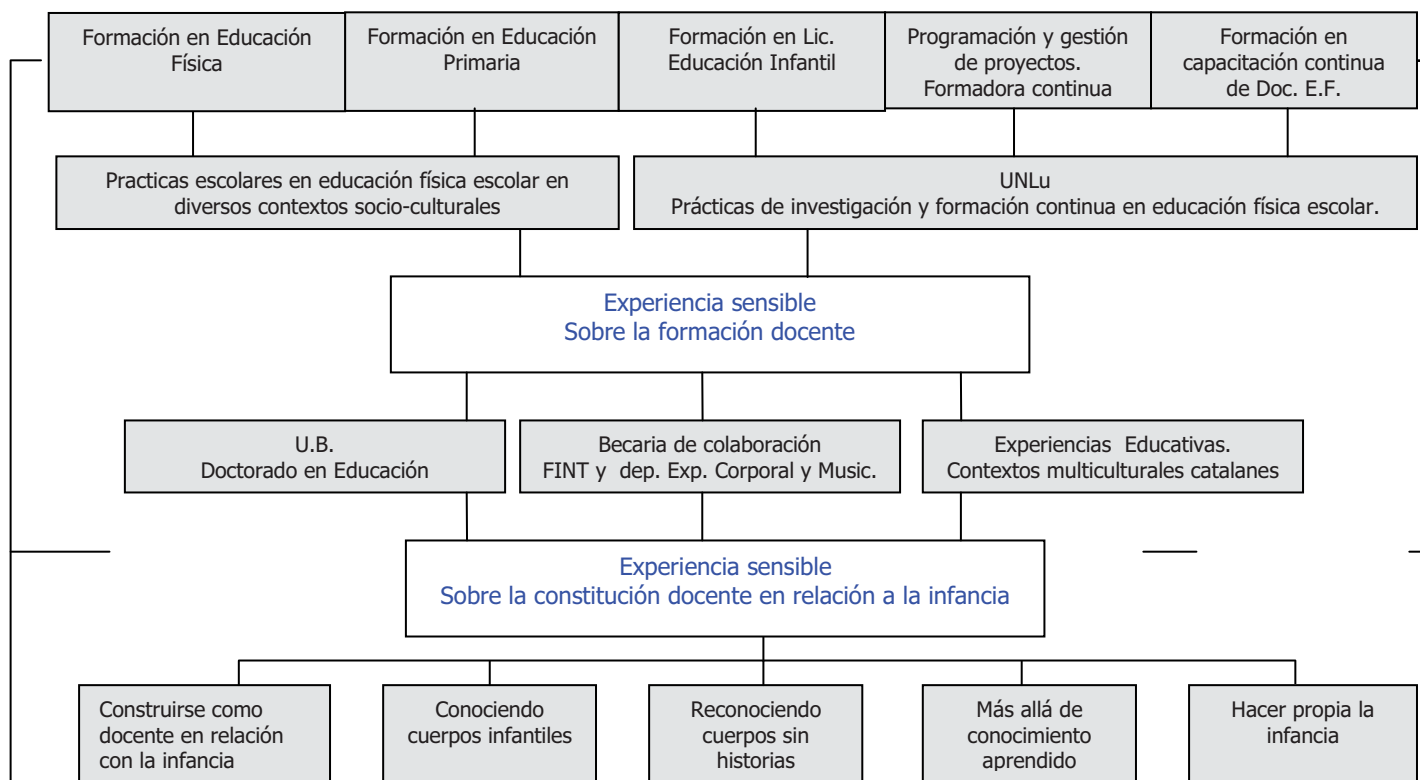
- 1. ¿Cómo piensan los actores educativos las ‘corporeidades’ en el contexto actual de la escuela?*
- 2. ¿Cómo enfrentan la escuela y la educación física los retos que suponen las nuevas corporeidades?*
- 3. ¿Qué corporeidades se construyen en el desencuentro entre las representaciones de la infancia y del cuerpo sustentadas por los discursos educativos de la educación física escolar y de la infancia en el contexto actual de la escuela?*
- 4. ¿Cómo piensan los actores educativos especialistas en educación física las prácticas pedagógicas de la educación física escolar?*
- 5. ¿Qué aportaciones supone estudiar la corporeidad dentro de la escuela?*

## **2. 7. De los intereses iniciales a la organización de un estudio de investigación posible**

En los siguientes cuadros sintetizo el recorrido personal y profesionalmente realizado, tanto en mi país como en la ciudad de Barcelona. Este camino posibilitó el hallazgo del tema de interés de mi investigación. La indagación reflexiva despertó el deseo de

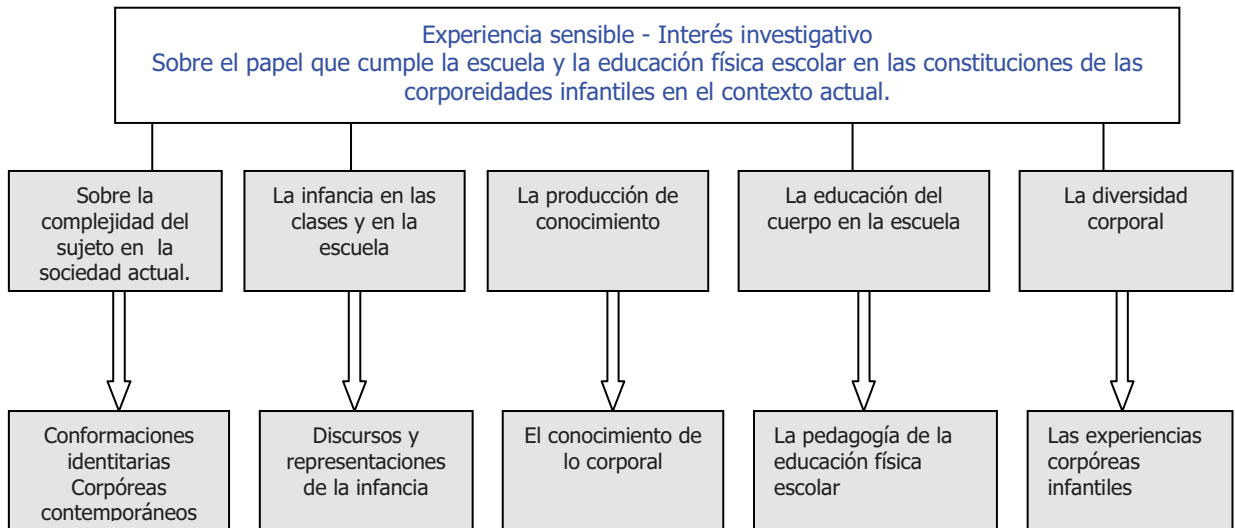
investigar el tema de los sujetos infantiles en contextos escolares de primaria, poniendo el foco en lo corporal y en el trabajo que realiza la educación física en la escuela en el contexto de Barcelona, ciudad en la cual fue posible formarme en el campo de la investigación a partir de los estudios de doctorado realizados en la Universidad de Barcelona. Expongo a continuación las relaciones entre mis intereses iniciales, que fueron elementos claves en la búsqueda del objeto de investigación así como su transformación y organización para tal hallazgo.

**Cuadro 2: De los intereses iniciales a la organización de la investigación**



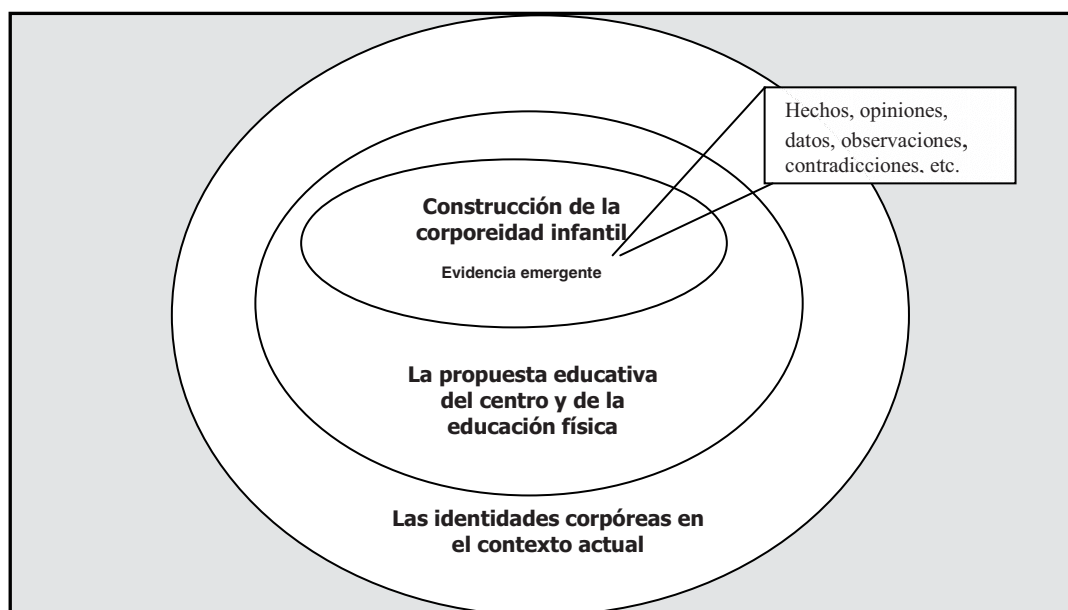
En el cuadro 3 doy cuenta de las relaciones entre el camino emprendido, los hallazgos realizados y las decisiones investigativas que fue necesario tomar para delimitar las dimensiones del estudio y profundizar la problemática planteada.

**Cuadro 3: Temas preliminares y dimensiones del estudio.**



Oriento el estudio de las corporeidades dentro de la escuela primaria en el contexto actual de la ciudad de Barcelona, mostrando a modo de síntesis la representación gráfica del problema de estudio. Para el abordaje en profundidad de las dimensiones seleccionadas, se las vincula con el conjunto de elementos que como evidencias emergentes consideré para su análisis.

**Gráfico 2: Gráfico del problema**



Todo esto me conduce a la pregunta que elegí como eje de la investigación, y que ahora coloco en el marco de estudio que abordo en la tesis.

*¿Cuál es el papel de la educación física escolar en la construcción de las corporeidades infantiles en el contexto actual?*

## 2. 8. Objetivos de la investigación

Si el problema de la investigación es conocer el papel de la escuela y de la educación física en la construcción de las corporeidades infantiles en el contexto actual, el objetivo general de la investigación es entender cómo llevan a cabo ese papel. En otras palabras, el objetivo inicial fue:

*Comprender de qué manera la escuela y la educación física escolar contribuyen a la construcción de corporeidades infantiles en el contexto actual de la ciudad de Barcelona.*

El desafío de este trabajo reside en que este aspecto representa una puerta de acceso a otras formas de leer y ver las circunstancias. Para ello, relacioné los temas seleccionados en un inicio que me permitieron focalizar el problema y profundizar su comprensión en función de las dimensiones seleccionadas. Establecí para ello algunos objetivos prioritarios, como se muestra en el cuadro 4:

**Cuadro 4: Relación entre temas, dimensiones y objetivos**

Temas	Dimensiones	Objetivos
– <b>El sujeto de la sociedad actual</b>	– <b>Conformaciones identitarias corpóreas contemporáneas</b>	– Reflexionar sobre las identidades corpóreas presentes en la sociedad actual.
– <b>Infancia</b>	– <b>Discursos y representaciones de la infancia</b>	– Indagar qué representaciones de sujeto-cuerpo sustentan los discursos educativos actuales. – Indagar qué representaciones de sujeto-cuerpo sustentan los discursos infantiles actuales.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indagar sobre cómo se piensan los chicos.</li> <li>- Comprender cómo dichas representaciones operan hacia el interior de la relación pedagógica.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>La educación del cuerpo</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>El cuerpo en la pedagogía de la educación física escolar</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionar sobre la incidencia que dichas representaciones tienen en las prácticas educativas en general y en la educación física escolar en particular.</li> <li>- Conocer las propuestas educativas de la educación física del centro.</li> <li>- Reflexionar sobre los aprendizajes corporales que se producen en la clase.</li> <li>- Conocer qué adaptaciones curriculares existen frente a la diversidad de los sujetos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>La diversidad</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Las experiencias infantiles y el saber</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer cómo se piensa la experiencia corpórea de los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje.</li> <li>- Conocer cómo se trabaja frente a la diversidad cultural.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>El investigador como productor de conocimiento científico</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Proceso de investigación y producción de conocimiento</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir herramientas investigativas que potencien la indagación rigurosamente fundamentada.</li> <li>- Reflexionar sobre el conocimiento producido a lo largo del proceso.</li> <li>- Comprender los alcances de los conocimientos producidos a través del proceso investigativo seleccionado para abordar el objeto de investigación.</li> </ul>

## 2. 9. Limitaciones e implicaciones

Para afrontar las problemáticas presentes en este cuadro me encontré con limitaciones vinculadas a mis posibilidades personales y económicas. Como estudiante de doctorado, la iniciación a la investigación y la formación académica resultó un camino arduo y complejo que se sumó a mi condición de extranjera en la cultura estudiada. Ello suponía el encuentro y la comprensión de la cultura catalana, el dominio de su lengua hablada y escrita, y el entendimiento de las normativas escolares locales. Por otra parte la imposibilidad de financiamiento total de mis estudios supuso la búsqueda de diferentes medios para solventarlo, así como una dedicación parcial especialmente en el trabajo de campo. Ello me obligó a avanzar más lentamente en la producción académica hacia la finalización de la tesis. La última etapa realizada fuera de Barcelona también se vio afectada por las limitaciones para regresar al centro escolar y a los sujetos investigados, para dedicarme con mayor detenimiento a ampliar o revisar las notas de campo, aunque sí me fue posible mantener la comunicación a distancia.

Por otra parte, la propia dinámica del centro educativo impuso limitaciones externas, relacionadas sobre todo con la demanda constante de cumplimiento de normativas, la necesidad de asumir un trabajo burocrático, y un alumnado por momentos excesivamente conflictivo. Estos obstáculos impidieron en ciertas fases de la investigación la implementación y concreción de las estrategias de investigación que había planificado, lo que exigió la creación de otras nuevas. Cabe resaltar que los tiempos de observación y de estadía en el centro fueron renegociados en cada momento, en base a los requisitos de mi investigación y las imposibilidades surgidas en el propio centro.

Las implicaciones de estas dificultades se reflejan en las renegociaciones que exigió la elaboración del estudio, que comenzó con una prolongada y profunda observación de la clase de educación física y derivó en una observación de los sujetos-cuerpo de niños y niñas en todo momento de la vida escolar, tanto dentro del centro educativo como fuera de él. Como resultado, estas modificaciones propiciaron nuevas instancias de observación, análisis y reflexión.



En el siguiente capítulo muestro las decisiones teórico-metodológicas adoptadas para llevar adelante la investigación, y el enfoque epistemológico-metodológico de producción de conocimiento que ha guiado el proceso de indagación llevado a cabo.

## Capítulo III. Discursos, prácticas y sentidos

---

*“la corporeidad de nuestro cuerpo significa, como la propia sensibilidad, un nudo o desenlace del ser”*

Butler, J. (2009:117)

### 3. La elaboración del marco teórico

Presento en este capítulo algunos temas que han funcionado como guías o hilos conductores para elaborar una narrativa coherente sobre los sujetos-cuerpo infantiles en la escuela primaria. Surgieron del entramado de lecturas realizadas, de las discusiones con mis tutores y compañeros y compañeras de estudio en el *Seminario sobre Infancia*<sup>24</sup>, de la investigación del FINT<sup>25</sup> y de la elaboración propia.

En los siguientes párrafos avanzo hacia la construcción de un marco teórico donde se debaten ciertas categorías fijas de pensamiento que resultan un impedimento para comprender la constitución de la corporeidad infantil en un presente complejo, diversificado y cambiante, dadas las condiciones económicas, sociales y culturales que los nuevos tiempos acarrearán.

Comienzo por aclarar los términos **identidad, identificación, subjetividad y sujeto**, para referirme a cuestiones que hacen a la construcción de la subjetividad. A partir de la comprensión de la construcción subjetiva desde ciertas perspectivas, específicamente aquellas que se refieren a la infancia, surgió la necesidad de indagar en el concepto de **representación** en relación con los discursos que hablan de y sobre la infancia, y en la **relación entre el cuerpo y la construcción de la subjetividad**. Por último me aproximo a las imágenes de cuerpo que se sostienen en la pedagogía actual de la educación física escolar para entender cómo se conceptualiza el sujeto de este campo específico de la educación.

---

<sup>24</sup> Seminario de infancia (2002-2003): “Estado de la cuestión en torno a la génesis de la noción de sujeto desde diferentes disciplinas y tematizaciones”.

<sup>25</sup> Grupo de Investigación FINT, investigación: “El papel de la escuela primaria en la construcción de la subjetividad” (BSO2003-06157).

### **3. 1. Sobre las conformaciones de las corporeidades contemporáneas**

#### **3. 1. 1. De los términos: identidad, identificación, subjetividad, sujeto**

Trabajos desde perspectivas tan diversas como las ciencias sociales (Giddens, 1995, 1999; Castells, 1998; Crespo y Soldevilla, 2001), el psicoanálisis (Lacan, 1971; Winnicott, 1979), la psicología social construccionista (Henriques et al., 1984; Gergen, 1992; Tolman, 1994; Burr, 1995; Grodin y Lindlof, 1996; Walkerdine, 1998) y los estudios culturales (Hall y Du Gay, 1996; Du Gay, Evans y Redman, 2000), han centrado su atención en los conceptos de identidad, identificación, subjetividad y sujeto.

El término ‘identidad’, en el uso común, remite a un estilo de vida, a la forma de comprender la práctica diaria en sus vínculos con los procesos de identificación, representación, afiliación y consumo (Vidiella, 2004-2005). En la actualidad, el concepto de identidad es centro de debate y cuestionamiento, desde las posturas y concepciones esencialistas hasta las construccionistas, pasando por las que cuestionan la operatividad de esta noción por las relaciones de poder que atraviesa.

Autores como Giddens (1997) centran la identidad en un contexto (pos)moderno, donde se la puede entender como la elección de ‘proyectos de vida’, en oposición al determinismo que marca una identidad única. En coincidencia con este autor, Gee (2001) sostiene que las personas crean sus propias identidades a partir de procesos dialógicos de reconocimiento y reflexividad (Giddens, 1997). Hernández (2005) explica cómo Giddens aborda la cuestión de la identidad en un contexto (pos)moderno mediante la noción de ‘proyecto reflexivo del yo’: el yo se construye a través de la reflexividad, entendida como auto-observación continua, y cierto control sobre la propia trayectoria, entendida como la adopción de estilos de vida derivados de la estructura social de la que forma parte.

Para otros autores como Hall (2000) y Gergen (1992), vivimos en tiempos de una crisis de la identidad a nivel global, local, personal y político (Woodward, 1997). La identidad se ha vuelto dinámica y móvil, fragmentada y fracturada, construida de forma múltiple

en relación con discursos y prácticas contradictorios, porque se define a través de la relación con el otro, con el afuera. Se trataría de una relación dialéctica entre el proceso de interpelación (cómo el discurso nos hace sujetos) y el proceso de identificación (cómo nos asociamos a un discurso). Por lo tanto, no hay que explicar las relaciones de los sujetos con los discursos en términos de correspondencia, sino de contingencia y articulación.

Desde la sociología, Castells (1998) plantea la identidad en estos tiempos de cambio social profundo y acelerado como una fuente de sentido y experiencia para el individuo. Para este autor, el sujeto opera a través de atributos culturales y por ende adquiere su identidad partir de las identificaciones que logra (por decirlo de alguna manera) dentro de su cultura. Castells reconoce diversos tipos de identidades, a saber: identidad legitimadora, identidad de resistencia (definida como negación) e identidad de proyecto (definida como afirmación de una diferencia, en el estado que sucede a la obtención de la identidad de resistencia). La identidad por identificación a la que Castells hace referencia corresponde a los enfoques materialistas, como los estudios culturales, e incorpora, aunque de forma limitada, la conexión entre identidad y estructuras o discursos de poder.

Las transformaciones del concepto de identidad hacia un sentido más fluido y móvil tienen varias causas: los cambios en las representaciones tradicionales del sujeto ilustrado; los cambios políticos y económicos; los análisis y cuestionamientos realizados por los movimientos políticos de la diferencia (gays, lesbianas, feministas, estudios poscoloniales y performativos, que describiré más adelante) que han provocado cambios en las conceptualizaciones de las categorías de mujer, hombre y raza; la fuerte mediación de los artefactos de consumo y las industrias culturales; los flujos migratorios y la tecnologización de las comunicaciones (Vidiella, 2004-2005).

### **3. 1. 2. Del sujeto y la construcción de la subjetividad**

Desde los tempranos estudios psicoanalíticos de Winnicott (1979) y Lacan (1971), entre otros, se ha demostrado que el comienzo de la construcción de la subjetividad se da como instancia de un proceso de separación y auto-reconocimiento mediado por objetos. Esto significa que la primera experiencia de subjetividad ocurre a partir de las

fases de separación e identificación. La subjetividad, como expresa Hernández (2005:58), *“se refiere a la individualidad y a la conciencia de ser –la condición de ser sujeto– pero asumiendo en su uso que éste es dinámico y múltiple, siempre posicionado respecto a discursos y a prácticas específicas y producido por estas mismas prácticas y discursos, que son los que constituyen la condición de sujeto”*.

Por su parte Henriques y colaboradores (1984:2-3) señalan que *“sujeto es la palabra genérica que se usa en filosofía para designar lo que en términos cotidianos se denomina la ‘persona’, lo ‘individual’, el ‘ser humano’, y lo que en psicología se refiere como ‘el individuo’”*. Como se puede apreciar, resulta complejo distinguir entre identidad y subjetividad, y de hecho algunos autores sugieren que pueden ser términos intercambiables.

Para Woodward, *“la subjetividad incluye nuestro sentido del self. Implica los pensamientos conscientes e inconscientes y las emociones que constituyen nuestro sentido de “quiénes somos” y los sentimientos que emergen en las diferentes posiciones en la cultura (...). Experimentamos nuestra subjetividad en un contexto social donde el lenguaje y la cultura dan sentido a nuestra experiencia y donde adoptamos una identidad. Los sujetos están sujetos al discurso y lo deben adoptar como individuos que se posicionan. Las posiciones que tomamos y con las que nos identificamos constituyen nuestras identidades. La subjetividad incluye las dimensiones inconscientes del self e implican contradicción y cambio”* (1997:39).

Por su parte, Braidotti (2000:115) utiliza la noción de ‘política de la subjetividad’ para referirse *“tanto a la constitución de identidades como a la adquisición de subjetividad, entendidas como forma de autorización o autoridad para ejercer ciertas prácticas”*. Prácticas tanto materiales como discursivas que permiten a los sujetos situarse y regularse.

Autores como O’Loughlin (2001) sostienen que el término ‘subjetividad’ sería más acorde a nuestro tiempo, ya que se refiere a un continuo proceso de llegar a ser, que pone en evidencia tres procesos dinámicos e interrelacionados: los factores intrapsíquicos en cada persona; los efectos de participación que cada persona adopta en diferentes grupos con determinados procesos de identificación y des-identificación; y

los efectos de las prácticas discursivas de la sociedad en el tipo de subjetividad que una persona en concreto adopta (2001:49).

### 3. 1. 3. Relaciones del cuerpo y la subjetividad

El cuerpo, tomado como entidad indisoluble al ser sujeto, aparece como interés de estudio a lo largo de la historia del pensamiento occidental, atravesado por distintas disciplinas. Benilde Vázquez (1996) entre otros, realiza un recorrido por la sociología, la filosofía, la psicología y la teología, evidenciando cómo el término ‘cuerpo’ va adquiriendo diversas conceptualizaciones según el contexto socio-histórico imperante. Le Breton presenta “*la sociología del cuerpo como parte de la sociología, cuyo campo de estudio es la corporeidad humana como fenómeno social y cultural, materia simbólica, objeto de representaciones y de imaginarios*” (2002:1). En este sentido rescata y rastrea dentro de las ciencias sociales la ‘corporeidad’ como materialidad del sujeto, como expresión de lo social y culturalmente humano.<sup>26</sup> Desde los estudios fenomenológicos, que marcaron el fin del pensamiento cartesiano y la ruptura con la axiología platónica y cristiana, la noción de cuerpo se ha ‘humanizado’ y ha dejado de ser ‘cuerpo-naturaleza’, ‘cuerpo objetivado’, ‘cuerpo para el otro’ o ‘cuerpo desde afuera’, para concebirse como ‘cuerpo humano’ cargado de significaciones e intencionalidades; un cuerpo, en suma, que constituye una realidad subjetiva, como sostiene Benilde Vázquez (1989:31): el cuerpo “*es la experiencia íntima que nosotros tenemos de él, es por lo tanto una realidad subjetiva, es el cuerpo propio, el cuerpo vivencial*”.

---

<sup>26</sup> Señala que siempre ha habido estudios sociológicos sobre el cuerpo (Marx, Vellerne, Engels, etc.), pero que a partir de los años ‘60 y ‘70 los investigadores le dedicaron sistemáticamente una parte significativa de sus trabajos. Es a fines de los años ‘60 que los estudios sociales sobre el cuerpo recibieron nuevas miradas, producto del auge de los estudios feministas, la revolución sexual, la expresión corporal, el *body-art*, la crítica deportiva y el surgimiento de nuevas terapias dedicadas exclusivamente al cuerpo. En ese momento, estos enfoques o campos de estudio tuvieron en cuenta aspectos que se centraron en las modalidades físicas de la relación del actor con el medio social y la cultura que lo rodea. Teóricos como Baudrillard, Foucault, Elías, Bourdieu, Goffman, Douglas, Birdwhistell, Turner y Hall, entre otros, hicieron planteos teóricos relacionados con los usos físicos, con las puestas en escena y con el valor del signo de un cuerpo. Le Breton rastreó en el terreno sociológico los estudios sobre la ‘corporeidad’ tomando los trabajos de Mauss y seguidores sobre las técnicas corporales, y el trabajo sociológico y antropológico sobre la gestualidad de Efron (1941). También analizó a Birdwhistell, promotor de la ‘kinésica’ (estudio de los movimientos del cuerpo durante la interacción). Eving y Goffman (1973, 1974) estudiaron la ambigüedad del cuerpo (gestos) en el campo de la comunicación. Hall (1971) estudió la ‘proxemia’ (utilización del espacio por los actores durante las interacciones). Por último, hay que mencionar los estudios de los sentimientos y las percepciones sensoriales de Simmel (1981) y de las inscripciones corporales y la in-conducta corporal de Miner (1956).

Merleau Ponty (1975) utiliza la expresión ‘cuerpo experienciado’ para referirse a la naturaleza perceptiva del cuerpo, que permite experimentar una apertura al mundo (a cualquier mundo). Foucault, en su obra *Vigilar y Castigar* (1975) muestra que el origen del cuerpo es social y enteramente cultural. Lo hace estudiando el surgimiento y la extensión de las formas de disciplinamiento que en cuanto tecnologías políticas y procedimientos disciplinarios no anulan la individualidad sino que la producen a través de una estrategia de normalización caracterizada por el encierro (Díaz, 2006:6)<sup>27</sup>.

Entre los reconocimientos y la visibilidad ganados para el cuerpo hay que resaltar las batallas académicas que han sostenido las minorías excluidas, silenciadas o sometidas, para quienes el tema del cuerpo fue central. Esa lucha se reflejó en los estudios feministas<sup>28</sup>, tanto en los que se alinean con los movimientos de la ‘diferencia sexual’

---

<sup>27</sup> Según G. Díaz, para Foucault lo que caracteriza a los siglos XVII y XVIII es un verdadero desbloqueo tecnológico de la productividad del poder, donde las distintas instituciones sociales están dedicadas a la producción de regímenes de producción de verdad y a su circulación a través de una red de mecanismos y procedimiento para regular las costumbres y las prácticas sociales. Al sistema resultante lo denomina la ‘sociedad disciplinaria’. Es a través de sus reglas y de sus mecanismos y procedimientos de exclusión e inclusión que se asegura la obediencia y el funcionamiento de la sociedad. Según G. Díaz, “*en la sociedad disciplinaria surge una economía política del cuerpo en la que se deja el castigo de las sensaciones y se pasa a un castigo del alma de los individuos. La realidad histórica del alma es producida en la superficie y en el interior del cuerpo sobre aquellos a quienes se castiga, se vigila, educa y corrige, mediante procedimientos de castigo, de vigilancia, de pena y de coacción. Sobre esta ‘realidad referencial’, como la denomina Foucault, se construyen conceptos diversos y se delimitan campos de análisis como la psique, la subjetividad, la personalidad, la conciencia, etc. Foucault estudia la metamorfosis de los métodos punitivos a partir de una tecnología política del cuerpo donde pueda leerse una historia común de las relaciones de poder y de las relaciones de objeto. El cuerpo en la sociedad disciplinaria deja de ser un espectáculo público para convertirse en intermediario entre el castigo y el alma del individuo. Los aparatos de control someten a los individuos.*”

<sup>28</sup> El feminismo se inspiró en el pensamiento de la Revolución Francesa (1789) y planteó como objetivo principal la igualdad jurídica y la reivindicación de las libertades y los derechos políticos de las mujeres. Tanto en Europa occidental como en Norteamérica este reclamo de igualdad contemplaba el derecho al voto, y señaló el nacimiento del movimiento sufragista. Mary Wollstonecraft, a fines del siglo XVIII, creía que ambos sexos contribuían a una imagen de mujer como representante de la nobleza, *elite* de la sociedad, figura mimada y frágil, tendiente a la pereza intelectual y moral, todo lo cual impedía el acceso a las prácticas políticas y sociales reconocidas que podrían dar poder a las mujeres. El siglo XIX introdujo la concientización feminista y el inicio del feminismo como movimiento social y político. Como movimiento de reforma, el feminismo se organizó en la primera convención por los derechos de la mujer en New York, en el año 1848, hito que se considera como el auge del feminismo de la ‘primera ola’. Luego de 1960, el feminismo transitó la denominada ‘segunda ola’ cuando se asoció a un conjunto de teorías sociales y prácticas políticas, al tiempo que impulsaba una crítica de las relaciones sociales históricas, pasadas y presentes, inspirada en las experiencias de las mujeres. El feminismo moderno se asocia a la búsqueda de la justicia social y a la toma de conciencia acerca de las desigualdades causadas por los conflictos de género. Según el tipo de teoría, práctica, conciencia o movimiento social que promueva, el feminismo se ha diversificado en otros feminismos de corte radical, filosófico, crítico, ecológico, anárquico, de la diferencia, marxista, separatista e incluso cristiano.

(p. ej. los de las teorías poscoloniales<sup>29</sup>, las teorías ‘queer’<sup>30</sup> y los estudios performativos), como en los que se inspiran en la desestabilización y en la reconstrucción en la esfera política y social para el sujeto corpóreo<sup>31</sup>. Partiendo de los estamentos de Foucault sobre el cuerpo y la sexualidad, los movimientos de la diferencia sexual redefinen una corporeidad menos atada a posiciones deterministas, y llaman a poner en tensión categorías como ‘mujer’, ‘hombre’, ‘raza’, ‘etnia’, ‘sexo’ y ‘género’, con el intento de revelar toda clase de desigualdades e injusticias que niegan la diversidad y por ende la experiencia de vida de los sujetos.

---

<sup>29</sup> Los primeros exponentes de los estudios poscoloniales datan de los años ‘50, de la mano de intelectuales como Williams, Hoggart, Thompson y Hall, quienes procuraron una lectura marxista renovada de los fenómenos culturales, dando origen a los ‘estudios culturales’. Estos estudios llegaron a los EE.UU en los ‘80, donde adquirieron un matiz más transgresor y contestatario de las formas consagradas de identidad cultural, lo cual dio origen al discurso del ‘multiculturalismo’. Las irradiaciones del posestructuralismo, la diversidad cultural e identitaria, y una crítica fuerte heredada de los estudios posmodernistas dieron forma a los ‘estudios subalternos’ y ‘estudios poscoloniales’. En este terreno se reconoce a Edward Said, Homi Bhabba, Gayatri Spivak y Ranajit Guha como los impulsores de una crítica epistemológica profunda. En América Latina, los estudios poscoloniales y la filosofía latinoamericana actual repercuten hacia el interior del feminismo, y abordan las complejas intersecciones constitutivas de las relaciones de subordinación a las que se enfrentan las mujeres. Estos enfoques responden no sólo a las relaciones de género o de clase, sino también al racismo y a los efectos de la colonización, la descolonización y las migraciones transnacionales. Sus representantes más destacados son Anzaldúa, Sandoval, Hooks y Brah, entre otras.

<sup>30</sup> *Queer* en inglés se refiere a ‘raro’, aunque también admite las acepciones de ‘excéntrico’, ‘extravagante’. En este sentido los estudios *queer* o teoría *queer* representan una teoría posmoderna que surge en los EE.UU a finales de los años ‘80. Judith Butler y Eve Sedgwick Kosofsky representan los máximos exponentes de los inicios de esta teoría. Tomaron ideas de sexo, sexualidad y género de las teorías femeninas del Movimiento de Liberación Gay y de los estudios sobre la sexualidad de Foucault. Lo *queer* abarca un amplio espectro de temática gay, lesbiana, transexual, travesti, además de sus prácticas, gestos, fetiches y clichés, es decir, el universo simbólico de cada una de estas tendencias. Lo *queer* cuestiona el sistema sexual binario tradicional (hombre/mujer). Sostiene que las identidades sexuales están en permanente construcción, y que ese proceso lleva a prácticas sexuales diferentes. Sin embargo, el principal impulso para la teoría *queer* viene de los estudios filosóficos y literarios, de la mano de autores asociados al movimiento posestructuralista. Lo *queer* adopta la noción del ‘descentramiento del sujeto’, es decir, la idea de que las facultades intelectuales y espirituales del ser humano no son parte de su herencia biológica, aunque se funden en condiciones biológicas, sino que son el resultado de una multiplicidad de procesos de socialización a través de los cuales se constituyen de manera sumamente diferenciada las nociones del ‘yo’, de lo que es ‘bueno’ y de las capacidades intelectuales para operar de manera abstracta. Esta noción proporcionó el impulso para estudiar no sólo los roles sociales del varón y la mujer, sino también el reconocimiento que los individuos tienen de su propia condición masculina o femenina, como productos histórico-sociales. Estudios literarios –en especial los de Barthes, Derrida, Kristeva y sus seguidores– exploraron extensamente las formas en que una determinada distribución de tareas, atributos y roles entre los sexos se difunde a través de textos que simulan proporcionar nada más que una descripción *de facto*; la distinción que da nombre a la teoría, por ejemplo, opone tácitamente una forma ‘normal’ de sexualidad –la pareja heterosexual estable– a las otras, ‘raras’, consideradas anormales.

<sup>31</sup> Estas posiciones, que devienen de corrientes sociológicas, antropológicas y culturales, desarrollan conceptos posestructuralistas y posmodernos que tienen importantes repercusiones en la búsqueda de nuevas configuraciones para el sujeto femenino, sexuado, político y reivindicativo, como sostienen Barrett y Phillips (2002).



Turner (Csordas, 2000) sostiene que la crisis del sujeto en tiempos recientes se relaciona, en parte, con la consideración del cuerpo como pasivo, discursivo y representacional: un objeto pasivo para la representación ideológica. Fueron los estudios posestructuralistas los que intentaron considerar al cuerpo como un lugar de 'agencia', es decir, un lugar de recuperación del control sobre el propio cuerpo. La noción llevó a considerar al cuerpo como lugar para la acción política, postura que coincide como veremos más adelante con las teorías de los estudios culturales, entre otras.

Por otra parte, cuando Foucault (1978) sostuvo que en el siglo XIX el cuerpo estaba constituido discursivamente, sujeto al poder mediante regímenes de verdad (producidos por instituciones que regulan las formas de conocimiento, como por ejemplo la medicina, la escuela, la familia, el sistema jurídico, etc.), colocó al cuerpo en el epicentro de los discursos modernos de producción de la subjetividad, y demostró que estos regímenes de verdad operan regulando los cuerpos a nivel macro y micro ('biopoder'). La realidad de los cuerpos y sus deseos reside en estar históricamente determinados a través de relaciones de poder y de prácticas de resistencia.

La visión de cuerpo sexuado, puesta de manifiesto por Foucault en su trabajo sobre la historia de la sexualidad, fue retomada por las feministas, quienes si bien coincidieron con el autor en que la sexualidad no era una cualidad innata o natural del cuerpo, sino más bien el producto de un entramado de discursos en un contexto social e histórico que separa lo 'normal' de lo 'anormal', difieren en que consideran al énfasis en el poder sobre el cuerpo como una forma de reducir la capacidad para entender a los sujetos como agentes sociales, ya que esa visión les asigna el status de cuerpos dóciles, sin una explicación de cómo pueden tomar en sus manos el poder y ejercerlo. El proyecto feminista, en cambio, supone la revalorización y recuperación de las experiencias de las mujeres.

Otro punto de distancia y diferencia de las teorías feministas respecto de los estudios foucaultianos refiere a las cuestiones de la formación del género en las tecnologías disciplinarias sobre el cuerpo. Si se entiende al cuerpo como algo estático, eso lleva a

entender a los individuos como cuerpos dóciles (discursivos), y excluye otros aspectos de sus experiencias en el contexto de la interacción social<sup>32</sup>.

Vidiella (2003), citando a McNay (1992), sostiene que si Foucault afirma que no hay un cuerpo ‘natural’, necesita elaborar una explicación de cómo se perpetúa sistemáticamente la división sexual a través de las tecnologías de género aplicadas al cuerpo, es decir, cómo estas técnicas disciplinarias operan en los cuerpos individuales de hombres y mujeres, en formas de sujeción pero también de resistencia.

El aporte feminista posestructuralista consiste en haber superado la reducción de las teorías que otorgan un papel central al cuerpo dócil, dado que dicha docilidad impuesta impide entender a los sujetos como agentes sociales, y no hace más que excluir aspectos relevantes de las experiencias de los individuos en un contexto de interacción social, como sostienen Butler (1990), De Laurentis (1978), y Haraway (1991), entre otras.

Sus esfuerzos teóricos y políticos han ido dirigidos hacia una comprensión de la ‘sujetividad encarnada’, una ‘corporalidad psíquica’, un sujeto físico y no abstracto (Grosz, 1994: 22, o McNay, 1992:12) o como una oportunidad para imaginarse nuevas representaciones y posiciones en la esfera política (Butler, 1990; Braidotti, 2000 [1994]; De Lauretis, 1987; Haraway, 1991).

En este sentido, otra interesante aportación de las posiciones posestructuralistas es la revisión del concepto de ‘resistencia’: sus exponentes consideran que el aporte realizado por Foucault representa un punto débil, dado que al ligar la subjetivación al poder, entendido como un proceso dialéctico entre libertad y coacción, entre sujeción y resistencia<sup>33</sup>, pone el acento en el sujeto como un efecto discursivo, lo cual nuevamente impide entender los procesos por los cuales los sujetos participan activamente en los

---

<sup>32</sup> Cf. McNay (1992), (2000).

<sup>33</sup> Judit Vidiella explica que McNay (1992:39) denomina a este proceso “*la formación de la subjetividad desde el paradigma negativo*”, puesto que al entender el proceso de subjetivación como una dialéctica entre libertad y coacción, entre sujeción y resistencia, es el momento negativo de sujeción el que tiene mayor privilegio en el trabajo de la construcción de la identidad. El paradigma negativo nos dice poco de las múltiples y complejas dimensiones de subjetivación que tenemos que afrontar en la complejidad social: la alteridad, las contradicciones, los espacios de encuentro, de diálogo y de mestizaje. (Extraído de textos de uso interno del seminario sobre infancia del FINT, 2003).

procesos de agencia. Dicha concepción del proceso de formación de la subjetividad se entiende como un proceso de imposición, que excluye la diferencia e ignora que es el resultado de un proceso compartido, intersubjetivo, creativo, así como de conexión, aceptación y reconciliación con el Otro(s), como sostiene Vidiella (2004-2005). Los estudios sobre el cuerpo en las sociedades contemporáneas occidentales han surgido con motivo de los cambios recientes en la importancia relativa del cuerpo, en su ocupación espacial y temporal.

La centralidad del cuerpo puede evidenciarse en las nuevas formas de comprender y vivir los cuerpos, a través de prácticas y discursos que van desde la medicina (implantes, transformaciones, prácticas tradicionales, alopática, homeopatía, acupuntura, etc.) y las filosofías orientales con concepciones sobre el equilibrio entre mente y cuerpo (Yoga, Tai-chi, etc.), hasta la sociedad de consumo, que se alza como una cultura material donde las políticas del deseo subvierten los usos y la manipulación de los cuerpos.

Más que la idea de cuerpo, los movimientos políticos de la diferencia se centran en la idea de ‘corporización’<sup>34</sup>, es decir, la idea de que el cuerpo es una entidad transitoria y que el sujeto encarnado se constituye a través de una serie de normas dominantes, sin quedar reducido a ellas. Esta noción de **corporización** expresa un momento de indeterminación que presenta un giro importante en cuestiones relativas a la comprensión de las identidades a partir del género, la sexualidad, la raza, la clase social y la materialidad de los cuerpos.

Aunque las nuevas formas de organización social, política y tecnológica han generado una abundancia de estudios variados sobre el cuerpo y los cambios en su representación, el desafío continúa siendo la presencia de un discurso que perpetúa los cuerpos fijos y estables como entidades materiales y biológicas previamente determinadas.

## **3. 2. Sobre la infancia**

### **3. 2. 1. Infancia y representación**

---

<sup>34</sup> En inglés, *embodiment*. La categoría de ‘corporización’ pone el énfasis en los aspectos vividos y sugiere una relación más fluida entre el cuerpo y la subjetividad (cf. Grosz, 1992:32).

Hablar de infancia en la actualidad supone hacer referencia a una construcción social y cultural en relación a un tiempo histórico, como veremos más adelante. Para hacer referencia a dicha construcción social, hay que indagar el término ‘representación’ cuyo proceso nos ubica siempre como sujetos productores de cultura (Halls y DuGay, 1997, Yúdice, 2002, Lacapra, 2006) es decir como creadores de sentido a partir de sistemas (lenguaje, creencias, normas, etc.) compartido. Quizás en el presente no se pueda dar cuenta de la realidad que encierra una representación construida en otro tiempo histórico. Se pone en crisis lo nombrado, que ya no existe como es representado. Es posible afirmar que el ‘concepto de infancia’ hoy se halla fracturado ante la dispersión y multiplicidad de infancias posibles; de allí que el singular resulte una reducción, quizás una universalización de un sujeto único ante una realidad que se expresa como pluralidad.

Una representación de infancia no alcanza a dar cuenta de los habitantes que nombra. La infancia hoy necesita una reconstrucción desde los orígenes, porque ya no la entendemos como un producto ‘de la naturaleza’ sino como una ‘construcción histórica propia de la modernidad’ (Carli y Narodowski, 1999). Philippe Ariès (1973) mostró que la infancia, tal cual la entendemos en Occidente, es un fenómeno reciente. La noción de mundo infantil diferente del mundo adulto en sus actividades, tareas y vestimentas es característica de un período histórico muy específico de la cultura occidental: el advenimiento de la modernidad. Es posible que desde aquellos orígenes hasta nuestros días existan nuevas manifestaciones posibles que obliguen a romper con historias o relatos que desde siempre han tratado de situar a los sujetos dentro de categorizaciones arquetípicas, con el fin de tranquilizar o sostener ilusoriamente identidades sin fisuras (Frigerio, 2003).

Aunque la aparente convivencia de rasgos y condiciones de vida hagan que sujetos diversos se puedan reunir bajo una misma representación de la infancia, en épocas modernas esas simplificaciones ya no parecen encajar. La pretendida representación universalizada de niño y niña presentada por los estudios modernos de Ariès en su obra *Historia de la infancia* (1967) es significativa y fundante, porque nombra y hace público a un sujeto particular a través del estudio de la vida privada y de las mentalidades que lo definen a lo largo de la historia, pero no responde a los

interrogantes que nos plantea el presente. Como se sabe, ha habido críticas y revisiones a la obra de Ariès en los últimos treinta años desde diferentes campos (demografía histórica, historiografía, pedagogía, psicología histórica, etc.). Si bien las críticas están de acuerdo con la tesis de base, que establece que la infancia es una construcción histórica de significados cambiantes y que las características de la misma en el Occidente moderno pueden ser esquemáticamente delineadas a partir de la heteronimia, la dependencia y la troca de obediencia con el adulto a cambio de protección (Narodowski, 1999), se cuestiona sobre todo la sugerencia de Ariès de que la infancia, como tal, es una categoría moderna, cuando en realidad se puede considerar que en épocas anteriores también existía: se valoraban los vínculos de los adultos con los sujetos que transitaban por el período infantil de la vida humana<sup>35</sup>.

Cuando Buckingham se pregunta “¿Hasta qué punto podemos interpretar las representaciones culturales de la infancia como un reflejo de la realidad de la vida de los niños?” (2002:45), está refiriéndose a la presencia de otras maneras posibles de habitar desde la infancia la cultura y comienza a fracturar la pretendida universalidad que parecía plantear Ariès.

El concepto de ‘representación’ al que se refiere Buckingham puede ser entendido como un fenómeno psicosocial, que está condicionado por las circunstancias globales donde ocurre; es decir, obedece a una fuerte subordinación a lo contextual y cultural. Para entender las representaciones, hay que ubicarlas en una relación entre el contexto y los sujetos como grupo social, entendiendo que es gracias al componente manifiesto de una

---

<sup>35</sup> Explica deMause (1974) “La tesis central de Ariès es la opuesta a la mía: él sostiene que el niño tradicional era feliz porque podía mezclarse libremente con personas de diversas clases y edades y que en los comienzos de la época moderna se ‘inventó’ un estado especial llamado infancia que dio origen a una concepción tiránica de la familia que destruyó la amistad y sociabilidad y privó a los niños de libertad, imponiéndoles por vez primera la férula y la celda carcelaria”. Según deMause, para demostrar esta tesis Ariès utiliza dos argumentos principales. Dice primero que en la Alta Edad Media no existía el concepto de infancia. “El arte medieval anterior al siglo XII desconocía la infancia o no intentaba representarla” porque los artistas eran “incapaces de pintar un niño salvo como hombre en menor escala” (Ariès, *Centuries of Childhood*, pp. 33). Esto supone no sólo dejar en el limbo el arte de la Antigüedad sino hacer caso omiso de abundantes pruebas de que los artistas medievales sabían ciertamente pintar niños con realismo. Lasareff presenta una enorme bibliografía y muchos ejemplos de cuadros del niño en el arte de principios de la Edad Media. El argumento etimológico que emplea Ariès para demostrar el desconocimiento del concepto de infancia en cuanto tal es igualmente insostenible. En todo caso, la idea de la invención de la infancia es tan confusa que resulta extraño que la hayan recogido últimamente tantos historiadores. El segundo argumento de Ariès, a saber, que la familia moderna limita la libertad del niño y aumenta la severidad de los castigos, está en contradicción con todos los datos. Así, el autor fundamenta a partir de cuatro obras cómo esto no se corresponde con lo que Ariès afirma.

representación que podemos descubrir su aspecto latente, es decir aquello que no se muestra pero que ejerce su fuerza o refiere a algo, objeto, persona etc.

Para algunos autores como Hall el concepto de representación se relaciona con el sentido, el lenguaje y la cultura. Para el autor la representación “*‘es’ una parte esencial del proceso mediante el cual se produce el sentido y se intercambia entre los miembros de una cultura*” (1997:4) o dicho en otros términos “*la representación es la producción de sentido de los conceptos en nuestras mentes mediante el lenguaje*” (1997:4).

Según el autor, toda representación supone dos procesos de producción diferentes<sup>36</sup>, cuya finalidad es darle sentido a la cultura. De allí que se entienda que la cultura pueda definirse como la red de sentidos compartidos o mapas conceptuales compartidos (Hall, DuGay et al., 1997).

Por lo tanto, la representación supone una producción de sentido compartido. Los productores son los actores sociales, quienes usan los sistemas conceptuales de su cultura, los sistemas lingüísticos y los demás sistemas representacionales para construir sentido, para hacer del mundo algo significativo y para comunicarse con otros, con sentido, sobre ese mundo (Hall, 1997) desde una perspectiva compartida, según posiciones construccionistas o constructivistas<sup>37</sup>. Como puede observarse en esta

---

<sup>36</sup> El primero de los dos sistemas a los que hace referencia el autor es el sistema mediante el cual toda suerte de objetos, gente y eventos se correlacionan con un conjunto de conceptos o representaciones mentales (tanto materiales como imaginados o creados). Es un sistema porque no son conceptos individuales sino diferentes modos de organizar, clasificar y relacionar conceptos. Hall sostiene que el sistema de relacionar no debilita el punto básico; que el sentido depende de la relación entre las cosas en el mundo, la gente y/o los eventos reales o ficticios, por un lado, y el sistema mental que puede operar como representación de los mismos, por el otro (cf. Hall, 1997:13-74). El segundo sistema de producción de representación, es decir, de producción de sentido, es el lenguaje. El lenguaje porta signos (palabras escritas, sonidos, dichos, imágenes visuales) que son los que representan los conceptos y sus relaciones. El lenguaje visual, por ejemplo, se representa mediante íconos visuales, que por lo general organizan conceptos en función de la imagen. En cuanto al lenguaje escrito y hablado, sus signos son indexicales, es decir, el concepto o la cosa que se nombra no siempre tiene relación con el objeto real, sino que puede resultar arbitrario en función de los sistemas de agrupamiento de letras y sonidos construidos con el fin de darle sentido. Con esto llega a la conclusión de que el lenguaje supone un conjunto de códigos compartidos que demuestra una vez más que el sentido es construido por el sistema de representación que se comparte. Así la cultura se puede entender como “*mapas conceptuales compartidos, sistemas de lenguajes y de códigos que gobiernan la relación de la traducción entre ellos*” (1997:8).

<sup>37</sup> El enfoque construccionista de la representación debe mucho a la obra e influencia del lingüista suizo Saussure (1857-1913), a quien se conoce como el padre de la lingüística moderna, en cuanto a su visión general de la representación y al modo en que su modelo del lenguaje perfiló el enfoque semiótico del problema de la representación válido para una amplia gama de campos culturales.

perspectiva, así como en otras referidas a los estudios actuales de las ciencias sociales y humanas, la representación de infancia (como otras tantas representaciones construidas) supone una fuerte vinculación a la producción de sentido y al reconocimiento de la naturaleza necesariamente interpretativa de la cultura, al tiempo que reconoce que las interpretaciones nunca producen un momento final de verdad absoluta. Estudios recientes llegan a considerar a la representación como una fuente de producción de conocimiento social, conectada a prácticas sociales y asuntos de poder<sup>38</sup>.

Por su parte, Abric (1999) sostiene que toda representación consiste en producir una universalidad imaginaria que determina la conciencia y la práctica social. Así, los comportamientos de los sujetos no estarían determinados por las características objetivas de la situación en que se encuentran, sino más bien por la representación que ellos tengan de la situación. Una representación social se considera, entonces, como el proceso y producto de una actividad mental por la que un individuo o un grupo reconstituyen la realidad y le atribuyen un significado.

Por otro lado, como fenómeno cognitivo la representación social está asociada a la pertenencia del individuo a un grupo social, con cuya historia y sentido coincide. Es este grupo el que en cada representación de la infancia construye un modelo o concepto de sujeto infantil sobre el cual se desarrolla, se determina y se marca un destino para la acción adulta. Por consiguiente, la representación de la infancia implica una cierta universalización y a la vez un proceso de pre-configuración o sustitución de los intereses del individuo.

---

<sup>38</sup> Se considera que Foucault ha contribuido a un nuevo e importante enfoque del problema de la representación. Sin embargo, a él le preocupaba la producción de conocimiento (antes que de sentido) a través de lo que él llamó 'discurso' (en vez de simple lenguaje). Entendía al discurso como un sistema de representación y como un conjunto de aserciones que permiten a un lenguaje hablar, un modo de representar el conocimiento sobre un tópico particular en un momento histórico particular. Dado que todas las prácticas sociales implican sentido, y el sentido conforma e influencia lo que hacemos —nuestra conducta— todas las prácticas tienen un aspecto discursivo' (Hall, 1992:291). Lo que intenta el planteo de este autor es superar la distinción tradicional entre lo que uno dice (lenguaje) y lo que uno hace (práctica). El discurso, dice Foucault (1972), construye el tópico. Define y produce los objetos de nuestro conocimiento, gobierna el modo como se puede hablar y razonar acerca un tópico. También influencia cómo las ideas son puestas en práctica y usadas para regular la conducta de los otros. De este modo hay un discurso que legitima, 'rige' ciertos modos de hablar sobre un tópico, define un aceptable e inteligible modo de hablar, escribir, o comportarse uno, y del mismo modo, por definición, 'excluye', limita y restringe otros modos de hablar, o conducirse uno en relación con el tópico, o construir conocimiento sobre el mismo. Para Foucault nada tiene sentido fuera del discurso. Allí se plantea la cuestión: de dónde viene el sentido.

En este sentido, la representación también contribuye a fijar posiciones y establecer límites al sujeto a través de una mediación entre un representante y un representado. Finalmente Carli sostiene que toda representación “*supone siempre una ‘mediación’, una ‘ficción’*”, y que la construcción de la representación “*siempre evidencia la ausencia del representado, lo que lo transforma en una relación no transparente*” (Carli, 2003).

El representado, niño o niña, se hace público socialmente a través de sus propios intereses y de la intención, la mirada y el sentir del adulto. Laclau sostiene que la representación es un “*proceso por el que otro –el representante– sustituye y al mismo tiempo ‘encarna’ al representado y lo que el representante hace es inscribir un interés en una realidad más compleja que es diferente de aquella en la que el interés había sido originariamente formulado, y al hacer esto construye y transforma ese interés por lo cual no sería posible reducir el cuerpo de ese interés*” (1996:85).

No obstante, toda relación o mediación entre representado y representante es siempre una relación asimétrica, y lo es desde su origen, debido al supuesto tácito de la edad civil: la niñez no puede auto-representarse, por lo que depende del acompañamiento de los representantes adultos. Es ese acompañamiento, como sostiene Carli (2003), el que traduce el interés de la representación, interés que opera en la construcción de la representación de niño-niña a partir del representante. Esto supone, por tanto, una producción de interpretaciones sobre ese niño-niña, posible gracias a la indeterminación de las identidades infantiles, que no son espejo del representado sino acciones constitutivas del representante que las moldea.

La representación no está libre de problemas: “*esa interpretación puede incluir o no la opinión del niño, puede recuperar/articular o no esa voz, puede intentar esa representación en una genealogía, puede polemizar con los sentidos instituidos o tratar de conservarlos*” (Carli, 2003:85). Otros problemas se vinculan con ciertos rasgos de la sociedad contemporánea, más heterogénea y fragmentada, móvil y por lo tanto menos ‘representable’ (Carli, tomando a Sidicaro, 2002), donde los sujetos infantiles no encuentran una ‘representatividad’.



Un rasgo característico de la representación es la traducción. La relación es en cierto sentido ‘opaca’, porque el representado está ‘ausente’ y es el representante quien tiene el rol constitutivo de transformar la realidad del ausente-representado, mediante actos de decisión, interpretaciones y contenidos. Carli (2003) sostiene que ese papel constitutivo del representante adulto es en realidad quien moldea las identidades infantiles cuando provoca actos de identificación entre los niños y lo que se espera de ellos (lo cual se contrapone a la ‘verdadera representación’: hablar por otro, pero sin transformarlo).

Esto lleva a afirmar que toda representación infantil vincula aspectos tanto individuales como sociales del sujeto representante, traduciendo de alguna manera las experiencias individuales de los propios sujetos infantiles protagonistas. Una muestra de ello son las representaciones dominantes de infancia sujetas a expresiones estéticas, tales como las producciones visuales que ofrecen signos universales (el cine, la televisión, los anuncios publicitarios, etc.), que provocan una neutralización o hibridación de las expresiones históricas de ciertos sectores de la población infantil, y llevan a estos sectores sociales a ubicarse como espectadores más que como actores del conjunto social (Carli, 2003). Esta neutralización o hibridación encarna, entre otras cuestiones, la diferencia como déficit y no como potencialidades o consecuencias sociales.

### **3. 2. 2. De los discursos sobre la infancia**

Algunos autores explican la infancia más como un ‘artefacto social’ que como una categoría social, y afirman que el niño-niña es un reflejo muy particular del contexto sociocultural. Toda explicación de la infancia evidencia un tipo de representación construida social, política e históricamente, en constante transformación, como lo han señalado autores tales como Jenks (1996), Carli (1999), Narodowski (1999) y Steinberg y Kincheloe (2000).

En cada época las representaciones se vehiculizan por medio de discursos, que en la actualidad se diversifican y hacen visibles sujetos infantiles que van desde la ‘hiperrealización’ a la ‘desrealización’, como define Narodowski<sup>39</sup>; un ejemplo de la

---

<sup>39</sup> Narodowski (1999) denomina ‘hiperrealizados’ y ‘desrealizados’ a los niños y las niñas que desde edades muy tempranas están en la calle. Son chicos independientes, que han reconstruido una serie de códigos que les permiten cierta autonomía económica y cultural. Su infancia remite a la vieja realidad

primera son los niños ‘sujetados’ por los medios de comunicación (videojuegos, juegos electrónicos, TV, computadoras, etc.), y un ejemplo de la segunda son los niños cuyas jóvenes madres son el único sustento del hogar (Buckingham, 2002). Estas situaciones transcurren a través de formas discursivas que funcionan a modo de portavoces selectivas (ni ingenuas ni neutrales) de la idea de infancia.

En todo proceso de cambio hay una proliferación de discursos sobre y para la infancia. A su vez se establece una relación entre los discursos sobre la infancia de tipo científico-fáctico y los de tipo cultural o ficcional. Esto se debe, según Buckingham (2002), a que de alguna manera es necesario ‘controlar a los niños’, así como al adulto que en algún momento fue niño. Los discursos operan reforzando una u otra representación de la infancia, afirmando el control del adulto sobre los niños y sobre su propia infancia, a la cual no deja de llorar ni de reinventar. Buckingham enumera los discursos que se diseminan: *“Primero, lo que sobre la infancia producen los adultos fundamentalmente para los adultos, no sólo en forma de discursos académicos o profesionales sino también como novelas, programas de TV y literatura didáctica popular (...) segundo, los discursos que los adultos producen para los niños en forma de literatura, TV u otros medios infantiles que, pese al calificativo, muy raramente son producto de los propios niños”* (Buckingham, 2002:20).

Los discursos sobre la infancia operan manifestando necesidades creadas por adultos como una forma de asegurar la continuidad y la transformación, al mismo tiempo que ejercen formas de reproducción y represión (Buckingham, 2002). Llama la atención cómo ambas cuestiones son sostenidas tanto por el adulto como por el niño, pero lo que distingue y caracteriza a cada uno es la fuerza en las relaciones de poder, no sólo entre adultos y niños, sino también entre los niños mismos.

Los discursos de la psicología se han basado en definir a la infancia por exclusión, es decir, por lo que no es o no puede hacer. Han intentado comprender a los niños como seres que se desarrollan por medio de una secuencia lógica de ‘edades’ y ‘fases’ hacia la madurez, o sea hacia un estado de racionalidad adulta que los habilite a participar de la escena pública y social. Esta idea de niños y niñas como individuos pre-sociales impide

---

social, y está excluida físicamente de las relaciones de saber (los medios electrónicos, las tecnologías de la comunicación) y de las instituciones.

considerarlos como ciudadanos hasta que alcancen cierto período de su desarrollo.

Además, los discursos que fundamentan la educación de niños y niñas en la escuela se han visto modificados por las novedades electrónicas. Desde que los medios de la información y la comunicación han entrado a formar parte de la cotidianeidad de la vida de los sujetos infantiles y adultos, han logrado hacer ingresar sus mensajes y sus propias representaciones de infancia, que están más ligadas a sujetos autogestores, creativos y consumidores, basados en las lógicas del consumo. Los medios además han cambiado las representaciones de niños y niñas, superando de algún modo la idea conservadora del fin de la infancia como la culminación de una ‘edad de oro’, imagen de un pasado feliz y neutro (Postman, 1999; Steinberg y Kincheloe, 2000).

El término ‘infancia’ se elabora en relación con otros términos, como por ejemplo ‘madurez’, lo cual demuestra que la producción discursiva adulta se construye a partir de definiciones colectivas de procesos sociales y discursivos. Estos procesos *“se codifican en leyes y políticas, y se encarnan en formas particulares de prácticas institucionales y sociales, que a su vez contribuyen a producir formas de conducta que se consideran típicamente ‘infantiles’ y de forma simultánea generan formas de resistencia a ellas”* (Buckingham, 2002:18).

Los discursos elaborados en torno a la sociedad del conocimiento y la información identifican que en la relación con las tecnologías de la información y la comunicación los niños y las niñas no sólo incorporan nuevas habilidades y conocimientos, sino también formas diferentes de relacionarse con el mundo adulto. Autores como Steinberg y Kincheloe (2000), entre otros, llaman a esta infancia ‘posmoderna’, y señalan que asistimos al surgimiento de un sujeto infantil diferente, sobre el que se van edificando nuevos discursos.

Una conclusión de los estudios sobre los discursos acerca de la infancia es que el niño aparece como diferente, como el ‘otro’ en quien subsiste el deseo adulto cultural de llevar esa diferencia hacia la sociedad. Las metáforas históricas del niño ‘salvaje’, que de un estado natural inicial crece hasta un estado social final, dan cuenta de que la infancia ha estado basada en ver al niño como esa posibilidad de ‘llegar a ser’ un adulto, ese ser completo y deseable.

Para Jenks (1996), los discursos relevantes acerca de la infancia son: (a) el discurso sobre el desarrollo, que tiene que ver con el niño como un ser todavía por socializar; (b) el discurso (romántico) del cuidado, al que el autor llama ‘altruismo’, que pretende representar al niño en un estado de pureza moral, antes de la corrupción que le impone lo social, y que reclama protección; por último, (c) el discurso del entrenamiento, ligado a las nociones de potencial e inteligencia, en el cual la educación es la encargada de preparar y explotar ciertas capacidades orientadas al rendimiento.

La crítica radical de Jenks se sitúa en la teoría de la socialización desarrollada por Parsons (1999), según la cual los niños se conciben como seres incompletos que, mediante procesos de socialización a través de diversas instituciones sociales (familia, escuela e iglesia, entre otras), incorporan valores culturales que se transformarán en sus pautas de conducta. Estas normas pasan a ser fuentes de identidades de los sujetos, porque reducen las individualidades, fomentan la idea de pertenencia al grupo y conducen a una sociedad estable mediante el proceso de ‘endoculturación’ de los niños.

Las bases psicológicas del discurso pedagógico son hoy un legado inamovible. En la obra de Piaget (1978), el discurso sobre la infancia parte de un niño pre-lógico, que se desarrolla cognitivamente en una serie de pasos y etapas de carácter universal, desde un estadio figurativo hasta llegar a uno operativo de racionalidad científica adulta. En este esquema, la educabilidad del sujeto infantil pre-social depende de ciertos rasgos psicológicos universales y distintivos, dispuestos en estadios evolutivos determinados.

La perspectiva sociocultural, por otro lado, considera al sujeto infantil como sujeto social, cuyo carácter cultural se define en el curso de sus desarrollos posibles (Vigotsky, 1988).

Resulta interesante preguntarse si los discursos que hoy circulan en la educación vehiculizan concepciones de la infancia representativas de lo real. Más aun, hay que explorar sus motivos ulteriores, como por ejemplo justificar intereses de clase, etnia, género o sexo, y entender que en pos de ese ocultamiento se elaboran alegorías que disimulan lo real o legitiman lo real disimulado (Ávila, en Carli, 2003).

En conclusión, los discursos sobre la infancia albergan un denominador común: construir al sujeto infantil desde el mundo adulto y al servicio de él, silenciar la infancia como práctica social con sentido propio y reducir a los niños a seres pasivos sin dimensión activa.

Jenks y otros (1996) han propuesto una nueva instancia para el estudio y la comprensión de la infancia: un paradigma que permita estudiarla a partir de considerar a los niños como sujetos activos. Posturas contemporáneas insisten en que la infancia debe comprenderse a partir de las prácticas constitutivas significantes para el niño y su relación con los adultos. Para ello es indispensable reconocer en primer término a los niños como sujetos en un mundo compartido con los adultos. Carli sostiene que: *“La construcción de la niñez como sujeto sólo puede analizarse en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño, entre lo que se ha denominado la construcción social de la infancia y la historia irreplicable de cada niño, entre las regularidades que marcan el horizonte común que las sociedades construyen para la generación infantil y las trayectorias individuales”* (1999:12).

Para intentar comprender la infancia es necesario comenzar por no reducirla a una condensación de lo universal, puesto que así se pierden o se ocultan las diferencias. Hay que entender a los sujetos como entes históricos y particulares, pertenecientes a un colectivo (infancia, niñez). Sobre estas representaciones, proyectos y deseos sobre el futuro de estos cuerpos infantiles de los que se habla en los discursos pedagógicos trata este estudio.

### **3. 3. Sobre la educación del cuerpo**

#### **3. 3. 1. El cuerpo en la pedagogía de la educación física escolar**

Las concepciones más tradicionales sobre la pedagogía no están muy alejadas de las definiciones populares del diccionario<sup>40</sup>: *“Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza”*, y en general, *“lo que enseña y educa por doctrina o ejemplos”*. Análogamente, ‘pedagógico’ se dice de *“lo expuesto con claridad que sirve para educar*

---

<sup>40</sup> Según el diccionario de la Real Academia Española.

*o enseñar*”. ¿Y qué se define por ‘enseñar’? “1: *Instruir, adoctrinar, amaestrar con reglas o preceptos. 2: Mostrar o exponer algo para que sea visto y apreciado*”.

La cercanía entre estas concepciones y las prácticas concretas de intervención en la realidad escolar contemporánea muestra los cimientos sobre los cuales se ha desarrollado la enseñanza y mediante los que aún se realizan prácticas para educar. La pedagogía de la educación física escolar, aquella que ha abrazado a la educación del cuerpo y el movimiento dentro de la escuela, ha tenido su origen disciplinar en las ciencias empírico-naturales, de cuyos conocimientos, procedimientos y prácticas se desprendió originalmente. Desde entonces, ese cuerpo se ha cargado de significaciones y significantes, tanto ideales como reales, que rechazan o niegan otros modelos posibles de cuerpo.

La idealización del cuerpo de este tipo de pedagogía se refuerza a su vez por una relación que de por sí instala una relación asimétrica de poder (Narodowski, 1999), en la que se legitima el gerenciamiento del niño y la niña que por su edad legal aún no alcanzan su propia representatividad (Carli, 2003). Este operativo pedagógico fija un propósito: la homogeneización del cuerpo infantil a través del especialista docente. La asimetría asegura la posibilidad y la necesidad de que niños y niñas, relegados al lugar de receptores del ‘deber’, incorporen los elementos considerados valiosos desde el punto de vista adulto y se transformen en sujetos de acción en la sociedad. Así, la pedagogía opera sobre la mutua incidencia que tiene lugar en la relación adulto-infante/docente-alumno, transmitiendo un conjunto de imaginarios, normas y valores ideales que validan ciertos conocimientos y los reconocen como saberes desde una cultura, un estado y un orden socio-económico hegemónicos, así como desde las subjetividades que se conjugan y se producen entre el mundo adulto y el infantil.

En este sentido, la pedagogía del cuerpo se ha construido en los mismos trayectos que el resto de las pedagogías, salpicada por las innovaciones del momento. Jordi Planella Ribera (2002), en su investigación sobre cuerpo y discursividad pedagógica, muestra cómo el cuerpo ha estado presente siempre, de una forma u otra, en el discurso pedagógico, ya sea por exaltación o por ignorancia, por lo que es o por lo que se niega. Planella Ribera expresa: “*Parlar de pedagogia de la subjectivitat corporal implica situar el subjecte pedagògic en el centre de l’acció curricular. (...) La pedagogia de la*

*subjectivitat corporal no s'estructura a partir de la instauració de currículums corporals tancats. Ara parlem i ens situem en i des de la performativitat corporal. La formació del subjecte i de la seva corporeïtat no és un imperatiu pedagògic, sinó que es tracta que el subjecte projecti la ideació de la seva corporeïtat. Si els totalitarismes tenien com a objecte la projecció damunt dels cossos dels ciutadans de les seves ideologies amb la finalitat de produir cossos dòcils i normatius, aquesta altra pedagogia cerca potenciar l'autonomia corporal del subjecte. Es tracta de passar a ser l'actor de la pròpia corporeïtat, dissenyant-la amb la finalitat d'encarnar el cos amb llibertat.“ No ens interessien els cossos anatomitzats, sinó més aviat la seva fenomenologia, la subjectivitat de la seva encarnació. Es tracta de partir del concepte d'incorporació (interiorització de la vida social a través de cos) en tant que es pot basar en la fenomenologia corporal. Aquest cos pot aprendre més enllà de la consciència i del llenguatge, a través dels sentits i de l'afectivitat. La pedagogia de la subjectivitat corporal parteix de la idea que es pot aprendre a través del cos i de la interacció del nostre cos amb els altres cossos.” (2003:38-39).*

La pedagogía de lo corporal, invadida por las más excéntricas representaciones de cada época<sup>41</sup>, ha repercutido de diversas formas en la realidad escolar en sus intentos por construir prácticas pedagógicas de la educación física escolar<sup>42</sup> con sentido.

Asimismo, el concepto de cuerpo, en la pedagogía de la educación física escolar, ha sido moldeado por la historia de las ciencias biológicas<sup>43</sup>, pasando luego por el 'cuerpo

---

<sup>41</sup> En su tesis doctoral, Jordi Planella Ribera recorre los discursos que han hablado del cuerpo. Su investigación deja en claro cómo en la antigüedad la idea de la educación no podía concebirse sin lo corpóreo como instancia de constitución del sujeto. Desde entonces, la pedagogía ha sufrido una serie de transformaciones que van desde una visión médico-higienista (que insiste en la producción de cuerpos sanos), pasando por una racionalista-cientificista (que representa sujetos acorporales y asexuados), hasta una humanista, que reclama insistentemente la presencia de un sujeto activo y la inclusión del aspecto corporal. Los avances de los campos humanistas y críticos, que llaman a considerar una corporeidad que se expresa y que habla, se evidencian en perspectivas tales como la psicomotricidad, la educación vivenciada y las posiciones contemporáneas sobre una hermenéutica y subjetividad corpórea nuevas.

<sup>42</sup> Los discursos de la educación física contemporánea acuden al encuentro de una diversidad de perspectivas: la psico-socio-motricidad, la expresión corporal y las nuevas pedagogías de la subjetividad corpórea. Existe, por lo tanto, una diversidad de prácticas que conviven en la clase de educación física, y si bien no siempre logran ser armónicas, pocas veces presentan contradicciones o conflictos en la clase o en la subjetividad docente.

<sup>43</sup> El concepto de cuerpo constituye la base de la gimnástica y la educación física deportiva, sus métodos y procedimientos de intervención didáctica y pedagógica.

pensante' de la educación psicomotriz<sup>44</sup> y el 'cuerpo comunicante' de la expresión corporal<sup>45</sup>, para llegar al cuerpo de la sociomotricidad<sup>46</sup>.

No obstante, bajo las transformaciones sociales derivadas de los cambios en los modos y formas de habitar lo real, el cuerpo contemporáneo desborda en forma y contenido la representación de esos cuerpos que las pedagogías más renovadas albergan. Los avances tecnológicos de todo tipo en las comunicaciones, la industria quirúrgica y farmacológica, así como los flujos migratorios y las nuevas configuraciones familiares, han provocado nuevas constituciones corporales, mestizajes e hibridaciones<sup>47</sup> que componen un sujeto corporizado superador de las concepciones psicologizadas del cuerpo reducido a las estructuras de la mente.

---

<sup>44</sup> El cuestionamiento del concepto biológico del cuerpo se debe a las investigaciones de Freud sobre la histeria, que pusieron de manifiesto la relación entre lo físico y lo corporal, sentando las bases de una concepción psicoanalítica del individuo (Benilde Vázquez, 1989).

<sup>45</sup> Los años '60 brindaron el telón de fondo para la irrupción de una nueva concepción del cuerpo, marcada por la revolución teórico-ideológica del momento y los movimientos sociales revolucionarios emergentes, que intentaban romper con todas las ataduras sociales impuestas.

<sup>46</sup> Como exponente de la sociomotricidad, Parlebás (1996:8) realizó un análisis pormenorizado de lo que denominó la ciencia de la 'motricidad humana', desde un posicionamiento epistemológico y pedagógico. Incorporó las nociones de 'conducta motriz', 'acción motriz' y 'situación motriz' para profundizar el análisis de las motricidades, como contraposición a la noción de 'movimiento' que limita el análisis a lo observable y desvincula el sustrato subjetivo de quien realiza la acción. Según Benilde Vázquez (1989:107) "*las conductas motrices presentan al individuo en una totalidad actuante, representan un modo de relación consigo mismo, con el mundo, y con los otros, lleno de significación. Las conductas motrices fundan la originalidad de la educación física y la dotan de un objeto que ninguna otra disciplina le podrá disputar*".

<sup>47</sup> Tomo los términos 'mestizaje' e 'hibridación' (o 'hibridización') en el sentido polémico y reivindicativo que asumieron a partir de los años '80 y '90 en favor de las minorías étnicas. Como expresa Pedro Gil Madrona (2006) en su recorrido histórico, "*el término mestizaje se refiere a la mezcla de seres humanos de diferentes razas, de diferentes colores (los colores blanco, negro, amarillo, cobrizo). Este concepto es biológico y con un alto componente sociocultural. Por tanto el mestizaje o conciencia mestiza se refiere a un espacio físico y corpóreo que refleja identidades mezcladas y la promulgación de múltiples subjetividades*". Bandau (2003) realiza un interesante recorrido por diversos autores sobre esta terminología en el que se pueden apreciar algunos puntos de contacto y de distanciamiento: Rincón clasifica al mestizaje como un 'concepto ideologizante' (1994:3), por estar íntimamente relacionado con una interpretación homogeneizante de nación o de latinoamericanidad e hispanoamericanidad. Schumm (1994) argumenta que desde mediados de los años '80 aumentaron los indicios de un cambio de paradigmas, del mestizaje a la hibridez, así como también una transición de los discursos identitarios a los paradigmas de percepción que predestinan estructuras abiertas. García Canclini (1990), cuyo texto *Culturas híbridas* dominaba la discusión en torno a 'hibridez' e 'hibridización' a principios de los años '90, admite que el mestizaje sea un fenómeno de proceso 'hibridización', pero refuta el concepto por ser demasiado estrecho y, principalmente, limitado a mezclas 'raciales'. Alfonso de Toro (2001) se apoya en esta concepción y clasifica el mestizaje como subforma de la hibridez, la cual se refiere, en primer lugar, a procesos de mezcla étnica. Martín Barbero (1994:92) con su interpretación del mestizaje como 'movimiento' y 'dispositivo de interrelación social, económico y simbólico', amplía el concepto de mestizaje hasta tal punto que se extiende más allá del estatus ontológico y comprende también una práctica social y una estrategia discursiva.



Reconociendo las complejidades de los tiempos que corren para un cuerpo diverso, sentido, sensible y complejo, producto de la experiencia individual social y cultural de un tiempo y espacio específicos, el cuerpo del discurso de la pedagogía de la educación física escolar reciente aparece bajo la concepción de la ‘corporeidad’. Esta adscripción reconoce la multidimensionalidad y la indeterminación del sujeto dentro de la escena educativa. Pero como advierte Planella Ribera (2003), “*la negación de los discursos corporales [sigue] respondiendo al privilegio de la dimensión intelectual, en detrimento de una pedagogía que tiene en cuenta la corporeidad*” (Fullan, 1989; Vilanou, 2002; Britzman, 2002).

En el transcurrir de la discursividad pedagógica en general y de la educación física escolar en particular, el cuerpo se presenta como algo silenciado, moldeado, normativizado, disciplinado, sujetado y socializado. Esos rasgos negativos muestran una tendencia a considerar a los sujetos como descorporizados, o bien como unidades homogéneas desde lo corporal, y llevan impresa una visión de constitución subjetiva unidireccional y con un único destino. Esta crítica a la pedagogía escolar coincide con la crítica feminista, que ha demostrado el éxito del sistema patriarcal en forjar una concepción del cuerpo femenino desde la función reproductiva y una concepción del cuerpo masculino desde la función productiva (u otras funciones descarnadas).

Intentando superar posturas dicotómicas, entre los estudios de la diferencia sexual hay quienes simbolizan al cuerpo desde la comprensión de una ‘subjetividad encarnada’, o una ‘corporalidad psíquica’, un sujeto físico, no abstracto (Grosz, 1994:22; McNay, 1992:12). Csordas (2000) integra esta idea en tres tipos de cuerpos para la formación del sujeto (Scheper-Hughes y Lock, 1987): el cuerpo individual, que se relaciona con la experiencia vivida del cuerpo como ‘yo’ (*self*), para un entendimiento más fenomenológico y reflexivo; el cuerpo en su uso representacional como símbolo de la naturaleza, la sociedad y la cultura; y por último el cuerpo regulado y controlado por las instituciones.

Estas configuraciones subjetivas no gozan de privilegio en los discursos de las pedagogías que actualmente se inscriben en los centros escolares, lo cual ha dado pie a un reclamo de actualización. Por ejemplo, las pedagogías de raíces posestructuralistas,

que albergan una crítica a las tendencias más conservadoras y tradicionales del sujeto, llaman al reconocimiento de la ‘corporización’<sup>48</sup>. La categoría de corporización, que surge con el fin de superar el histórico binarismo cuerpo-mente privilegiado por los discursos pedagógicos, y reemplazarla por una concepción más dialógica, se refiere a la representación y al ‘estar en el mundo’ (Csordas, 2000) como ‘existencia vivida’, más que como cuestión nominal. La idea de corporización arroja elementos interesantes para la comprensión de una pedagogía de la educación física que permita la construcción de la subjetividad, incorporando elementos inestables e inacabados de la existencia de lo corporal, e intentando corroborar que la construcción de la subjetividad es un proceso dinámico, inestable, transitorio, fluido, que se da tanto por medio de prácticas materiales (institucionales) como discursivas (simbólicas) que dan lugar a formas de ‘empoderamiento’ (*empowerment*) y de regulación.

Las pedagogías del ‘cuerpo en la frontera’ así como las pedagogías ‘queer’ y ‘performativas’ en proceso de construcción intentan recoger algunos de estos elementos, poniéndolos a disposición de la constitución de identidades corpóreas más fluidas. Una pedagogía del cuerpo en la frontera sitúa al cuerpo, a la frontera y a la pedagogía en un mismo punto de referencia. La noción de ‘frontera’ (Fernández, 2002) se refiere a un cruce de encuentro y desencuentro, un territorio desterritorializado, fusión y síntesis, transculturización y rechazo (Pellarolo, 2000a). Con esta noción se intenta además superar el pensamiento binario de inclusión/exclusión de los cuerpos, para paliar el riesgo de elaborar pedagogías excesivamente preocupadas por lo segundo, como por ejemplo la rehabilitación y la educación especial, que producen ‘descosificación’, es decir, cuerpos sin sujetos. Como sostiene Planella Ribera: ese tipo de exclusión “*es la forma en que puede actuar la frontera, situar a los cuerpos sin subjetivar en el margen de la sociedad*” (2003:311).

Las teorías queer intentan organizar el pensamiento pedagógico en una lógica más amplia, donde el cuerpo sea visto como espacio y territorio de resistencia subjetiva. Presentan una doble perspectiva: espacio de imposición de poder y espacio de resistencia. Sostienen, no obstante, que ambos espacios deberían conjugarse en una nueva lógica pedagógica cuyo deseo sea transformar el aula en un espacio que

---

<sup>48</sup> Que debe completarse con un paradigma de la corporización.

favorezca el cambio social, a partir del compromiso docente para realizar una revisión de estrategias autoritarias y comprometerse a cuestionar en el cotidiano del aula la heterosexualidad normativa mediante un modelo de aprendizaje trasgresor (Britzman, 2002).

Los ‘estudios performativos’<sup>49</sup>, por su parte, permiten comprender el salón de clase como un escenario de actos y rituales performativos, donde el cuerpo es el centro para la comprensión y la posibilidad. Diana Taylor<sup>50</sup> sostiene que: “*las performances funcionan como actos vitales de transferencia, transmitiendo saber social, memoria, y sentido de identidad a través de acciones reiteradas, o lo que Richard Schechner ha dado en llamar ‘twice-behaved behavior’ (comportamiento dos veces actuado)*” (2001). En las pedagogías performativas, los sujetos en los escenarios no sólo pueden reconocerse sino además autorizarse.

### **3. 4. Sobre las experiencias infantiles**

#### **3. 4. 1. La ‘experiencia’ de corporeidad y saber**

[*Jénia: no sabe bien por qué le gusta esta escuela, pero sabe que lo mejor es el patio, porque es la hora de jugar con sus amigos, y de jugar al fútbol, que es lo que más le gusta. La hora de educación física también le encanta porque es para jugar.*]

---

<sup>49</sup> Los estudios performativos emergieron en los años ‘70 y ‘80 en los departamentos de filología, teatro y artes durante el momento de guerras culturales en la academia, con la voluntad interdisciplinar de estudiar el lenguaje, la actuación y las artes desde perspectivas más sociológicas, antropológicas y filosóficas. En Estados Unidos surgieron en un momento de giros disciplinarios con el fin de abarcar objetos de análisis que previamente excedían los límites académicos (p.ej. la ‘estética de la vida cotidiana’). Actualmente ya gozan de más presencia institucional, aunque todavía son una práctica marginal en la universidad y en el arte. Las recientes aportaciones de Butler, Yúdice, Derrida y muchas feministas con la reelaboración del término ‘performatividad’ han enriquecido la conceptualización del término ‘performance’ y le han dado otra dimensión más centrada en las prácticas discursivas normativas de configuración de subjetividad, poniendo el foco en el género y la sexualidad en relación con el lenguaje.

<sup>50</sup> Esta autora rescata no sólo la genealogía de los estudios de ‘performance’, según los aportes de los diversos campos de estudio (antropología, filosofía, cultura visual, teatro, danza, etc.), sino que además discute dialógicamente con ellos, resaltando su importancia y las resignificaciones en los contextos latinoamericanos. Denzin, Giroux y Garoian han retomado la performance y la performatividad como tropos para repensar la educación en relación con las narrativas, las representaciones y las prácticas de corporización, pero consideran que los conceptos de performance y performatividad son más influyentes en aquello que refiere a los saberes corporales y las artes visuales (arte de acción, arte efímero y las tradiciones teatrales).

[Conversación informal en el patio con una alumna de 6° curso, octubre de 2005]

Reflexionando sobre la pedagogía de la educación física, he caído en la cuenta de que experiencia y saber entablan una relación muy particular cuando se intenta comprender la realidad que le toca vivir al Otro de la educación: los niños y las niñas. Digo “les toca vivir”, ya que no son ellos quienes deciden en qué condiciones materiales y sociales crecer, aunque quizás puedan hacer elecciones en el marco de esas condiciones materiales que circunscriben costos personales y/o sociales. La relación a la que me refiero no es la misma que idealizamos al pensar en la posibilidad de apropiación del conocimiento, que por lo general se circunscribe a los saberes limitados a las disciplinas<sup>51</sup> escolares, esas formas organizadas de comunicar y de especificar algunas verdades que representan ciertas formas de conocer el mundo según la lógica de la cultura occidental.

A partir de este compromiso personal me propuse aclararme esta relación, para comprender a lo largo del análisis de los datos recogidos qué tipo de saberes tiene en cuenta la educación física al momento de hacerse práctica pedagógica. No es mi intención responder a esta pregunta, que en sí misma exigiría su propia investigación, pero sí aspiro a sugerir algunas ideas para pensar más en profundidad qué justifica la práctica pedagógica de la educación física dentro de la escuela, y qué experiencias de corporeidad propicia en la vida de los niños y las niñas.

Comencé este análisis tomando las reflexiones de tres autores que me parecieron oportunos para arrojar luz sobre la experiencia de lo corporal y la construcción de un saber corpóreo. Calmels (2001) en particular, se refiere a la experiencia de cuerpo y su potencialidad para construir sentido en esa relación carnal con el mundo que nos rodea. Larrosa (2007) y Contreras (2008), a través de sus conferencias “Acerca de la experiencia” y “Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado”, abordan en profundidad y desde un pensamiento posmoderno (o como me gusta llamarlo, “menos moderno”) la relación entre experiencia y saber mediante una mirada sobre el sujeto del aprendizaje, tanto en

---

<sup>51</sup> La organización de los conocimientos en disciplinas es un tema complejo, analizado simultáneamente por la historia de las ciencias, la historia de la educación y la sociología del conocimiento (Cullen, 2008:36).

la escuela como en el proceso de formación inicial del profesorado: una mirada sobre el sujeto en relación con su experiencia pedagógica.

En sus reflexiones en torno al saber corporal como forma de conocimiento de uno mismo y del mundo, Calmels sostiene que partimos de un saber inacabado e incompleto, que se va completando a partir de prácticas y de nuestra experiencia. El saber, afirma, es ante todo práctico: “saber” es saber hacer, aunque en nuestra cultura siempre haya sido más importante el conocimiento y el discurso conceptual.

Para el autor, el saber se *“caracteriza por ser el producto de una experiencia con el objeto”* (1997:23). Nuestras experiencias son ante todo corpóreas, y es nuestra experiencia hecha carne lo que se construye como nuestra representación de cuerpo, lo cual se trasluce en nuestra elección de acciones y de posturas. Al caminar elegimos una forma de apoyar el peso del cuerpo, seleccionamos un ritmo, adoptamos una actitud que corresponde a una forma de posicionarnos frente a los demás. Esa elección, según Calmels, es particular, no abstracta ni ocasional, pues deja traslucir una manera única de relacionarnos con los demás. Dichas relaciones son a su vez un entrecruzamiento de relaciones construidas en la experiencia vivida: *“(…) la postura está relacionada con la huella que ha dejado otro (ej. la madre) y que en presencia de un nuevo otro lo que uno hace es acomodar la percepción que habilita los ojos a la mirada, el oído a la escucha y la mano al contacto. Por ende la experiencia no se construye sólo en actos de pensamiento sino desde la acción, desde el hacer con el cuerpo y desde el cuerpo. En esa experiencia motriz el niño y la niña expresan su ser y se entiende como un diálogo con el entorno la manifestación que establece el ser. Por tanto aquí la experiencia se transforma en una dialéctica de la corporalidad con el mundo”* (1997:23).

La corporalidad es una unidad perceptiva que establece nexos con la realidad y que, como consecuencia, vincula al otro en dicha interacción, como ya lo ha descrito Merleau Ponty (1980). Todo saber se construye a partir de la experiencia del mundo percibido por un sujeto que lo hace suyo; desde el cuerpo como *locus* se experimenta y se construye un saber en contacto con el mundo, en el cual la realidad se presenta como una ventana al mundo que sobrepasa el conocimiento disciplinar elaborado desde ciertos campos teóricos, el conocimiento que ha sido transformado sucesivamente desde los campos científicos y que por ende ha perdido algunas dimensiones que tienen que

ver con las posibilidades de aprendizaje desde lo humano. El saber desborda el conocimiento científico, porque es una construcción que incluye aspectos sensoriales, sociales, temporales y espaciales en una suerte de elaboración compleja e integrada.

La experiencia, según sostiene Larrosa, supone una forma más compleja de conocer, que implica una relación dialéctica con el mundo que el sujeto recibe, crea y recrea: *La experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega... La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción (...): requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio.*” (Larrosa, 2003:168, 174).

En una de sus conferencias, Larrosa dice: *“me gustaría hablar desde la experiencia como una forma de hablar desde la vida”* y explica por qué elige esta expresión: *“la educación tiene que ver con la vida”*, así como la docencia tiene que ver con las *“ganas de vivir”* y por ende con las *“ganas de hacer vivir”*. Para el autor la experiencia tiene que ver con lo que nos pasa, es decir, con aquello que nos sobrepasa; algo exterior, ajeno, nuevo o tal vez novedoso: *“La experiencia exige un acontecimiento, exige el pasar de alguna cosa que no soy yo. Y eso de que la experiencia es siempre experiencia de algo que no soy yo, significa también que es algo que no depende de mí, es decir que no es una proyección de mí mismo, no es una proyección de lo que yo ya sé, ni de lo que yo pienso, ni de lo que yo ya siento, etc. (...) no será nunca sujeto de la experiencia ese tipo de personas que encuentren lo que encuentren siempre se encuentran consigo mismos, es decir con una proyección de lo que ya saben, de lo que ya piensan, de lo que ya creen, de lo que ya sienten, de lo que de alguna manera anticipan, etc.”* (2007:7).

Tal es la primera condición de la experiencia: un momento de exterioridad, alteridad y alienación. Cada una de estas cualidades hace que la experiencia nos resulte algo tanto ajeno y extranjero (exterioridad), como diferente del propio acontecer (alteridad), y

también como algo de lo que uno jamás se puede terminar de apropiarse (alienación). Pero además la experiencia supone un proceso reflexivo, subjetivo y de transformación: reflexivo, porque toda experiencia somete a quien la vive a un salir de sí, enfrentarse a algo ajeno y novedoso, para luego regresar al lugar del yo; subjetivo, porque ese proceso deja marcas que afectan al sujeto de la experiencia de alguna manera (de lo contrario, no se trata de una experiencia sino de una repetición); y transformador, porque para ser sujeto de la experiencia se necesita ser un sujeto abierto, vulnerable, sensible, que elabore su propio saber, singular y concreto, en relación con las experiencias de otros: ese sujeto abierto y sensible es además capaz de formarse y transformarse.

Toda experiencia es ante todo corpórea, ya que no hay vida sin cuerpo, y tampoco hay vida sin Otro (el cuerpo materno todavía es la condición previa de todo cuerpo, pese a los avances tecnológicos). Ese cuerpo ajeno es la primera experiencia de vida, el lugar donde se construye lo que nos pasa, y donde se va creando un saber significado subjetivamente y difícil de generalizar. Queda siempre abierta la pregunta por el sentido de ese saber, su significado, el valor de lo vivido. La experiencia del cuerpo como primer contacto con el mundo permite adquirir saberes que no requieren desligar lo vivido de la actividad del pensamiento, pero que tampoco lo reducen a repetirlo, ni a atribuirle significados preestablecidos. La experiencia del cuerpo busca para este pensar, como para el propio vivir, sus propias respuestas.

Por su parte, en sus reflexiones en torno a la experiencia y el saber, Contreras hace mención a la formación docente: *Desde que empecé en este oficio siempre tuve claro que un maestro no realiza su tarea con los apuntes de Didáctica bajo el brazo; ni siquiera “sabiéndose” los temas de la Didáctica; que lo que sea que tenga como saber pedagógico, es lo que lleva puesto, in-corporado, en su sentido literal, esto es, metido en el cuerpo, hecho cuerpo.”* (2008:6).

Creo que sus reflexiones, junto a las de Larrosa y Calmels, invitan a pensar que quien es atravesado por la experiencia pedagógica de alguna manera sabe que hay otros caminos en la vinculación entre la teoría y la práctica, porque hay otros sujetos en el mismo acto pedagógico: hay un sujeto de la experiencia que aprende a partir de la relación que puede establecer con las experiencias de los otros (docentes, alumnos, conocimientos).

El saber pedagógico no puede olvidar su vinculación con el pensar de quienes se encuentran en la vivencia pedagógica, ya que se trata de un saber que sucede sobre el acontecer, es decir, sobre las experiencias que se transitan. Un saber así concebido es el que conduce al auténtico conocimiento pedagógico, que se traduce en pensamiento actuante: “(...) *un saber que insinúa, que ofrece la experiencia en su apertura a ser pensada y a actuar como inspiración, sin sustituir el movimiento que tiene que hacer cada cual para que conecte con su propia vivencia, para que inspire su propio pensar y hacer. Un saber que, a veces, lo que tiene que hacer es callar, crear el vacío en el que el otro pueda hacer emerger su propia verdad. Una verdad que está tan sólo naciendo; que sólo podrá ser si llega a ser experiencia propia.*” (Contreras, 2008:4).

Contreras apoya su argumento con una referencia a María Zambrano (2000:73-74): “*Escribe María Zambrano que vivimos una época en la que estamos llenos de ciencia y de técnicas, pero ‘pobres, inmensamente pobres, de todas las formas activas, actuantes del conocimiento’. Con ello se está refiriendo a aquellas formas de conocer que son necesarias para vivir, o mejor, para emprender la vida con una intuición, con una visión, con una guía, y que ella relaciona con el saber de experiencia, un saber que orienta la experiencia, el vivir, porque no se despega de ella. Hay un tipo de saber, y una necesidad de saber, dice Zambrano, que no es ciencia, que no quiere ‘ascender a ciencia’, que se resiste ‘a ascender al cielo de la objetividad’, porque la vida necesita de la verdad, mas de su verdad. Hay un saber apegado al vivir, a la experiencia, y que tiene que serlo así porque tiene que conectar con la vivencia propia de quien lo comunica, y tiene que tener la posibilidad de conectar también con la vivencia propia de quien lo escucha. Es un saber que no queda bien expresado como un mero conjunto de proposiciones, que es persuasivo, pero que no lo dice todo, ni puede hacerlo; porque hay cosas que no pueden decirse, que sólo pueden insinuarse, y a veces, callarse, ‘para que el otro –dice nuestra autora– sienta nacer dentro de sí lo que necesita y sea más suyo; para que lo sepa por experiencia también’, para que el que escucha encuentre ‘dentro de sí, en status nascens, la verdad que necesita’*”<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> Max Van Manen afirma: “*La pedagogía ‘consiste’ en este constante cuestionamiento; es este dudar siempre. Nos preguntamos: ¿he hecho lo correcto?*” (2003:162). Cf. también Van Manen (1998, 2004).



Entonces, para construir mi propio saber, producto de la experiencia, no sólo he llevado a cabo la lectura de estos autores, sino que además he intentado pensar desde mi propia experiencia de investigación y mi vinculación con los niños, las niñas y el cuerpo de los tutores de la que denominaré escuela ‘T’, para establecer nuevas reflexiones pedagógicas.

### **3. 4. 2. Los aprendizajes corporales y las ‘diferencias’ en el contexto actual**

*Jénia: Antes cuando la escuela era distinta había un profesor Jesús, que los separaba, es decir, las niñas iban al gimnasio a jugar con los aros, las pelotas o lo que quisieran y los varones se quedaban en la cancha jugando al fútbol. Y a ella esto no le gustaba, porque le gustaba jugar al fútbol pero nunca podía... a las niñas las dejaba solas porque podía confiar en ellas, en cambio a los varones no.*

[Conversación con Jénia en la hora de patio, 7 de mayo de 2005]

*Yo intento que todos jueguen, que todos participen, por eso organizo la clase así; los varones, que son más brutos, al fútbol, y las nenas a jugar al vóley, y después si ellos quieren que cambien.*

[Observación en clase de Sara, 5 de abril de 2005]

En este apartado reflexiono sobre la práctica pedagógica de la educación física, centrandome en la cuestión de la ‘diferencia’. En este sentido, retomé el trabajo sobre la pedagogía de lo corporal<sup>53</sup> de Planella Ribera (2003), quien pone de relieve un sujeto del aprendizaje ‘otro’ desde la mirada de la enseñanza. Se trata de un sujeto complejo e interrelacional, cuya historia personal presenta un devenir marcado por diferentes orígenes y recorridos, rumbo a diversos destinos. Solemos dar por sentado que la diferencia es parte de la subjetividad individual y personal encarnada en cada

---

<sup>53</sup> Jordi Planella Ribera (2003) recorre varios discursos que han hablado del cuerpo e influido en la conformación de la pedagogía denominada Educación Física. Deja en claro como la idea de educación se concebía sin lo corpóreo como instancia de constitución del sujeto, y cómo esta misma idea reaparece en los discursos de la Modernidad. La pedagogía invadida por dichos discursos se ha ido transformando desde una visión médico-higienista (que insiste en la producción de cuerpos sanos), pasando por una un pensamiento racionalista-cientificista (cuyos matices más significativos eran la representación de sujetos acorporales y asexuados) orientándose hacia una pedagogía correctiva, hasta llegar a la visión más humanista de los cuerpos. La escuela nueva reclama hasta tal punto la presencia de un sujeto activo que es imposible dejar fuera el aspecto corporal. Los avances de los campos más humanistas y críticos llaman a una corporeidad que se exprese y que hable, y una perspectiva para interpretarlo, desde la psicomotricidad y la educación vivenciada, hasta las posiciones más contemporáneas sobre una nueva hermenéutica y una subjetividad corpórea.

sujeto. Sin embargo, en la actualidad la falta de reflexión sobre la diferencia puede arrastrarnos a conceptualizaciones de pedagogías<sup>54</sup> de la educación física ya perimidas.

A lo largo de la historia, la educación física ha ido de la mano de las diversas prácticas corporales y motrices, y en algunos casos ha llegado a modificar sus sentidos y dar origen a otra cultura de lo corporal y lo motriz. Como campo de intervención sistemático e intencional de prácticas corporales y motrices con propósito educativo, la educación física ha atravesado diversas perspectivas filosóficas, psicológicas, sociológicas, pedagógicas y políticas. Forzada en sus comienzos por una concepción dualista del sujeto y positivista del movimiento, la pedagogía de la educación física se fue acuñando en el mismo momento en que se insertaba en la escuela<sup>55</sup>. El devenir histórico mostró que, como disciplina pedagógica, el pensamiento simplificador en la educación física impuso limitaciones para entender la singularidad de sus destinatarios, la heterogeneidad e incertidumbre propias de sus prácticas pedagógicas y las maneras de intervención más adecuadas en contextos diversos y cambiantes.

El surgimiento de un pensamiento complejo permitió pensar a la educación física como una disciplina pedagógica cuyo objeto consistiera en la intervención intencional y sistemática en la constitución corporal y motriz de los sujetos, a quienes se concibe como sujetos íntegros, desde un enfoque multi-referencial. Dicha posición abandona la idea del sujeto entendido como máquina biológica o como cuerpo entrenable, nociones correspondientes a otros momentos de su historia. En este sentido, la pedagogía de la educación física pretende incidir en la formación compleja de los sujetos y en la apropiación de bienes culturales específicos, desde prácticas docentes que consideren la complejidad y la totalidad humana, hasta posibles formas de comprender y transformar la realidad tanto individual como social.

La pedagogía de la educación física, pensada como práctica pedagógica, interviene sobre los cuerpos que hacen a los sujetos, es decir, sobre ese otro cuerpo ‘diferente’ que

---

<sup>54</sup> Utilizo el término ‘pedagogías’ en plural porque ha habido diversos modos de intervención intencionada y sistematizada de educar corporal y motrizmente al hombre a lo largo de la historia de la educación física.

<sup>55</sup> “En los primeros años del Siglo XX se sostuvo que el ejercicio corporal ofrecía una ocasión de reposo a los niños dedicados a los ‘trabajos del espíritu y la mente’, aclarando que se elegirían para ello ejercicios fáciles que no obligaran a las facultades intelectuales a entrar en juego” (Vázquez, 1996).

posibilita o imposibilita 'ser'. Como intervención sobre el otro, la práctica pedagógica actúa tanto sobre la esfera del 'deseo' y el 'consumo' como sobre la negación del yo, sumergido en las condiciones materiales en las cuales está inscripto.

Como "*espacio asimétrico de encuentro*" (Carli, 2003), la dimensión práctica de la pedagogía no sólo está cargada de significaciones y significantes, sino que además encubre siempre relaciones de poder. Son estas condiciones las que hacen posible que niños y niñas de contextos sociales y culturalmente determinados puedan incorporar, a través de una serie de prácticas (culturalmente ritualizadas), aquello que les permitirá ser sujetos de acción en la sociedad, así como pensarse a sí mismos y en sus diferencias.

Se ve en esta doble dimensión que la práctica pedagógica sobre los cuerpos de los sujetos infantiles resulta una condición necesaria de la reproducción del orden socio-económico imperante, porque proporciona los medios para constituir sujetos culturalmente determinados, es decir, sujetos que reproduzcan los valores hegemónicos aceptados y aceptables. Por otro lado, en tanto intervención sobre los cuerpos de otros, no se puede aceptar que la práctica pedagógica desdibuje la historia personal de los niños y las niñas ni sus experiencias de vida, frente a un contexto contemporáneo signado por un estado de globalización y transnacionalización, ya que esto llevaría a una práctica sin sentido y al fracaso de la pedagogía de la educación física.

He hecho mención a la pedagogía, en su dimensión práctica, que pone en juego tanto aquello que despliega el educador (quien, como sostiene Meirieu (1998), es el adulto encargado de llevar adelante la función de 'dar vida' o 'fabricar' al infante), como aquello que despliegan los diversos 'yo' experienciales (quienes, respetando su naturaleza situada, ponen en entredicho constantemente lo que el yo impuesto pretende que sean). Esto lleva a que la pedagogía, como práctica y espacio de relación entre niños y niñas y entre alumnos y docentes, necesite que la investigación regrese a la corporeidad docente.

La docencia es un campo que está protagonizado mayoritariamente por mujeres, con lo cual lo simbólico femenino tiene mucho que aportar. Los educadores deberían repensar la diferencia que ello implica respecto de una corporeidad que ha sido simbólicamente construida a partir de la mirada de lo masculino, así como también deberían estar

abiertos a incorporar las múltiples diferencias que nos constituyen subjetivamente, tal como plantea Braidotti (2000). De lo contrario, quedaremos atrapados en otro relato universal simplificador, meramente actualizado para un nuevo estado del mundo.

La pedagogía de lo corporal que acepte a los otros como diferentes debe encarar la tarea de enseñar y el proceso de aprender sin olvidar (o más acertadamente, recuperando) la historicidad de los sujetos, con el fin de renovarse y devolverle a la educación esa dimensión lúdica que hace a la tarea de transmitir y construir conocimiento socialmente válido. La práctica desarrollada en campos escolares, que como sostiene Cullen (2008) son el “*lugar de producción y circulación de ‘conocimientos socialmente válidos y significativos’*”, supone enfrentar el doble desafío de, por un lado, transmitir contenido (aquello que se enseña y que se espera sea aprendido), y por otro lado, crear contenido que habilite a los sujetos para ‘ser’.

Con esta doble intención, no se puede ir por caminos separados ni atender a un mismo sujeto como si fueran dos diferentes. El desafío debe pensarse como parte de una misma tarea pedagógica, encargada de la transmisión de conocimientos legitimados públicamente, pero a la luz de nuevas reconceptualizaciones que tengan en cuenta algo que por momentos la historia de la pedagogía y de la escuela ha olvidado: los saberes previos al ingreso a la escuela, es decir, los saberes culturalmente construidos por los sujetos individuales y particulares. La suerte de ese reconocimiento puede de alguna manera evitar la censura, o ese otro mal aun peor, la autocensura surgida de la identificación del yo con los grandes relatos oficiales de la cultura que pretenden ayudar al individuo a convivir con los demás.

Son esos grandes relatos los que han funcionado a modo de cauce para los cuerpos y sus diferencias de todo tipo (sexuales, étnicas, de género, culturales, etc.), colocándolos en los carriles correspondientes, posibles y esperados, aun cuando ello fuera en contra de la voluntad o el deseo propios. Como grandes relatos, la pedagogía y en particular la pedagogía de lo corporal han inscripto a lo largo de la historia los modos y las formas de encauzar esos deseos, incluso para aquellos que no son pasibles de ser contenidos.

En este sentido, Cullen ha señalado las dificultades y las consecuencias del modelo enciclopedista de organización de contenidos: “(...) dicho modelo ha contribuido a la

*construcción de un sujeto social del conocimiento escindido de sí mismo, desfasado del sujeto cultural que lo sostiene; sostuvo como criterio de control social para la circulación del conocimiento el ‘despojo’ de saberes previos (y con ellos de contextos socio-económicos diferentes) y la consigna de la neutralidad y de la normalidad de los saberes enseñables (y con ello la exclusión de la historicidad, el conflicto y la crítica); finalmente se ilusionó pensando que con la adaptación a la sociedad unidimensional y a sus valores hegemónicos se lograrían los fines sociales de la educación, que una retórica repetida y ampulosa formulaba, y sigue formulando, como ‘formación integral del hombre y del buen ciudadano’” (2008:39-40).*

Este cuestionamiento del modelo hegemónico exige reformular además los cimientos de toda pedagogía y, por sobre todo, el pensamiento de los docentes acerca de los niños y las niñas, la escuela, el conocimiento y el saber, a la luz de los nuevos escenarios sociales. Evidentemente, el reconocimiento al interior de la pedagogía (y de la educación) de un sujeto corporalmente situado, fragmentado, disperso, móvil y con saberes válidos hace en primera instancia que la pedagogía recree las relaciones del adulto con la infancia y con el conocimiento. Es posible que en el proceso las prácticas pedagógicas se conviertan en recorridos respetuosos, donde niños y niñas puedan elaborar sus propias prácticas con sentido, ya que aprenderán distintos sentidos desde diferentes historias, desde diferentes estrategias de apropiación y contrastación social de los saberes y conocimientos enseñados (Cullen, 2008).

En definitiva, toda práctica pedagógica, más allá de estar elaborada sobre la base de un tipo de relato pedagógico, se sostiene en base al encuentro de diferencias encarnadas en los sujetos que permiten el reconocimiento del ‘otro’. Cuando los relatos no ceden espacios para la construcción subjetiva, el ‘otro’, lo que está afuera (producto del discurso que habilita o inhabilita) se percibe como aquello que difiere y merece una mediación temporalizadora (consciente o inconsciente), y que tiene por finalidad (la mayoría de las veces) suspender el propio deseo creando uno nuevo, lo cual anula el encuentro buscado.

Una pedagogía interesada en el reconocimiento y la valoración de las diferencias constituyentes de todo ‘otro’ no puede huir del desafío de enfrentar la constitución de corporeidades ‘otras’, fluidas y móviles, marcadas por actos de identificación a lo largo

de sus trayectorias de vida. Debe husmear en los siguientes interrogantes: ¿Cómo romper con binarismos y pensar la sexualidad, los géneros y los cuerpos de una forma plural, múltiple y cambiante? ¿Cómo conducir la mirada hacia prácticas pedagógicas productoras de la diferencia, en lugar de *'soportarla'* –en palabras de López Louro (2001)–, como sinónimo de una presencia activa en la escuela y en la vida social de los sujetos? (Díaz, 2003).

La pedagogía, entonces, debe abrir espacios de indeterminación de la corporeidad, es decir, espacios desconocidos para acceder a los cuales se necesita un reconocimiento de las diferencias que nos conforman como sujetos y que muchas veces están determinadas por condiciones que van más allá de los componentes sociales que delimitarían el margen, como sostiene Dussel (2007): clases sociales, la etnia, el género, la sexualidad y la nacionalidad.

Hasta aquí he delineado el camino que tracé en un inicio y la manera de transitarlo. A continuación intento dar a conocer las decisiones teórico-epistemológicas que subyacen a las decisiones realizadas durante el trabajo de campo del estudio, el cual se extendió durante ocho intensos meses de trabajo y de inmersión en cuestiones del cuerpo y la corporeidad, tanto dentro como fuera de la escuela. Dichas decisiones también se sustentan en indagaciones y conversaciones profundas con colegas y profesionales que transitaban junto a mí este recorrido.

## SEGUNDA PARTE

### Organización de la perspectiva teórico-epistemológica de la investigación

---

#### Capítulo IV. Reflexiones teórico-metodológicas

---

*“Investigar es siempre cuestionar el mundo en que experimentamos el mundo, querer conocer el mundo en el que vivimos en nuestra calidad de seres humanos. Y dado que ‘conocer’ es esencialmente estar’ en el mundo de una determinada manera, el acto de investigar-cuestionar- teorizar, es el acto intencional de unirnos al mundo, de ser parte de él, de un modo más pleno o, mejor aún, de ‘convertirnos’ en el mundo mismo.”*

Van Manen (2003:23-24)

#### 4. 1. Revisión paradigmática y criterios epistemológicos seleccionados

La literatura sobre metodología de las ciencias de la educación refiere la tensión existente entre el enfoque cuantitativo y el cualitativo (Conde, 1999; Orti, 1999; De Souza Minayo, 1995). La diferencia fundamental reside en que el primero presupone la independencia entre el objeto de estudio y el sujeto que lleva a cabo la investigación, mientras que el segundo considera al objeto como algo que se construye en un ida y vuelta con el sujeto que investiga, dejando de lado la pretendida objetividad que daría como resultado una receta técnica aplicable a cualquier contexto, a expensas de la complejidad de los fenómenos bajo estudio y los fundamentos teóricos que los sustentan (De Souza Minayo, 1995)<sup>56</sup>. La inclusión de la subjetividad del observador se opone a cierta tendencia de la ciencia moderna que exige objetividad a toda costa. Fox Keller (1994) señala que el intento de negar la presencia de un observador, o mejor dicho la

---

<sup>56</sup> Sigo la definición de paradigma como “*sistema de creencias compartidas*” (Guba y Lincoln, 1994). En el campo de las ciencias físicas, el paradigma positivista redujo el campo investigativo a una metodología determinista de carácter estrictamente ‘racional’, ampliamente cuestionado por el desarrollo en el siglo XX de los principios de incertidumbre y de la relatividad, que mostraron las limitaciones del positivismo a la hora de incorporar la complejidad de los fenómenos abordados y promovieron una visión mucho más amplia de los contextos en que los fenómenos tenían lugar (Conde, 1996).

mirada de alguien, ha tenido por resultado negar el subjetivismo, en pos de una verdad absoluta e incuestionable. Por el contrario, es la intención de este estudio que la subjetividad del observador, su mundo de creencias, sus intereses, preocupaciones y percepciones lo atraviesen como mediador del mundo de significaciones.

En la investigación social se hace necesario mantener una apertura a la multidimensionalidad de lo real como un modo de acceder a la síntesis dialéctica totalizadora que contiene al sujeto investigador como un '*sujeto en proceso*' (Ibañez, 1986, en: Orti, 1999). Por lo tanto, el acercamiento al fenómeno de estudio en este trabajo se basó en aproximaciones sucesivas, enmarcadas dentro de los procesos sociales e históricos de construcción tanto de esos fenómenos como del sujeto que investiga; un proceso, como sostiene Conde, enraizado "*en la propia historia de los lenguajes/ciencias/metodologías, que se gestaron de forma paralela a dicha construcción*" (Conde, 1999:53).

Mi acercamiento estuvo guiado por reflexiones que exigieron adoptar los postulados y principios del *paradigma narrativo*<sup>57</sup>, que se sustenta en la *interpretación* de los significados que los actores asignan a lo 'que pasa' y 'les pasa' en su experiencia. En concordancia con la decisión investigativa, el posicionamiento fenomenológico y hermenéutico fue el más indicado para comprender y dar sentido (más que explicar) las experiencias vividas y narradas por los sujetos, quienes significan los acontecimientos que viven (Patton, 1999), sin olvidar que éstos existen dentro de una determinada tradición cultural y que, por tanto, la comprensión de dichos fenómenos no es ajena a esa tradición, sino parte de su contexto.

Los presupuestos fenomenológico-hermenéuticos (o enfoques interpretativos) se sustentan en "*una forma de existir/ser/estar en el mundo, donde la dimensión de la conciencia humana es histórica y sociocultural y se expresa a través del lenguaje*"

---

<sup>57</sup> En esta línea, la investigación narrativa permite acercarse a otras formas de interpretar el mundo (escolar) desde el punto de vista de sus protagonistas, que explican e incorporan sus miradas y reflexiones personales otorgando sentido a lo que ellos hacen en ese contexto particular. La narrativa permite hacer explícito lo implícito y comprender qué hay detrás de lo evidente, desde el punto de vista de los que se narra. Así, la narrativa estructura la experiencia; los relatos son una forma de conocerla, transmitirla y compartirla.



(Sandín Esteban, 2003:61)<sup>58</sup>. Se trata de concebir a los sujetos como constitutivos y constituyentes de la realidad social y cultural.

En esta línea el foco se centra en llegar a una mutua comprensión del significado, descubriendo las intenciones y/o posicionamientos que hay por detrás de las narrativas de cada uno de los sujetos como constructores de sentido, a partir de la experiencia escolar como sujetos-cuerpos en relación a un contexto socio-cultural particular. Para cumplir con estas pretensiones hacia el devenir de la construcción de un conocimiento particular, sostuve como convicción la primacía de la experiencia subjetiva inmediata, las perspectivas particulares de los sujetos dentro de ciertos marcos referenciales, y el interés en cómo se experimenta e interpreta la realidad social construida desde la interacción de los propios sujetos.

Intenté comprender primeramente la construcción del sujeto corpóreo como el resultado de fenómenos complejos que se moldean mutuamente en cada situación, en un tiempo y espacio determinados, pues la construcción socio-histórica es mucho más que el mero producto de procesos psíquicos (Guba, 1985; Carr y Kemmis, 1988; Bogdan y Biklen, 1982).

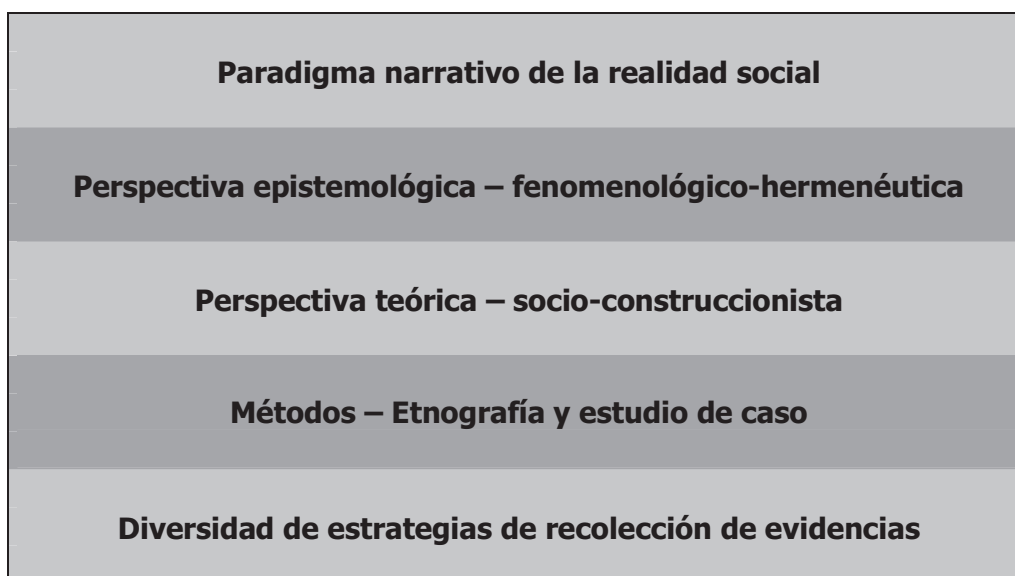
Por otra parte, un estudio de naturaleza narrativa (desde posiciones hermenéutico-fenomenológicas) asume la responsabilidad de construir un conocimiento como producto de la dialogicidad entre múltiples perspectivas y posicionamientos de sentido y de verdad. La perspectiva socio-construccionista, que como sostiene Cotty (1998) asume “*la generación colectiva (y transmisión) de significados*” (58), es un campo propicio desde el mundo intersubjetivo compartido, la construcción social del significado y del conocimiento sobre lo corporal (Sandín Esteban, 2003), en el contexto de la escuela primaria, regido por las convenciones del lenguaje y sus propios procesos sociales.

---

<sup>58</sup> Desde los análisis realizados por esta autora, la hermenéutica, cuyo origen se remonta al siglo XII en relación a la interpretación de los escritos bíblicos y su necesidad de establecer un conjunto de reglas apropiadas para su interpretación, ha pasado de una metodología filosófica a una filosofía del significado de todas las expresiones humanas (Friedrich, 1778-1841 y Schleiermacher, 1768-1834). En los años ‘70 adquirió mayor relevancia el uso de la hermenéutica filosófica en el campo de los estudios educativos, que permitieron redefinir y reconceptualizar el objeto, el método y la naturaleza de la investigación en las ciencias sociales en general y de los fenómenos educativos en particular (Sandín Esteban, 2003:60).

En el cuadro 5 presento a modo de síntesis los posicionamientos teórico-epistemológicos adoptados para el estudio, y a continuación el desarrollo de los elementos centrales de dichas posiciones en relación con el estudio de las corporeidades en la escuela primaria en el contexto actual.

**Cuadro 5: Criterios teórico-epistemológicos seleccionados para el estudio**



Por último, cabe destacar que por su naturaleza éste es un estudio cualitativo<sup>59</sup> y narrativo desde la perspectiva hermenéutico-fenomenológica, que además adhiere al campo teórico socio-construccionista. Dicho posicionamiento supone un abordaje metodológico de tipo etnográfico, realizado a través del estudio de casos, por medio de la observación participante, entrevistas en profundidad, charlas informales y otras fuentes de naturaleza cualitativas. La combinación de dichos métodos dio por resultado escenas<sup>60</sup> que permitieron el análisis de la problemática planteada.

---

<sup>59</sup> Desde la perspectiva de Denzin y Lincoln (1994), quienes lo definen como un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en ocasiones contradisciplinar. Multiparadigmática en su enfoque, sensible al valor, multimétodo y comprometida con una perspectiva naturalista y una comprensión interpretativa de la experiencia humana.

<sup>60</sup> Considero las escenas como los puntos de llegada (más que de partida) donde se pone en juego el conjunto de interrelaciones que sustentan lo que se muestra. Cf. Denzin y Lincon (1994).

#### 4. 1. 1. Hermenéutica y corporeidad

La palabra *hermenéutica* deriva del griego ‘*hermēneuein*’ (interpretar) y significa “*teoría de la interpretación*”<sup>61</sup>. Como señala Planella Ribera (2003), en su origen este término se relacionaba con un posicionamiento metodológico sobre las ciencias del espíritu, antes que con el sentido que luego pasó a tener: el estudio de las formas constitutivas del ser, y la forma en que ‘ser en el mundo’ posibilita la interpretación. Autores de la talla de Heidegger, Gadamer, Dilthey, Jauss y Van Manen convergen en considerar a la hermenéutica como el campo de estudio del sujeto en relación con su medio (es decir, su cultura), aunque con algunas distinciones de las que no me ocuparé aquí.

La hermenéutica permite abordar y recuperar la ‘experiencia vivida’ de los sujetos, lo cual implica el acceso a la conciencia de la vida inmediata y pre-reflexiva: un conocimiento reflejo (o dado por uno mismo) que no es consciente de sí mismo (Dilthey, 1985). La interpretación de la experiencia vivida aboga por captar la ‘esencia’ de lo particular en lo universal, de lo personal en lo cultural; la intención es comprender cómo los sujetos individuales hacen de lo universal algo propio, personal, particular y privado.

Lo ‘hermenéutico’, entonces, se expresa en el ejercicio de recordar las experiencias de la vida, a las que les asignamos un significado por medio del pensamiento, la meditación, la conversación y otros actos interpretativos. Esto constituye el punto de partida y de llegada de la investigación fenomenológica, donde, como dice Van Manen (2003), “*respira el significado*”.

Aquí, este acto interpretativo se lleva a cabo en la evocación de las experiencias de los sujetos de la investigación, quienes dejan traslucir el sentido de sus vidas. Llamo ‘diferenciación subjetiva’ a la interpretación del sujeto donde se reconoce la diferencia en el origen de las experiencias como una búsqueda del sentido que enmarca su singularidad. Por ejemplo, una docente (a la que llamaré ‘Inés’) expresó lo siguiente en la entrevista del 2 de mayo de 2005:

---

<sup>61</sup> El término ya aparecía en diferentes autores de la antigüedad: Platón, Aristóteles, Plutarco, Eurípides y Epicuro, entre otros.

*I:-Mira, yo siempre... es decir, mi objetivo había sido el INEFC<sup>62</sup>, hice las pruebas, no entré y entonces pensé qué era lo que estaba más relacionado con el mundo que yo quería y entonces seguí magisterio.*

*M:-Pero, ¿por qué? ¿Te gustaba el deporte?*

*I:-Mira, aparte del deporte o no deporte, a mí me gustaba estar con los niños y la verdad agradezco no haber hecho el INEFC.*

*M:-Sí, pero por estar con niños podrías haber seguido para maestra de curso o enfermera, no sé.*

*I:-Bueno no tan exactamente, la verdad nunca he pensado tanto en estas cosas... pero ahora que me lo dices, mira, a mí me gusta la educación física, porque tiene en cuenta algo que el resto de las asignaturas no lo tienen, que es el cuerpo, lo motriz, lo actitudinal... y eso es bueno, es importante para todos, aun cuando no esté muy considerado en la escuela o en la educación, o mejor dicho en esta escuela... y es importante la educación física porque apunta a la formación integral de la persona, mirando tanto los aspectos motrices como los actitudinales.*

*M:-Pero ¿a qué te refieres tú con la formación integral de la persona?*

*I:-Bueno a que se formen como buenos ciudadanos, sujetos libres, creativos y bien, es decir, sanamente... y cuando digo sanamente, digo felices también.*

*M:-Es difícil eso porque la felicidad es un concepto muy particular y personal y yo no sabría cómo conjugarlo con los valores e intereses de la sociedad en general de una cultura que por ejemplo no es la mía, como le pasa a muchos niños de aquí...*

*I:-Sí, pero la escuela debe intentar que todos los niños sean felices...*

*M:-¿Cómo?*

*I:-Bueno, atendiendo a sus necesidades, sus gustos, sus placeres, ¿sabes? Enseñándoles lo que realmente necesitan...*

*M:-Este será el desafío tal vez..."*

---

<sup>62</sup> Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña.

Sentido y experiencia se conjugan en las tensiones y cuestionamientos de Inés, quien pone en juego una interpretación del sujeto desde la consideración de la diferencia. Sin embargo, lo hace desde un pensamiento que históricamente ha considerado al mundo como un ente dual (mente/espíritu) y que, como han manifestado algunos pensadores (Deleuze, 1971), impide en el mejor de los casos la diferencia, cuando no la niega u oculta. Víctima de este pensamiento, Inés queda atrapada y atrapa su propia subjetividad en una noción de la diferencia como pérdida y negación, antes que como aquello que nos constituye.

Para darle sentido a ésta y otras formas de estar en el mundo, la hermenéutica realiza un ‘acto de traducción’ de nuestra experiencia (Bloom, 1980; Ricoeur, 1974; y Barnstone, 1993, entre otros), así como de la interacción con otros sujetos y los discursos que se conjugan en la dialogicidad con los demás.

Es en el estudio de las corporeidades, tal como se manifiestan en el patio de la escuela ‘T’<sup>63</sup>, que las diversas experiencias aquí analizadas se entremezclan, se vuelven difusas y por momentos homogéneas en las miradas de quienes las viven y quienes las recrean al contarlas: las miradas de niños y niñas, las de los docentes y la mía conforman el conjunto de interpretaciones que ponen en evidencia diversos contextos de elaboración personal (Iser, 2005).

*“Regreso al cuaderno de campo del 22 de octubre de 2005 para recuperar la escena en la cual varios niños jugaban a diversos juegos en el momento del patio. Me detengo en la observación de aquel grupo de niños y niñas de 6º curso, el seleccionado como conjunto significativo de corporeidades particulares. Observo que juegan a tocarse y luego esconderse. Registro que Jonathan tiene el calzado sin abrochar, sus cordones están desatados pero prolijamente ubicados en el interior del calzado. Al instante toca el timbre y cada grupo corre a ubicarse al espacio que le corresponde en el patio, se forman en hileras y esperan a que se acerque la maestra correspondiente al curso. Cada grupo se marcha al interior del edificio*

---

<sup>63</sup> Designo con ‘T’ el nombre de la escuela en donde se realizó el estudio, para salvaguardar la privacidad de la institución y todos sus implicados.

guiado por la maestra. Sara<sup>64</sup> reune al grupo y como otras veces comienza la jornada indicando algunos ejercicios de desplazamiento. En eso le dice a Jona: –Escolta, tens els cordons deslligats i portes les bambes sueltas. No pots jugar d'aquesta manera. Jonathan intenta ajustar esos cordones pero no insiste demasiado en que queden tensos. Sara detiene al grupo y le dice a Jona: –A veure, si no et lligues les bambes no podem seguir jugant. Aquí estàs a l' escola i no correspon que les portis d'aquesta manera, al carrer fes el que vulguis. Fora de l'escola potser, es fan servir així i queda bé, però a l'escola no. Jona dice: –És que no puc. Sara insiste: –Doncs tornau a intentar sino no juagràs. Jonathan aprieta los cordones y con molestia se suma al grupo que ha retomado la actividad. Observo que está molesto, con su calzado ajustado. Pero sus movimientos intentan adecuarse al resto de los del grupo. Al concluir la clase Sara se acerca y me comenta: –Has vist que poc atesos estan aquests nens ni tan sols hi ha algú que els ensenyi que les bambes es fan servir lligades, però es gran no? Tu que opines? La miro y digo: –Qué curioso, yo había pensado que era una moda, que ahora se usa así... como las gorras al revés... Bueno, no sé. Con esta sospecha le pregunto a Jona: –Per qué llevas las bambas descordadas? Jona: –és que em són incomodes... le pregunto: –Te son grandes o pequeñas, que es lo que te le molesta? Jona: –No, és que no estic acostumat a fer-les servir, són noves per mi... però la Sara no entén que jo pugui jugar igual i fins i tot millor... això feia al meu poble, jugar sense bambes y ho feia bé... a tu no et molesten perquè estàs acostumada, no? Al instante le comento a Inés la situación y ella me dice: –Saps que passa... Jona no està a vessat a fer servir calçat al seu poble que es diu Escondido i anava descalç...també li passa una cosa molt particular amb la pluja... li agrada mullar-se... no sé, li agrada moltíssim... has vist com la seva actitud corporal canvia amb calçat, jo l'he vist sense les bambes i té una altra manera de fer... fitxa-t'hi... En eso le dice a Jona: –Escolti sus plau tens los cordones desatados, las bambas sueltas. No pueden jugar así.”

---

<sup>64</sup> Todos los nombres son seudónimos de los actores reales, para salvaguardar sus identidades.

Este enfoque recopila las conversaciones como una forma de vislumbrar el carácter incomparable, irremplazable e inclasificable de cada sujeto (Auden, 1967) y de la forma en que concibe e interpreta los textos de su vida, para alcanzar aquello que la fenomenología –hermenéutica en este sentido– se interesa por entender: lo ‘único’, es decir, lo que es en esencia irremplazable y que se hace significativo en las experiencias vividas. Van Manen (2003) encara la investigación de la experiencia vivida como una forma de llegar a la profundidad de la naturaleza o del significado de nuestras experiencias cotidianas, para elaborar una percepción plausible que nos ponga en contacto más directo con el mundo y así aumentar nuestra iniciativa práctica.

#### **4. 1. 2. Los relatos en la investigación fenomenológica-hermenéutica**

Los relatos son, como dice Sautu (2003:84), los que “*dan la forma a la manera en que la gente experimenta y se comporta en el mundo*”. Están hechos de lenguaje, y por tanto configuran las categorías básicas que usamos para entendernos. En ellos se refleja el modo en que actuamos respecto de diversas categorías de personas (género, raza, poder, clase social, etc.) y también donde producimos las formas de definirnos a nosotros mismos, es decir, donde producimos nuestras identidades socio-culturales (Sautu, 2003). En síntesis, los relatos no son otra cosa que producciones sociales individuales, es decir, visiones o representaciones del mundo que los sujetos elaboran en forma particular. En conjunto, constituyen el conocimiento procedente del sentido común, la esencia del mundo social.

Diversos autores (Garfinkel, 1967; Sudnon, 1967; Zimmerman, 1969; Weider, 1974) optan por considerar a los relatos como parte constitutiva del mundo que describen: los relatos se forman en el contexto en que sus contenidos ocurren y su gran potencial reside en el carácter expresivo del lenguaje, con su gran variedad de descripciones, explicaciones y evaluaciones de aspectos del mundo que influyen en el propio sujeto.

Esta investigación de relatos supone un distanciamiento respecto de la concepción de la vida social como un lenguaje<sup>65</sup>, ya que considero al lenguaje en tanto situado en el

---

<sup>65</sup> Esta concepción se atribuye a Levi-Strauss, uno de los mayores exponentes de la antropología estructural y del estructuralismo mismo. El estructuralismo y el post-estructuralismo son tradiciones de pensamiento ‘muerto’, según Giddens (1995:254), ya que ambas tradiciones dependen, en mayor o menor

contexto de las prácticas sociales. Por esta razón se vuelve necesario rechazar la distinción estructuralista y post-estructuralista entre lo consciente y lo inconsciente, y dejar de pensar en términos de subjetividades psicologizantes para concentrarnos en cambio en los agentes (seres capaces de transformación mediante la actividad), cuyas propiedades son la “conciencia práctica” y la “contextualización de la acción” (Giddens, 1995).

El relato es, por tanto, un resultado de la agencia, dentro de los marcos de la acción práctica. Para Giddens (1995:279), “*la acción humana no se desarrolla como resultado de impulsos programados. Al contrario, forma parte intrínseca de la actividad de los seres humanos el control de esa misma actividad. De ordinario, ese control no se expresa discursivamente, se ejerce en el nivel de la conciencia práctica. Sin embargo, es extraordinariamente elaborado, y constituye una característica constante de las actividades humanas, incluso de las más triviales*”. Las acciones prácticas que aparecen en los relatos están vinculadas a un contexto, porque se despliegan en relaciones que transcurren en un tiempo y espacio determinados. El contexto se transforma en situaciones saturadas de significación, a cuyas cualidades los agentes recurren continuamente para orientar recíprocamente lo que hacen y dicen (Giddens, 1984). Las acciones, en suma, surgen de las situaciones prácticas: “*Los significados generados en el lenguaje no existirían de no ser por la naturaleza situada, aunque reproducida, de la praxis social*” (1995:279).

Podemos concluir que, en el plano hermenéutico, los relatos conforman los discursos sociales<sup>66</sup> de los agentes y adquieren significatividad en su contexto de aplicación

---

grado, de los siguientes preceptos: la tesis de que la lingüística (o más exactamente ciertos aspectos de determinadas versiones de la lingüística) tiene una importancia clave para la filosofía y la ciencia social en su conjunto; la insistencia en la naturaleza relacional de las totalidades, ligada a la tesis del carácter arbitrario del signo y relacionada con su énfasis en la primacía de los significantes sobre el significado; el descentramiento del sujeto; una peculiar preocupación por la naturaleza de la escritura y, consiguientemente, por los materiales textuales; y el interés en el carácter de la temporalidad como componente constitutivo de la naturaleza de objetos y sucesos (Giddens, 1995:255).

<sup>66</sup> Según Caballero (1996:44), el concepto de Geertz de “discursos sociales” remite a aquello que el etnógrafo inscribe. Su práctica consiste en registrar el hecho pasajero y redactarlo para luego pasar a una relación de hechos que existe en sus inscripciones y que puede volver a ser consultada. De manera que las descripciones etnográficas presentan tres características: 1) son interpretativas; 2) lo que se interpreta es el flujo del discurso social; y 3) la interpretación consiste en tratar de rescatar lo dicho en el discurso, para fijarlo en términos susceptibles de consulta.



práctica, cuya interpretación exige un conocimiento profundo de la cultura en la cual están insertos.

## 4. 2. La investigación etnográfica

La razón que ha primado en la decisión de recurrir a la investigación etnográfica fue un hallazgo surgido durante una charla con mi tutor. Ante mi propuesta de investigación, me preguntó: “¿Por qué realizarás un estudio etnográfico, qué te dará este tipo de estudio que otros no?”<sup>67</sup> Mi silencio fue revelador... A partir de allí, las lecturas fueron dando cuenta del porqué de esta elección: la etnografía permitía, sencillamente, revelar lo oculto de lo evidente, que de hecho había sido mi intención desde un primer momento. Quería comprender qué había detrás de aquello que mis sentidos y primeras impresiones escondían o encerraban, o que simplemente nadie más había notado hasta el momento.

Diversos autores (Babbie, 2001; Nachmias y Nachmias, 2000) coinciden con Sautu en definir la etnografía como “*estudio o investigaciones de campo, cuyo propósito es estudiar la vida social y cultural de una comunidad, vecindario o grupo humano lo más naturalmente posible y en profundidad*” (2003:73). Este planteo responde a los años setenta y ochenta, época en que el foco de las investigaciones de la organización social y económica se trasladó hacia las representaciones culturales y sociales (Geertz, 1989), y se aviene perfectamente a la problemática que pretendo estudiar: una comunidad educativa particular.

La etnografía ha sido cuestionada en cuanto a su validez como método de investigación y a sus resultados como investigación cualitativa, o al grado de validez, confiabilidad y generalización de sus conclusiones. No obstante, esos mismos cuestionamientos, que llegan hasta el paradigma mismo de la disciplina, orientan mi investigación hacia nuevas concepciones de la etnografía como método de investigación.

En tanto método de investigación, la etnografía apunta a “*la búsqueda de la totalidad y de la reconstrucción de los significados simbólicos de las relaciones sociales*” (Sautu,

---

<sup>67</sup> Tutoría con Fernando Hernández, junio de 2005.

2003:77). La principal diferencia respecto de otros métodos de investigación reside en que su objeto de estudio no puede ser inventado ni creado, sino solamente planteado a través de la observación participante, la elaboración de notas de campo, las entrevistas en profundidad, los estudios de casos, etc. Gracias a estos y otros instrumentos, la etnografía me permitió abordar una realidad dada y recoger las voces de los sujetos y los significados que construían. Sirvió, además, para fundamentar más acertadamente las interpretaciones que efectué durante el proceso investigativo.

La riqueza del trabajo etnográfico se debió a la *“relación directa vivida por el investigador/es”* (Mucchielli, 2001, en: Sautu, 2003:77), y a su integración de la dinámica del ‘todo’ (el contexto cultural por excelencia), no tan sólo al abordaje de aspectos parciales. Como afirma Sautu, es *“un método totalizador en el cual se integran la historia, la economía, la composición étnica, así como las creencias y actitudes de los miembros de una comunidad, grupos o población”* (2003:77, en: Marriam, 1998:15).

Sin embargo, la empresa etnográfica no carece de problemas. El trabajo de campo ha sido por momentos difuso y problemático, dado que la experiencia que vive el investigador se aproxima, disuelve y reinscribe en la relación entablada en la experiencia que vive con los sujetos investigados (Denzin, 1997). Tal inconveniente aparece no sólo en lo vivido sino también en los escritos acerca de lo vivido. La posición del etnógrafo como observador participante no funciona como ‘espejo de la realidad’ que traduce la realidad en forma de texto a partir de las observaciones, sino como recreación de esa realidad. En otras palabras, el observador participante es un sujeto que produce construcciones textuales que representan dicha experiencia. Lo que los sujetos estudiados han dicho o han relatado no es su propia experiencia, sino una recreación de su experiencia que aparece en el relato y que el investigador, en carácter de etnógrafo, transcribe y a su vez recrea. El análisis de los significados construidos por estos sujetos no debe perder de vista que en ese proceso lo escrito habrá transformado lo vivido y se habrá alejado de la experiencia originaria (Denzin, 1986).

Otro problema de la empresa etnográfica a enfrentar en mi caso fue la sensación de trabajar en lo que Bruner denomina ‘vacíos’: huecos creados entre la experiencia y aquello que los sujetos dicen para evocar la experiencia. Para Bruner, *“los etnógrafos tratan con textos dramatizados, unidades estructuradas de experiencia, con historias, o*

*dramas (...) unidades socialmente construidas de significado*” (1991:7). En la trama de la etnografía, estos textos se suceden en diversos espacios y capas de la realidad, y se interconectan en zonas más profundas (Woods, 1995) como una forma de escapismo de lo visible, lo aparente, lo dado. La naturaleza del estudio indujo la necesidad de sumergirme en la comprensión de una realidad construida por la interacción de los sujetos y mi ‘yo’ investigador; una realidad compleja y cambiante, donde mi subjetividad se entretejía con las subjetividades de los demás. Recojo entre mis notas de campo lo siguiente:

*“Nada está tan fuera de mí como mi propia comprensión sobre lo ajeno. Mis concepciones del mundo y de los otros se someten a reflexión en cada acercamiento y encuentro”* [Nota de campo, 5 de mayo de 2005]

Habiendo aceptado el supuesto de que la subjetividad se construye y se representa a través de prácticas y experiencias de discursos producidos en diferentes lugares y medios (Potter y Wetherell, 1987; Burr, 1995; Rose, 2001), y que tales discursos son el producto de interacciones de los sujetos en un medio socio-histórico determinado, concebí la producción de mi propio relato evocativo como un texto cargado de significaciones. Recogí una diversidad de datos que me permitieron analizar no sólo lo que la gente hacía y por qué, sino lo que decía, desde dónde, y (lo que resulta quizá más interesante) qué opinaban de los demás. Los significados personales y aquellos que se negocian con otros sujetos se revelaron cargados de representaciones, sentimientos y creencias. Los espacios de vacío entre lo que la gente hace y dice, entre la acción y el pensamiento, resultaron estar ocupados por la presencia de patrones de pensamiento no consciente que atribuyen sentido a los hechos cotidianos escolares y sociales (Bruner: 2002)<sup>68</sup>. Los rituales cotidianos escolares, en particular los de determinados espacios, tales como el patio, la clase de educación física y las salidas escolares, revelaron que funcionan como espacios para comprender la subjetividad de los sujetos infantiles, así como el significado simbólico y la amalgama cultural de las corporeidades dentro de la escuela primaria.

---

<sup>68</sup> Bruner (2002:33) aclara que: “*El significado de la palabra se encuentra poderosamente determinado por la acción en que ocurre (...) exactamente igual que el significado de la acción sólo puede interpretarse en función de lo que los actores dicen que pretenden*”.

El enfoque socio-construccionista fue el más pertinente para situar la perspectiva epistemológica que orienta el análisis, puesto que la producción de la subjetividad va más allá del psiquismo (Castoriadis, 1990) y siempre incluye múltiples construcciones socio-históricas (De Souza Minayo, 1995).

Mi intención inicial de desvelar lo oculto me sugirió adoptar la posición de observadora participante. En lugar de sondear y describir lo que allí sucedía, debía mantener en vigilia una actitud reflexiva tanto de los sujetos, esos cuerpos dentro de esa cotidianeidad escolar particular y única, como de mi propia inscripción de sujeto-cuerpo en ella.

A partir de la investigación etnográfica, las evidencias reunidas se combinaron con el método de estudio de casos para anudar cuestiones centrales de la tesis.

#### **4. 3. El estudio de caso: Los casos**

El estudio de caso se suele asociar a la tradición sociológica, los estudios rurales y la investigación de organizaciones en economía. Stake, el representante por excelencia de este tipo de estudio, dice: *“si se necesita conocer la complejidad y la contextualidad de casos individuales, el estudio de caso es necesario”* (1985:283).

Una de las dificultades del estudio de caso consiste en establecer los límites y el entorno adecuados para saber exactamente qué constituye un caso. Algunos aventuran la idea de que un caso es tal cuando encierra interés en sí mismo y puede ser abordado en toda su complejidad. Otros sostienen que el caso es un conjunto previamente autodefinido: Marriam (1998:27), por ejemplo, afirma que *“los casos pueden ser definidos como fenómenos delimitados en un contexto”*. Para Sautu (2003), en cambio, el caso se caracteriza por tres rasgos: en primer lugar, es particularísimo, es decir, se focaliza en un aspecto determinado; en segundo lugar, posee un alto contenido descriptivo para evidenciar las complejidades suscitadas y las relaciones entre ellas; y en tercer lugar, posee una cualidad heurística que permite explicar las circunstancias en las que suceden los hechos y atribuirles algún sentido.

Como cualquier método de investigación, el estudio de caso enfrenta ciertas limitaciones (Campbell, 1966 y Bell, 1996)<sup>69</sup>. Sin embargo, las peculiaridades que caracterizan y definen a un caso no son una limitación, sino un enriquecimiento. Becker (1970:39-62, 25-38) asegura que *“casi inevitablemente, el científico social que emprende un estudio intensivo de caso (...) acaba averiguando que sus creencias y teorías previas se hallaban equivocadas. Si esto es así, se trata de un hecho importante y que merece una documentación sistemática”* (citado por Cook y Reichardt, 1986:91). El entrecruzamiento de creencias y teorías personales, entonces, provee una fuente interesante de documentación para el estudio.

Vale la pena resaltar que, a diferencia de otros abordajes investigativos que pretenden alcanzar la generalización de sus resultados, el aporte significativo del estudio de caso es la comprensión profunda de lo que acontece en un determinado contexto y sus circunstancias. Por tanto, si consideramos los casos seleccionados como un conjunto definido (Sautu, 2003) de fenómenos delimitados en un contexto (Marriam, 1998:27), notamos que nos permitirán indagar las principales características corpóreas que se construyen en la escuela, así como el conjunto de narrativas (de profesores/as, alumnos/as, investigadores y legislaciones, entre otros implicados) que conviven en ella.

En un comienzo consideré a la escuela entera como un caso, pero después de reflexionar y de revisar las evidencias que había reunido, consideré oportuno focalizar la problemática en algunos casos que convivían en su interior. Podría decirse que a lo largo del trabajo de campo, el registro de las evidencias y, en los primeros análisis, algunos niños, niñas y docentes del centro, emergían notablemente características particulares que me permitieron anudar las cuestiones centrales de la tesis: la identidad, las representaciones y visiones de infancia, y las estrategias utilizadas por docentes y alumnos para construir conocimientos ante las dificultades provenientes de factores como el contexto multicultural, las redefiniciones identitarias, los problemas de aprendizaje y las diferentes historias personales, entre otros; en suma, los problemas surgidos de las formas de dar sentido a la vida cotidiana. Mi intención fue inferir e interpretar los significados que otorgan sentido a la realidad que comparten los actores de esta cultura.

---

<sup>69</sup> Las críticas de Campbell al estudio de caso único aparecen en Cook y Reichardt (1986). Por su parte, Bell cita (1996:237) a A. Latorre, D. del Rincón y J. Arnal.

Focalizándome en cada caso singular y particular, fui presentando escenas donde interactué con niños, niñas y docentes del centro, personal directivo y otros profesionales ajenos al centro.

Avanzado el trabajo de campo, después de varios cambios, consideré los siguientes casos, tomados en sus particularidades:

- **Caso 1: Corporeidad como tránsito para el reconocimiento y la autorización para ‘ser’.** Inés, maestra de educación física de P3, P4, P5 y Cap d’Estudis de la escuela.
- **Caso 2: Corporeidad como experiencia. Del encuentro y la negociación.** Grupo de niños y niñas de 5º y luego 6º curso.
- **Caso 3: Corporeidad como espacio curricular.** Sara, maestra de educación primaria con un postítulo en tiempo libre y recreación. Tiene a su cargo las clases de educación física de todos los cursos de primaria y algunas clases de matemáticas y sociales.
- **Caso 4: Mi corporeidad en proceso de tesis.** Se trata de mi propio proceso investigativo, mis propios relatos, experiencias e interpretaciones, durante el desarrollo de la investigación.

#### **4. 4. La elección del centro: ¿Por qué esta escuela y no otra?**

Si bien al principio opté por criterios diversos para la selección de la escuela donde llevar adelante el estudio (siendo el interés en el tema de investigación por parte de los implicados lo que influyó en la decisión final), en algún momento reflexioné sobre la naturaleza del estudio y comprendí que mi investigación no pretendía comparar instituciones escolares con idearios distintos o antagónicos. Mi intención era comprender qué procesos atraviesan los niños y niñas en una escuela catalana de educación primaria en la construcción de su corporeidad, teniendo en cuenta todas las complejidades actuales.

El estudio de las corporeidades requería ante todo de una observación participante, en una escuela que estuviera dispuesta a una investigación de esta naturaleza, donde los sujetos además estuvieran predispuestos al diálogo. Como la perspectiva que encuadra este estudio supone una cierta ‘sensibilidad epistemológica’, porque involucra un análisis de textos/relatos y otras fuentes, era imprescindible contar con que los sujetos involucrados compartieran conmigo ciertos puntos de interés.

En ningún momento me propuse que la investigación cambiara el proyecto de la escuela; si ello sucedía, sería como consecuencia de la toma de conciencia de los implicados y no a causa de la intromisión de mi estudio. Seguramente el ánimo de comprensión profunda de esta investigación movilizaría o tal vez revelaría tradiciones o concepciones de la dinámica escolar, lo cual no dejaría de provocar reacciones desconocidas e impensables hasta el momento.

En cuanto a la incidencia que la elección del caso tendría sobre un estudio de esta naturaleza, que intenta ante todo “*recoger la experiencia convertida en texto y provocar su intercambio*”<sup>70</sup>, rescaté de la lectura de obras como *Narrative Inquiry* la construcción de una relación con los sujetos investigados a partir de textos compartidos y la negociación de posiciones con cada uno de los ‘autores’. La investigación, en tal caso, se convierte en sinónimo de relación y del ámbito donde se va creando una relación.

Las conjeturas nacidas de las conversaciones con mis tutores, la lectura de los textos y la investigación del grupo FINT sugerían la elección de una escuela donde hubiera interés por el tema de mi investigación, así como predisposición al diálogo y a la reflexión. En la búsqueda de un centro educativo compatible con mis intereses, encontré uno durante las jornadas sobre Educación Física realizadas en el INEFC de Cataluña a partir de conocer a Inés, Cap d’Estudis de la escuela ‘T’. Convencida por la modalidad de la investigación, propuso su institución como el lugar para anclarla.

#### **4. 5. La producción de las evidencias**

---

<sup>70</sup> Notas del acta de la Investigación del grupo FINT sobre “El papel de la escuela primaria en la construcción de la subjetividad infantil” (marzo de 2004).

Con el fin de analizar el objeto de investigación, seleccioné un conjunto de instrumentos acordes con la naturaleza de la investigación y la metodología seleccionada en la indagación y exploración del problema de estudio. El fin fue la producción de evidencias confiables que en un posterior análisis permitieran dar respuesta a los interrogantes iniciales. A modo de síntesis, expongo en el cuadro 6 las relaciones entre los instrumentos seleccionados para la producción de las evidencias y los diferentes productores en el proceso de la investigación.

**Cuadro 6: Relaciones entre los instrumentos seleccionados para la producción de evidencias**

<b>Instrumentos para la producción de evidencias</b>	<b>Producción de la evidencia</b>
<b>Diario personal</b>	<b>Proceso de investigación</b>
<b>Diario de campo</b>	<b>Trabajo de campo</b>
<b>Entrevistas a actores claves</b>	<b>Sujetos de la administración educativa Docentes y alumnos del centro</b>
<b>Conversaciones informales</b>	<b>Docentes, Alumnos, Padres, etc.</b>
<b>Observaciones participantes etnográficas</b>	<b>Las clases- El centro</b>
<b>Observaciones no participantes</b>	<b>El centro – otros contextos escolares El barrio, las salidas ...</b>
<b>Análisis de documento y fuentes documentales</b>	<b>Documentos del centro y de la administración educativa, carpetas y programaciones docentes, etc.</b>

Defino ahora el instrumento de producción que hasta aquí he mencionado como ‘observación participante’, y que propició la articulación estratégica y operativa de la producción de evidencias en la investigación realizada. Se trata de “*una observación interna o participantemente activa*” (Delgado y Gutiérrez, 1999:144). En este sentido, la observación participante es una ‘*permanente lanzadera*’: “(…) *una observación sistematizada natural de grupos reales o comunidades en sus vidas cotidianas y que*



*fundamentalmente emplean la estrategia empírica y las técnicas de registro cualitativas*” (Anguerra, 1989:128-143, citado por Delgado y Gutiérrez, 1999:144).

Implementé además métodos de recolección y producción de evidencias tales como las entrevistas a los actores o informantes clave, las conversaciones informales, el análisis de documentos, el diario personal y el diario de campo. Cada instrumento utilizado cuenta con ciertas atribuciones en la producción de evidencias, según la metodología seleccionada para el estudio.

#### **4. 5. 1. Las evidencias en interacción con uno mismo**

He organizado los instrumentos de producción de evidencias en dos grandes grupos. Por un lado, aquellos que no suponen una interacción directa con el otro al momento de la producción: diario de campo, diario personal, observación no participante, análisis de documentos y de otras fuentes. Por otro lado, aquellos que sí requieren una interacción con el otro: entrevistas a actores claves, charlas informales y observación etnográfica participante. Esta organización no supone más que diferentes fuentes de información que aportan distintos puntos de vista sobre el problema plantado para el estudio. A continuación intento señalar las características principales que han definido la selección de estos instrumentos y no otros.

El conjunto de notas acerca de reflexiones, sentimientos, ideas, supuestos y prejuicios personales recogidos durante el proceso personal de investigación constituye lo que en principio denominé, con cierto humor, mi ‘cuaderno de ideas geniales’ y luego: ‘*el diario personal*’. Esperaba que la confluencia de mis percepciones, combinadas con la bibliografía específica y las voces de otros participantes del estudio, me permitiera interpretar de manera más adecuada los acontecimientos y los discursos observados.

Dicho cuaderno pasó de mero registro anecdótico y subjetivista a uno cargado de notas de autores que aclaraban ideas en suspenso y me ayudaban a reflexionar sobre el caso de estudio. Esta nueva forma de operar con las notas y los datos, que cuestionaba mi

propia observación al punto de poner en juego mi papel como investigadora, terminó por transformarse en un proceso de *'auto-observación'*<sup>71</sup>.

En un principio no tomé ninguna decisión sobre el modo o el tipo de escritura de este cuaderno. Luego, guiada por la necesidad personal y el consejo de algunos autores, introduje algunas claves para resguardar la privacidad de los involucrados, en honor al compromiso ético que el investigador asume con las personas e instituciones con las cuales conversa. Después de todo, no son los nombres de los individuos los que interesan, sino los significados que esos individuos atribuyen a los hechos: por qué se producen, en qué circunstancias, qué efectos causan, y qué relaciones se pueden establecer entre ellos. La idea, en suma, es explicar las principales características de las *'corporeidades'* que se producen en la escuela primaria, el conjunto de sus significados y su interpretación.

Diversos investigadores recomiendan el uso de esquemas que ayuden a guiar la observación y el registro de datos: listas de control y planes (Stake, 1998). Decidí trabajar con una dinámica libre, es decir, creando instancias de registro y cambiándolas cuando ya no resultaban productivas.

En un comienzo, transitaba por todos los espacios de la escuela registrando en el cuaderno todos los detalles posibles. Me detenía en ciertos lugares y anotaba; intentaba registrarlo todo, respetando en lo posible cada una de las voces que aparecían. A medida que iban cambiando mis intereses, me detenía en el registro de algunos aspectos más que en otros. Esta selección espontánea terminó por conferir un carácter personal a mis redacciones.

Las formas de escritura fueron diversas, porque vertían la reflexión en torno a la variedad de situaciones presentadas. Hubo, por ejemplo, situaciones de observación participante con *'atención flotante'* (Caballero, 2000:62), porque algunas situaciones escolares (la clase de educación física, el patio, el aula, las salidas, etc.) despertaban más interés que otras.

---

<sup>71</sup> Delgado y Gutiérrez presentan detalladamente un capítulo sobre la teoría de la observación donde justifican el modelo de tecnología de la observación endógena, o *'auto-observación'*. Creo que algo similar ha aparecido en mi trabajo, aunque implementarlo no haya sido mi intención inicial.

Las notas registradas durante la observación eran diversas e irregulares: me limitaba a anotar algún nombre o palabra que me recordara algo significativo. Más tarde retomaba esas palabras y las cargaba con la connotación correspondiente, más las ideas y sentimientos a los que me conducían (en ocasiones, incluso los sueños se han transformado en puentes de enlace entre percepciones, intuiciones iniciales y significaciones posteriores).

Al llegar a casa, la primera acción era volcar en el ordenador las observaciones y las escenas que disparaban reflexiones y relaciones. La tarea no acababa allí, ya que el ordenador permite reescribir a voluntad cada etapa o suceso registrado, para ampliarlo y resignificarlo. En el ordenador se comenzó a tejer la red entre una diversidad de archivos de notas de campo, entrevistas, el ‘cuaderno de ideas geniales’, programas de televisión, notas periodísticas, cursos en la universidad y tutorías con mi director y codirectora de tesis. Pronto fue necesario ordenar la información por alumnos, por curso o por docente, entre otras categorías. El estudio iba adquiriendo nuevas dimensiones.

Otro de los instrumentos utilizado fue la observación, una práctica ineludible que ha estado presente a lo largo de todo el estudio como un proceso doble. Comprende, por un lado, un proceso observacional exógeno, que se lleva a cabo mediante la observación del centro educativo y que propicia una descripción exhaustiva de varios aspectos; por otro lado, un proceso de observación endógeno, es decir, de reflexión y análisis constante, como el que tiene lugar durante la observación participante.

La observación no participante supone aproximaciones a la realidad en diversos escenarios y circunstancias que se brindan como fuentes de información sin que el observador intervenga en ellos de manera directa y activa. A una cierta distancia de los hechos, es posible elaborar otras miradas y ocupar un cierto anonimato, ya que los demás no conocen las intenciones o las actividades del investigador.

Los ámbitos en que se puede ejercer la observación no participante son, por ejemplo, el barrio, la ciudad, las bibliotecas, los museos, las plazas y los parques, los centros deportivos, los centros de recreación, etc. Esta modalidad representa un sinfín de datos

que se pueden combinar con otras fuentes y que completan ideas, reflexiones y nociones que hacen al desarrollo de los sujetos y sus corporeidades en una determinada cultura.

Por último, recurrí a otras fuentes de información que aportaban una visión más global acerca de aspectos particulares de lo social, tales como congresos, jornadas, viajes y visitas a museos, los cuales brindaron una gran variedad de discursos desde diversas perspectivas.

En mi caso, los seminarios de educación física de Ciutat Vella, las jornadas en el INEFC de Barcelona, los aportes de las obras de arte del Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona y de Montreal, así como los festivales de cine y audiovisuales contemporáneos de Cataluña y otros enclaves europeos sumaron nuevas y profundas miradas.

El análisis de documentos se basó en comprender el contenido, es decir *“aquello que opera fuera de él, en un plano distinto en el cual ese texto define y revela su ‘sentido’”*, como sostiene Navarro y Díaz (1999:17).

El análisis de cada documento resultó ser un apoyo indispensable para acompañar el proceso de observación. Clasifiqué los documentos arbitrariamente en dos tipos: los oficiales (reglamentaciones, registros, materiales didácticos, archivos, etc.) y los personales (notas de campo, diario personal). Ambos resultaron sumamente interesantes y reportaron información valiosa para el estudio. Al igual que Woods (1987), consideré los materiales escritos como instrumentos cuasi-observacionales. En ocasiones, me sirvieron incluso para comprender algún acontecimiento del pasado o su contexto.

Las fuentes documentales indagadas ampliaron la problemática del estudio. Dedicué una parte del estudio al análisis de fuentes tales como:

- Documentos referidos a los discursos públicos y educativos en general (leyes educativas, currículum de Cataluña, anexos de las leyes, etc.);
- Publicaciones actuales en torno a la infancia en general (en particular, tomé los de educación física y expresión corporal);
- Documentación oficial del centro: Proyecto Educativo de Centro, Memoria Anual.

- Proyectos y experiencias desarrolladas en el centro, como por ejemplo el MUSE;
- Programas escolares y exámenes;
- Trabajos realizados por los alumnos;
- Todos aquellos materiales del centro que tenían alguna relación con la problemática de la investigación.

Por último y dentro de esta clasificación ideada para organizar los instrumentos de recolección de evidencias, los siguientes recursos materiales aportaron evidencias interesantes para acompañar el estudio:

- a) Las bases de datos, principalmente de Eric y Redinet.
- b) La Biblioteca de la Universidad de Barcelona, la biblioteca del INEFC, la Biblioteca de la Universidad Autónoma de Barcelona Pompeu Fabra, las bibliotecas públicas de la Diputación de Barcelona, y la Biblioteca Rosa Sensat, entre otras. Cabe resaltar la variedad de material, la agilidad en la atención y la abundancia y disponibilidad de materiales indispensables en dichos centros.
- c) El acceso a Internet y el correo electrónico fueron los mediadores en las comunicaciones e intercambios con investigadores y especialistas de otras disciplinas y otras universidades, así como con mi co-director y directora de tesis. También me proveyó la posibilidad de un intercambio interesante con mis casos de estudio, quienes a la distancia seguían aportando notas y comentarios a mis análisis y apreciaciones.
- d) Consultas a especialistas de otros departamentos de la Universidad de Barcelona, como por ejemplo el Departamento de Expresión corporal y Musical de la Universidad de Barcelona, en el cual me nutrí de experiencias e investigaciones. También acudí a otras áreas de formación física y actividades extraescolares como la Asociación Civil Ciudad Vella, el CET 10<sup>72</sup>, el

---

<sup>72</sup> “CET 10 (Col·lectiu d’Esport per a Tothom 10) és una organització pionera en fomentar i promoure l’activitat física, l’esport i el lleure. Amb més de 10 anys d’experiència, el nostre objectiu ha estat sempre innovar en aquesta temàtica oferint serveis que s’adapten a les noves tendències i necessitats socials. Fruit d’aquest compromís, a **CET10** ens caracteritzem per oferir serveis personalitzats, d’alta qualitat i totalment diferenciats d’altres entitats. Tots els nostres serveis tenen com fil conductor els beneficis que es deriven de la pràctica esportiva: la salut, el benestar, el corporativisme i la educació. A **CET10** comptem amb el millor equip de professionals per oferir aquests beneficis al màxim de persones possible a través de les tres grans divisions amb les que treballem.”

Seminario de Educación Física de Ciutat Vella y el Consell Sportivo de Cataluña.

- e) Vídeos educativos sobre propuestas diversas que se pueden encontrar en varios centros educativos especializados, bibliotecas y centros culturales.
- f) En mi país, Argentina, también tuve oportunidad de acceder a fuentes diversas de información: la Biblioteca Nacional, el Instituto de Investigaciones Gino Germani (dependiente de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA) y estudios especializados sobre subjetividad e infancia, entre otros.

Otras fuentes documentales: simposios, jornadas, congresos y seminarios. Entre los más significativos se destacan el XI Simposio Interamericano de investigación etnográfica en educación, realizado durante el mes de marzo de 2006 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y las XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación “*Habitar la escuela: producciones, encuentros y conflictos*”, que tuvo lugar en la Universidad Nacional de la Plata, así como otros de diversas índoles en varios lugares de la República Argentina.

- g) Por último, no hay que olvidar el acceso a documentales, obras de teatro, programas musicales y otras expresiones artísticas.

En este sentido el camino estaba trazado y decidido. El tiempo de reflexión comenzaba a tomar cuerpo y forma material y se acercaba el momento de tomar contacto con la realidad escolar. En este sentido es posible delinear un cuadro que dé cuenta de las implicancias de las decisiones metodológicas adoptadas. Para ello expongo la relación entre el posicionamiento epistemológico y la coherencia entre los diferentes niveles de análisis del estudio.

#### **4. 5. 2. Las evidencias con y desde el ‘otro’**

Uno de los instrumentos utilizados para la producción de evidencias con y desde el otro fueron las ‘entrevistas a actores claves’ realizadas a personajes con información clave para el estudio.

Al hablar todos creamos ‘unidades discursivas’ por medio de las cuales organizamos el discurso social en clases respecto del propio discurso. Para comprender las variantes

individuales de ese discurso, intenté concretar entrevistas a los actores clave con el propósito de estructurar el sentido, como se sugiere en Canales y Peinado (1999). Ello supuso considerar al sujeto entrevistado como agente social, es decir, como sujeto activo en la estructura social, delimitada sociológica e ideológicamente.

Es también interesante resaltar que las entrevistas se sostienen por derecho propio como un instrumento que permite el intercambio de perspectivas, donde el sujeto entrevistado esboza su propio sentido sobre las cosas. La idea fue rescatar el espectro más amplio posible de opiniones y puntos de vista, para construir una muestra teórica que diera cuenta de los distintos intereses, hechos y discursos que estaban en juego (y en conflicto) en la complejidad del centro y en las relaciones de cada uno de los actores. Consideré que esto me permitiría comprender más detallada y profundamente algunas cuestiones que a primera vista parecían confusas o difusas. La colaboración de los miembros de mayor antigüedad fue clave para conocer la tradición y la historia del centro, pues me permitió dilucidar algunas acciones de sus integrantes.

La entrevista se impuso como un modo más de tomar contacto con la realidad escolar y con la cultura que la gesta y la recibe. Al acercarme un poco más a la mediación que se produce entre la práctica docente, su discurso y el mío, descubrí de qué manera la práctica educativa era concebida en función de una infancia representada, mediada a su vez por las propias infancias de los docentes.

Una de las entrevistas más interesantes fue la protagonizada por un profesor de Educación Física que desempeña sus funciones en el Consell Català del Sport. Mi pregunta inicial fue: ¿Cómo se enfrenta la escuela a la infancia de hoy? O más exactamente: ¿Qué tipos de sujetos podrías describir en la actualidad en Cataluña? La escuela, ¿tiene en cuenta este sujeto a la hora de desarrollar las actividades educativas? ¿Hay una gran disociación o distanciamiento entre la infancia actual y la que ve la escuela?

*“La diferència en aquest moment respecte a la infància és la família i la intervenció d'aquesta a l'educació dels infants. Ara la funció de la família a l'educació dels seus fills/es és un altre, ha canviat. Abans era clar que qui educava era la família i a l'escola el que s'ensenyava era la instrucció, a*

escriure, a llegir... Però era molt evident que qui tenia la responsabilitat d'educar era la família. Evidentment generava certs problemes però les funcions eren molt més clares. Però actualment es pensa que és l'escola la que educa a la canalla mitjançant uns mestres contractats per ensenyar continguts y no per educar, i amb una consciència social que pensa que a qui cal educar és a la família. Això penso que és la gran dificultat. I amb respecte al treball corporal jo puc parlar des de l'educació física com a especialista d'aquest tema. El que passa és que l'educació física viu dues realitats molt diferenciades. Per un costat viu la realitat de l'escola, que és l'E.F. dels valors, la pensada, la universitària, l'educació integral del nen/a. I l'altre E.F. debilitada, que és l'extraescolar, l'extracurricular, que és l'educació no formal, és una altra història, la del joc, la recreació, la competència, l'esport, etc. I en aquesta separació tenim la intel·lectualització, que cada acte que es fa és transcendental... Oh!!! És transcendental ...perquè tira la pilota i va a la dreta i aleshores està dissociant bla... bla... i mentre això succeeix aquí el més important és perd... (assenyala l'esquema que va fent mentre m'explica l'EF a primària) més propi a l'acadèmic... això es tan així que els mestres per ser més acadèmics demanen llibre de text... per què? Perquè volen donar-li el mateix lloc que el mestre de matemàtiques, de física... perquè la visió que es té és de disciplina i la diferència és que a la primera visió el que preocupa és l'infant i no la disciplina... I mentre et preocupi l'infant, l'enfoc és un altre. I bé, aquestes són les dues visions... Ara, escolta quan jo era petit no teníem gimnàstica i quan en fèiem era horrible, no volíem fer-la, perquè era formació militar, no m'agradava, però m'ho passava molt bé a l'escola. Després teníem gimnàstica i jocs i van venir uns instructors i m'ho passava molt bé. Més tard van arribar els llicenciats que exigien molt de rigor. Però després van venir una segona fase, on els llicenciats van canviat i van començar a qüestionar a la resta, i ara són els reis del mambo, solució aquesta situació (assenyala el full on escriu) intel·lectualitzar-se... hi ha un acudit d'un mestre que li diu a un nen, demà farem circumduccions de braços i el nen arriba a casa i li pregunten què faràs demà a la classe d'educació física? I el nen contesta ens faran la circumcisió... ja ja La qüestió és que avui hi ha un altre concepte d'EF, és de salut, de joc... més



*de ser feliç... és un altre concepte més acord a l'actualitat em sembla a mi...  
i que respecta molt més els nens i a les nens que avui en dia són molt  
diferents...” [Entrevista realizada el 12 de mayo de 2005]*

La entrevista al especialista me dio acceso a su visión, posición y experiencia narrada. Me permitió conocer su concepción sobre la escuela, la educación física y la educación de los niños y las niñas en este contexto particular de la ciudad de Barcelona, así como su trabajo en el campo de la formación.

A lo largo del estudio fue necesario mantener ‘*conversaciones informales*’ surgidas de la necesidad indagadora. Muchas transcurrieron como entrevistas abiertas o conversaciones que partían de la reconstrucción de algún suceso particular. Tomé las conversaciones informales como “*las maneras o formas en que los sujetos-agentes crean un mundo ‘con sentido*” (Giddens, 1995:279), ya que dichos agentes cuentan con la libertad de utilizar términos y conceptos personales (Whyte, 1982:112).

Al igual que el resto de los datos, paulatinamente las conversaciones informales se transformaron en escritos que comenzaban a dar cuerpo a mi investigación. Mi intención había sido desde un principio manejarla de forma abierta y libre con la información recabada, y considerarla como un material de análisis en distintos momentos. La compartí con los demás involucrados en la experiencia y juntos reflexionamos sobre mi investigación, en parte por una razón práctica: era más sencillo implicar a los demás a partir de estos textos breves, puntuales y personales, antes que a partir de cuestiones ajenas a ellos.

En la tradición etnográfica, ‘la observación participante’ es un proceso prolongado y concurrente de observación de un determinado grupo humano en sus actividades cotidianas. Mediante este procedimiento me fue posible aprehender y comprender el funcionamiento de la cultura particular y única de la escuela. Teniendo en cuenta que la cultura escolar no tiene la estructura objetiva de un orden social estático, sino una construcción sostenida y manejada por los participantes que la crean y recrean momento a momento, como sostiene Layder (en Sautu, 2003), la observación participante permite percibir en la actividad de este grupo humano tanto la estructura en la cual se organizan los sujetos como la agencia.

Giddens (1995) considera que la estructura y la agencia se entretajan en las actividades humanas y que las instituciones no tienen vida más allá de las actividades que involucran. La observación, entonces, constituye una forma más de registrar no sólo cómo los sujetos producen y reproducen conocimientos a partir de las actividades prácticas que realizan, sino cómo ocupan sus márgenes de autonomía (Baert, 1998). La posibilidad de recoger mediante la observación participante la “*experiencia directa en un escenario*” permite, como sostienen Taylor y Bogdan, no sólo recabar información sobre el lenguaje verbal que media en los procesos de comunicación, sino además el lenguaje corporal. Goffman (1993) es uno de los autores que se ha detenido en este aspecto para determinar las normas y las orientaciones de comportamientos en distintas situaciones sociales, por medio de la observación no sistemática y naturalista en concordancia con el paradigma interpretativo.

Al utilizar esta técnica de recolección de información he intentado respetar las voces y acciones de los observados en todo momento: en la hora de patio, en los espacios de circulación de la escuela, en el salón de gimnasia o educación física, en las salidas y las excursiones. Procuré actuar como una acompañante del grupo-clase, y como ayudante del profesor en los casos requeridos. El objetivo era registrar en primera instancia las circunstancias en las que se expresaban las corporeidades más allá de las normas establecidas por lo institucional. La certeza de mis observaciones iba aumentando en función del conocimiento vivencial de las personas con quienes las compartía (Delgado y Gutiérrez, 1999). A partir de aquí comencé a buscar fundamentos para analizar las evidencias producidas, siempre intentando mantener la coherencia que le adjudica validez al estudio. Consideré un análisis a partir de aquello que mostraba el centro como totalidad, y donde ciertas particularidades surgidas como casos propiciaron una profundización sobre el objeto de estudio a partir de ‘escenas significativas’ resultantes de la combinación de las evidencias recolectadas, logrando así aproximaciones teóricas sustantivas y ricas para responder a los interrogantes iniciales del estudio.

## Capítulo V. La tesis: una visión de conjunto

---

### 5. 1. Los rumbos de la tesis

Intento en este apartado justificar sintéticamente los motivos por los cuales he decidido organizar los contenidos desplegados tal y como lo hice. Toda investigación aspira a convertirse en un trabajo original, en el cual resulta importante demostrar el avance de la disciplina. Hacer avanzar el conocimiento no es tarea sencilla, ya que requiere no sólo un saber exhaustivo sobre lo dicho, sino la perspicacia para descubrir lo que aún no se ha dicho. En este sentido, ‘descubrir’ en el campo de las ciencias sociales y las humanidades nos remite a considerar como científico un nuevo modo de leer y comprender un texto clásico (Eco, 2001). Desde ese punto de vista, he releído las prácticas y los discursos de la escuela y la disciplina llamada educación física escolar con la intención de pensarla desde otros lugares, con otros sentidos y para nuevos destinos. En su propio proceso de descubrimiento, la investigación ha tomado rumbos diversos, tiempos y lugares distintos, avanzando en forma circular, retomando lo escrito para contrastarlo con aquello por escribir.

Los rumbos que la investigación de la tesis ha tomado han seguido mis propios movimientos, y he tratado de conservarlos para dar cuenta de su complejidad, desmitificando así la producción lineal y encadenada de saber. Cada apartado de la tesis describe un estadio en la producción del conocimiento: los primeros capítulos fueron escritos desde la proximidad al campo de estudio, pero como extranjera en la producción de conocimiento rigurosamente fundamentado. La posición de ‘extranjera’, es decir, la de aquella que puede “*conocer partes de lo ignorado y de no ignorar parte de lo que sabemos*” (Frigerio, 2003:11), es lo que ha provocado el avance de la producción académica. Esta posición permitió avanzar a lo largo de la tesis, y fue resultando en una estructura que no responde a la linealidad de un protocolo estándar de tesis de investigación, aunque sí contiene todos los componentes y apartados que la conforman, en el orden de aparición que dicta el modo en que se fueron anudando los tópicos, intentando guardar siempre la coherencia interna y externa de la problemática de origen.

## 5. 2. Elección y preparación de entrada al escenario de la investigación

A principios del 2005 comienzo a buscar un centro donde pueda llevar adelante la investigación, la cual había presentado como proyecto para mi defensa del DEA (Diploma de Estudios Avanzados) una vez finalizado los cursos de doctorado.

Aunque mi investigación distó mucho del proyecto inicial, el marco de la misma había sido mi inclusión y participación en la investigación sobre infancia en relación con el grupo FINT. Este trabajo me había permitido ponerme en contacto con varias escuelas de Barcelona, pero mi pretensión personal era hallar un centro que no supusiera un solapamiento entre los dos estudios, sino más bien un contrapunto que ayudara a la reflexión del problema planteado por mi investigación y la compartida con los otros investigadores del grupo.

Para ello comencé a delinear algunos criterios que me facilitarían la selección del centro donde realizar mi estudio:

- De ‘referencia’: recomendaciones de colegas sobre ciertas escuelas ‘interesantes’ y con ‘propuestas innovadoras’, desde su funcionamiento hasta sus programas de actualización e innovación pedagógica.
- De ‘proximidad vincular’: La proximidad de algún allegado (en este caso una profesora de la Universidad, Asunción López) que funcionara como intermediario en el acceso a un centro.
- ‘Socio-demográfico’: no significó un criterio determinante para el estudio, debido a la variante estadística poblacional, sobre todo porque la mayoría de las escuelas del centro de Barcelona podían ser concebidas como de una elevada población de inmigración reciente.
- ‘Prácticas relevantes’ en relación con el tema de estudio, pero que corrían el riesgo de ser una selección en base a mis propias hipótesis y por tanto sesgarían el proceso.

Finalmente el ‘interés’ fue lo que determinó el centro ideal. Durante las *III Jornadas de educación física y deportes* organizadas por la Universidad de Barcelona en el INEFC (Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña) conocí a Inés. En un principio, el rico intercambio sobre nuestras experiencias profesionales en dos contextos tan alejados y distintos como Argentina y Cataluña no nos permitió encontrar puntos comunes en cuanto a los intereses y las preocupaciones de nuestra tarea; pero en dicho diálogo apareció mi preocupación investigativa y la necesidad de hallar un centro donde llevarla adelante. Inés me ofreció su escuela y yo acepté entusiasmada. El planteo de un estudio que tratase el tema de la construcción corporal de niños y niñas dentro de la escuela, analizado no sólo desde los discursos educativos, sino ahondando en las prácticas escolares, le resultó innovador y con el peso suficiente como para despertarle inquietudes. En este sentido, la investigación aún por desarrollarse, ya contaba con la ventaja de que una de las que sería implicada, Inés, la considerara valiosa para la producción de conocimiento destinado a la comprensión de la realidad escolar.

Así, he tenido el gusto y la posibilidad de realizar el estudio en una escuela primaria caracterizada, en los últimos años, por una heterogeneidad étnica importante. La escuela está ubicada en el barrio de Horta, con una población reconocida en los últimos cinco años como de agrupaciones familiares de inmigrantes principalmente centroamericanos.

El hallazgo de la escuela ha sido azaroso y el ingreso posible gracias al contacto personal con la *Cap d’Estudis*, Inés, quien se mostró entusiasmada con el tema de la investigación y movilizó el interés del director y la profesora de educación física de los cursos de primaria.

### **5. 2. 1. Primer contacto y negociación**

Este primer contacto logrado con Inés, fue aportando indicios de la organización social, cultural y política del escenario escolar, a partir de las conversaciones que daban a conocer sus apreciaciones personales respecto del centro, significando las primeras evidencias recolectadas, que junto al trabajo de campo propiamente dicho supusieron dos momentos de la misma fase de la investigación. Además supuso la negociación de estrategias convenientes que me permitieran acceder con éxito al escenario. Estas

resultaron notas breves y textos enviados por correo electrónico, así como comunicaciones telefónicas.

El primer envío a Inés, fue un texto sintético de mi proyecto de investigación, acompañado de un 'documento de negociación' es decir, un texto donde explicitaba mis intenciones, lo que podía ofrecer al centro y aquello que necesitaba del mismo para poder llevar adelante mi trabajo. Inés, afortunadamente, se responsabilizó de hacerlo llegar al director del centro y a la profesora de educación física que tenía a su cargo los cursos de educación primaria. Visité la escuela por primera vez del 31 de marzo, para conocer las instalaciones y algunos de los actores del centro. Las negociaciones duraron del 5 de marzo al 11 de abril de 2005, fecha en la cual se concretó la reunión de presentación formal de mis intenciones hacia el centro.

Durante el proceso de negociación, Inés me fue poniendo al tanto de algunas de las características de los niños y las niñas, lo cual ya representaba un dato relevante para la investigación. Además, me advirtió que la escuela desde hacía cinco años había cambiado muchísimo. En otro tiempo, había sido una escuela de dos líneas y la mayoría de los niños y niñas eran hijos de profesionales o trabajadores catalanes. Pero en el presente se había transformado en una escuela de una línea y multicultural. La mayoría de los niños y niñas que concurren actualmente son inmigrantes de distintos países, en su mayoría centroamericanos, aunque también los hay de otros países, tanto latinoamericanos como europeos. Dicho contexto, según Inés, representa un problema para los docentes, dado que este súbito cambio no los ha encontrado preparados.

Inés también hacía referencia a los docentes del centro, con quienes quizás me vería en la necesidad de entablar algún contacto. Algunos docentes están hace mucho tiempo en el centro y conservan modos de funcionamiento y de relacionarse que resultan diferentes de los que la nueva dirección plantea. Esto trae aparejado por momentos inconvenientes y problemas para llevar adelante la tarea.

Aparentemente para Inés, los cambios en el funcionamiento y la organización de la escuela parecían ser fruto de una transición que estaba teniendo lugar en relación con el ingreso de un equipo directivo y algunos docentes nuevos, quienes traían propuestas más participativas y consensuadas en la toma de decisiones para la realización y el

cumplimiento de las tareas. Al parecer, en el pasado esto funcionaba de una forma diferente, dado que el equipo de dirección tomaba las decisiones y esperaba que los tutores las ejecutaran. La intención de Inés fue ponerme sobre aviso de las posibles resistencias de algunos docentes en cuanto a mi trabajo.

Inés, me estaba advirtiendo acerca de las condiciones de posibilidad de mi trabajo en el centro, anticipándome sus preocupaciones y malestares. Pero también me estaba dando a conocer algunas posiciones acerca de las visiones o representaciones que los discursos de la ciencia han construido sobre el sujeto investigador, un sujeto especializado para evaluar, un crítico de lo que hay.

Estas percepciones iniciales iban demostrando que el trabajo de campo no sería neutro, sino que estaría cargado de representaciones, teorías, ideas y pensamientos, tanto del investigador como de los investigados. La forma de abordarlo y de estar en él pondrían al descubierto mis preocupaciones científicas como investigadora, visibles en mis modos de seleccionar los hechos y de recogerlos, demostrando de este modo *“que el campo social no es transparente y tanto el investigador como los actores, sujeto-objeto de la investigación interfieren dinámicamente en el conocimiento de la realidad”* (De Souza Minayo, 1995:93).

Toda esta etapa previa de entrada al campo suponía lo que autores como Goetz y LeCompte (1988) denominan fase de ‘vagabundeo’, y que Schatzman y Strauss (1973) llaman de ‘mapping’ o ‘diagramación’. Junto con la entrada en el campo, esta etapa proporcionó los datos de base y la identificación de los que serían los ‘informantes clave’ (Zelditch, 1962).

El vagabundeo fue clave, ya que garantizó no sólo el acceso sino la recolección de las primeras evidencias para rastrear los primeros indicios de las posiciones subjetivas que adoptarían los involucrados en la investigación. Siempre tuve en cuenta que *“los sujetos de la investigación son construidos teóricamente en cuanto componentes del objeto de estudio [y que] en el campo conforman parte de una relación de intersubjetividad, de interacción social con el investigador, resultando de ahí un producto nuevo y de acuerdo, tanto con la realidad concreta, como de los (...) supuestos teóricos, en un proceso más amplio de construcción de conocimiento”* (De Souza Minayo, 1995:91).

Debía ahora concretar el contacto con el centro y reunirme con los tutores de los cursos medios y altos (cuarto, quinto y sexto). Intenté no sólo dar a conocer mis intenciones investigativas, sino además conocer cuáles eran sus puntos de vista y opiniones sobre la propuesta de mi proyecto de investigación, que Inés les había dado a conocer. Debía también conocer sus intereses y ofrecimientos para poder decidir cuáles eran las posibilidades reales de llevar adelante la investigación.

Obtenida la conformidad de los implicados, resolvimos inmediatamente organizar una reunión para conocernos. El 11 de abril de 2005, la secretaria del centro me recibió a las 12:30 horas. Me condujeron a la biblioteca, y luego se fueron sumando los tutores. Este fue el primer contacto con el resto de los implicados en la investigación.

Allí estuvieron presentes la tutora de música, los de educación física de todos los cursos de la escuela, la tutora del aula de acogida y la de inglés de cuarto, quinto y sexto curso, quien también era la secretaria. Inés no pudo asistir, dado que se hallaba enferma según me lo había comunicado la tutora de música cuando llegué. Javier, el director del centro, tampoco asistió, dado que estaba con mucho trabajo, pero fue quien me dio la bienvenida al centro.

Por suerte comprobé que todos los presentes habían recibido y leído el texto que le había hecho llegar previamente a Inés. Lo habían encontrado interesante.

En principio les conté quién era, de dónde venía y a qué me dedicaba en mi país. Les informé cuál era mi interés principal en el centro, por los estudios que estaba realizando en la Universidad de Barcelona. La reunión resultó breve y cálida. A pesar de mis temores, hubo una buena recepción y agrado en la propuesta que habían recibido. Estaban interesados en conocer algo más.

A pesar de las advertencias de la tutora de música acerca de los graves problemas de conducta y agresividad de los niños y las niñas que acudían al centro, así como de las dificultades que esto estaba produciendo en el centro, reconoció que mi estudio sobre el cuerpo en la escuela era novedoso. No obstante, a ella y a la tutora de educación física les preocupaban los resultados de la investigación, es decir, el alcance de los mismos en



relación con otros centros. Entendían que, dadas las características del centro, lo obtenido sería imposible de generalizar a otras escuelas.

Así iban deslizándose los distintos puntos de vista y opiniones acerca de la nueva población de la escuela y los cambios que habían ocurrido en los últimos tiempos en relación a las políticas educativas (los cambios en currícula y disposiciones administrativas), así como en relación con los mismos tutores. Toda esta información suponía una forma particular de experimentar y conocer la realidad, desconocida para mí, aunque me resultaba familiar, dada mi experiencia como docente en contextos escolares en mi país.

La conversación fue poniendo sobre relieve a sujetos atravesados por elementos específicos de la historia, así como por los determinantes de las relaciones sociales, donde *“lo más importante no es la suma de los elementos sino la comprensión de los modelos culturales y de la particularidad de las determinaciones”* (Schutz, 1954:266).

Este primer contacto selló el proceso de negociación establecido con Inés, que generó el reconocimiento de futuras relaciones para vehicular el trabajo de campo. El acuerdo se concretó en un contrato de mutua colaboración entre investigador e investigados, donde se estipularon las modalidades, los horarios y días de visita al centro y mi devolución, para que el proyecto interfiriera lo menos posible en el día a día escolar. De este modo finalizó el encuentro, alrededor de las 13:30 hs.

### **5. 2. 2. La entrada al campo**

Hacer trabajo de campo en una escuela fue difícil al principio, a pesar de haber leído acerca de metodología de la investigación. Primero debía clarificar algunos aspectos formales y luego ubicar mis representaciones de escuela, educación, docente, alumno y alumna, entre otras. El flujo subjetivo era inevitable, y por tanto debía formar parte del proceso investigativo, aunque ello produjera cierto sesgo en mi trabajo.

Decidí con uno de mis directores de tesis construir mi metodología en lugar de adoptar una<sup>73</sup>, para romper con la separación entre ‘nosotros’, los que sabemos, y ‘ellos’, los que deben aprender. La propuesta era redefinir mi papel como investigadora en un proceso compartido, cargado de significaciones y saberes a compartir, intentando por mi parte profundizar en aquellas zonas oscuras o poco visibles que se relacionan con la subjetividad infantil dentro de la escuela.

Me planteé con qué actitud estar en la escuela. Sabía qué quería investigar, pero restaba definir cómo. Había dos circunstancias centrales a afrontar: en primer lugar, que el cuerpo en la escuela no está incluido ni forma parte de las estrategias de enseñanza, y por tanto no es admitido como instancia de aprendizaje ni siquiera en la clase de educación física, lo que representa la negación de otras posibilidades de subjetividades. Debía elegir los espacios de observación para tratar de comprender qué usos se les daba. El segundo aspecto consistía en atender al contraste entre lo observable de las prácticas y aquello que decían los documentos, lo cual significaba asumir el reto de crear espacios de diálogo con los miembros de la comunidad educativa, repensando cómo plantear las entrevistas, los grupos de discusión y la actitud asumida durante la observación participante. Esto supondría repensar las estrategias personales en la instrumentación de las técnicas y procedimientos de recolección de datos.

Ambas decisiones me condujeron a revisar el proyecto de investigación, indagando en sus principios éticos y políticos. Era imprescindible articular las nociones de sujeto y de cuerpo trabajadas en el análisis de los documentos con las estrategias etnográficas que me había propuesto. Era el momento de relacionar en forma coherente las distintas fases de la investigación antes de iniciar el trabajo de campo. Para darle cuerpo a este propósito, inicié un diario de investigación (3 de abril de 2005), y una de las primeras notas que aparece en este cuaderno fue la siguiente:

*“Necesito elaborar una guía que me oriente en la investigación etnográfica en educación; tengo la reunión con las docentes del centro y debo explicarles quién soy, qué vengo a hacer, para qué y cómo. Inés me advirtió que la escuela tenía una gran dificultad, que es poseer un 90%*

---

<sup>73</sup> Tutoría con Fernando Hernández, marzo de 2005.

*de inmigración, principalmente centroamericana. Me pregunto si esto puede ser una dificultad para mi investigación o en realidad es un aporte enriquecedor frente a lo que trato de observar e interpretar. La investigación etnográfica es una aliada, espero que no me pongan obstáculos en el conjunto de estrategias que deseo llevar adelante”<sup>74</sup>*

Estos pensamientos fueron el origen del documento enviado por correo electrónico<sup>75</sup> (que puede hallarse en el anexo IV del presente estudio) a los tutores de la institución, con los cuales me reuniría por primera vez el 11 de abril de 2005.

### **5. 3. Descripción del centro y primera visita**

El 31 de marzo de 2005 a las 11:15 hs. llegué al centro. Recorrí el edificio y sus inmediaciones. Once días después, concluido el proceso de negociaciones con los representantes del centro, ingresé formalmente (en el anexo IV es posible consultar el plano del centro).

Después de asistir a la primera reunión con los tutores, di inicio al trabajo de campo. Registré en mi cuaderno de notas lo siguiente:

*“Doy dos vueltas por fuera de la escuela, reconociendo las inmediaciones. Ingreso por una puerta de rejas, la portera me abre la puerta que está cerrada con llave, hay niños de infantil jugando en el patio donde el suelo es de tierra. Hay juegos multiusos con toboganes y trepaderas. Inés, la Cap d’Estudis, está en la hora de patio. Atravieso una galería pequeña y una puerta de doble hoja; sólo se abre una. Llegué al patio de la escuela. En ese lugar amplio, una galería de columnas conducen a espacios abiertos y amplios donde hay niños y niñas corriendo, saltando, jugando a rondas. Los escucho cantar, reír, gritar, veo que se abrazan, que se empujan, algunos caen al suelo, otros sólo pierden el equilibrio, pero no caen.”*

---

<sup>74</sup> Nota de campo del 1 de marzo de 2005.

<sup>75</sup> Fecha de envío: 15 de marzo de 2005. Puede hallarse en el anexo IV, ‘Textos enviados a la escuela’.

Observo un cierto ordenamiento de los niños y las niñas: los más grandes en el patio de tierra, donde juegan al fútbol y al vóley; los niños y las niñas de grados intermedios están en varios sectores, pero en el patio central, debajo de la galería; por último, otro grupo de niños mayores ocupa una cancha en el centro, y juegan al fútbol. Los más pequeños no están por ahí, sino en otro patio, un nivel más abajo. Esta sensación de ordenamiento persiste en otras escenas que observo en la escuela:

*“Una sirena bastante sonora avisa que ha finalizado el tiempo de patio (de juego tal vez) y todos corren a ubicarse en un lugar, los grandes contra una pared y los pequeños en filas en otro sector donde esperan a las maestras. Los grados pequeños e intermedios logran conformar largas filas que separan niños de niñas en una distribución de menor a mayor. Los más grandes igual, pero lo hacen en un tiempo más prolongado, como sin deseos de concretarlo.”*

Me encuentro con Inés, quien intenta presentarme a otras tutoras y ponerme al tanto de algunas cuestiones del centro:

*“La dificultad es que estos niños inmigrantes vienen la mayoría sin escolarización, por tanto nos vemos obligados a crear formas diversas de organización escolar para atenderlos de forma tal que logren un cierto nivel escolar acorde a la edad. Para los casos graves, que son la mayoría, los ingresamos en un curso menos del que les corresponde por la edad, pero no más, y dividimos los cursos en pequeños grupos para trabajar los contenidos. Nos es más productivo. ¿Ves esos de allí? Son los de 5º curso, es un grupo terrible. Hay muchos problemas de violencia.”*

La escuela ‘T’ es una suma de espacios amplios: dos patios, dos canchas preparadas para hacer deportes y un gimnasio cubierto con sus respectivos cambiadores (para asearse). Dentro de este último existe un cuarto con material variado, que se usa generalmente para las clases de educación física (sogas, aros, pelotas de diversos tamaños y colores peso y textura, bastones, colchonetas, pañuelos, zancos caseros elaborados con latas de conservas y cuerdas, etc.). En el centro la circulación es posible gracias a amplias galerías que dan a los salones de clase. En la planta baja se hallan los salones de P3, los aseos, el comedor, la dirección, la secretaría, la sala de profesores y

un pequeño jardín de invierno con un estanque que tiene unos pocos peces y vegetación natural.

En el primer piso están los salones de las salas de P5 en un ala, y en la otra los salones de clase de primer ciclo de educación primaria, la biblioteca, la sala de computación (sustancialmente equipada) y otros salones que se utilizan para los grupos de acogida y demás actividades. Por último, en el piso superior funcionan los cursos de segundo ciclo y otros salones más. En esta misma planta, pero utilizando un ala, funciona a contraturno la escuela de adultos.

En el recorrido que amablemente me ofrece Inés conozco al director, quien se muestra agradable y atento pero muy ocupado, y a las tutoras, quienes me saludan gustosamente.

Después de nuestro ‘tour’ edilicio, conversé a solas con Inés en la sala de profesores. En esa charla le propuse dedicarme a la observación y seguimiento de los niños y las niñas del ciclo superior (más tarde definiría exactamente el grupo concreto de este ciclo). Le comenté que me interesaba indagar en las vivencias del cuerpo de los niños y niñas dentro de la escuela y más particularmente en las clases de educación física, y que seguramente esta indagación me llevaría a otros espacios tanto dentro como fuera de la escuela, para intentar comprender los procesos que los niños y las niñas atravesaban en la construcción de su subjetividad corpórea. Sostuve lo siguiente en mi cuaderno de campo:

*“El tema del cuerpo está presente en todas las asignaturas aun cuando no sea un contenido de enseñanza, y de acuerdo a la representación de sujeto que se tenga también se elabora una representación de cuerpo y se realizan unas determinadas prácticas” [31 de marzo de 2005]*

De esta manera la investigación se iba transformando en una instancia de aprendizaje, construyéndose sobre la base de relaciones dialógicas y multivocales directamente con los distintos implicados.

Al salir del establecimiento, recorrí las inmediaciones. Se trata de un barrio de casas bajas, y los pocos edificios bajos que se aprecian se hallan en proceso de demolición por

sus condiciones de inhabitabilidad. Pegada a la escuela hay una capilla católica y por la otra calle una pentecostal. En sus proximidades se halla un mercado y también una plaza. Dos estaciones de metro comunican a dicha población del centro a la periferia. Un poco más lejos se puede encontrar un centro deportivo pequeño, que a juzgar por los carteles ofrece un buen número de actividades deportivas. Resulta notorio el estilo variopinto que sus habitantes aportan, mezcla de lo local y lo lejano. En las calles se amalgaman colores, sonidos, formas y olores que brindan una expresión estética particular. Mujeres con pañuelos cubriendo sus cabezas, un punto negro pintado en sus frentes, collares en cascadas sobre sus pechos, y los brazos, orejas y dedos cubiertos de oro, exhibían sus orígenes étnicos y religiosos. Hombres con túnicas, trajes sastre o ropa de trabajo hacían lo propio. Niños blancos, morenos, negros y amarillos formaban parte de la nueva geografía política, económica y cultural del lugar. Sentí que ningún sitio en particular era mejor que otro para comprender cómo se producen los procesos de construcción de las corporeidades infantiles dentro de la escuela.

#### **5. 4. La investigación, conjunto de representaciones**

Al concretarse la reunión con los tutores del ciclo superior, el director e Inés, ese mediodía del 11 de abril de 2005 me dispuse a presentar las ideas centrales del proyecto<sup>76</sup>. Me presenté como argentina, estudiante de doctorado en proceso de elaboración de una tesis:

*“Debido a mi trayectoria profesional y personal, mis intereses tienen que ver con la infancia, es decir, con los niños y las niñas pequeños y con la escuela, y más particularmente un aspecto particular que relaciona a ambos, el cuerpo de los niños dentro de la escuela. Mi tema de estudio en la investigación que intento realizar tiene que ver con eso, con comprender cómo los chicos y las chicas dentro de la escuela se van construyendo como personas, pero a partir de poner la mirada en el cuerpo. Para ello voy a observar lo que pasa en la*

---

<sup>76</sup> Nota del cuaderno de campo, 15 de marzo de 2005: “Al estar elaborando y relejendo el proyecto de investigación me di cuenta de que tenía bastante claro lo que deseaba investigar. En el encuentro con la Cap d’Estudis y más tarde en el grupo de discusión con los docentes de ciclo superior, contestar preguntas acerca de por qué había elegido ese centro me fue revelando una cierta claridad en el proyecto que me había propuesto”.

*escuela, siempre pensando en el cuerpo. Voy a necesitar hablar con ustedes sobre lo que piensan de lo que pasa en la escuela y lo que pasa con el cuerpo. Voy a tener que ocuparlos (y espero que sea lo menos posible) en que quizás lean algo que yo escribí de lo que observé para conocer qué piensan ustedes; algunas veces me gustaría grabarlos, otras colaborar con lo que hagan en clase, ya iremos viendo. Y a cambio lo que les puedo ofrecer es conversar sobre cosas que estén haciendo, para intercambiar ideas y percepciones. Me gustaría hacerles un informe con algunas apreciaciones desde mi lugar externo, no como evaluadora, no es mi idea, yo no vengo a evaluar algo que no conozco, sólo vengo a aprender junto con ustedes. Quizás es una buena oportunidad para intercambiar ideas de pensar en lo que cada uno hace, pero desde puntos de vista distintos. Bueno, no sé, ustedes dirán qué les parece”.*

La propuesta encontró aceptación.

*“[Una de las tutoras preguntó] ¿No sé, pero por qué has elegido esta escuela?*

*Investigadora: ¿Por qué me pregunta eso?*

*T:-Me parece raro un estudio en esta escuela, ya que es muy especial.*

*I:- ¿Por qué es especial?*

*T:-Ya lo verás.*

*I:-¿Por qué es especial?*

*T:-Es especial por los niños y niñas que vienen aquí; la mayoría eran extranjeros, eso no es malo, pero la mayoría de ellos son niños muy agresivos, sin escolaridad y con dificultades en el aprendizaje, más los de quinto y sexto curso.”*

Evidentemente me había topado con la primera dificultad: despejar las etiquetas que los maestros construyen frente a lo desconocido. En este caso, había que tratar con niños y niñas en situaciones particulares de escolarización, con el fin de ver sujetos-cuerpo con historia en nuevas circunstancias.

Como bien me había advertido Inés en una charla informal del 7 de marzo de 2005 que registre en mi cuaderno de campo, este tema aparecía nuevamente:

*“Quiero advertirte que la escuela es muy particular y que lo que quieres estudiar no sé si te va a servir para poder decir que eso es lo que pasa en las escuelas de Cataluña. Porque esta escuela es muy especial, ya lo verás.”*

Cada escuela resulta una particularidad, conformada por sujetos singulares y únicos. Las historias dependen de quienes las cuentan. No era mi intención hablar de todas las escuelas de Cataluña, y por suerte este comentario me permitió aclararlo en aquel momento. No intentaba generalizar, sino tan sólo conocer y más tarde contar lo que allí pasaba y cómo pasaba por medio de un proceso compartido.

El encuentro se concretó con la organización de horarios y días de visita a la escuela: dos veces por semana por la mañana, días en los cuales los alumnos del ciclo superior al que observaría tenían educación física. Acordamos que también los acompañaría durante el resto de las clases y que les haría llegar algunas reflexiones a modo de devolución una vez concluida mi tarea en el centro. Al final de la reunión una tutora dijo:

*“Lo que no entiendo es, si el estudio es de educación física y del cuerpo para qué vas a observar el resto de las horas; en Inglés, por ejemplo, que es mi hora... no es que me moleste, es sólo una duda, para saber”.*

Su intervención me hizo comprender que para los docentes la cuestión del cuerpo era un asunto de la hora de educación física. Tuve que reiterarles que, como les había dicho al principio y también en el escrito que les había entregado<sup>77</sup>, mi estudio se centraba en el tema del cuerpo y en las vivencias dentro de la escuela, lo cual iba más allá de la clase de educación física, aunque ese fuera el espacio clave. Por último me preguntaron si quería ir a alguna salida que realizara la escuela, o alguna fiesta. Por supuesto que dije que sí, gustosamente.

---

<sup>77</sup> El escrito exponía el tema de la investigación, sus objetivos, y lo que pedía y ofrecía a la institución (estos textos pueden hallarse en el anexo IV, ‘Textos enviados a la escuela’).



La maestra de educación física ofreció darme fotocopias de los programas de las salidas y sus respectivas actividades, para que las tuviera a mano. Cuando me preguntaron si haría algo con los niños, me pareció oportuno proponerles mi colaboración en lo que necesitasen, lo que me determinó a asumir el rol de observadora participante en la investigación.

## **5. 5. Biografía de la investigación: Sus momentos**

En la bibliografía sobre el proceso de la investigación etnográfica, autoras como Goetz y LeCompte (1988) describen dos grandes grupos de cuestiones en el diseño de la investigación: las relacionadas con los fines de la investigación y las que atañen al papel de la teoría durante dicho proceso. Describen cuatro fases que integran el proceso etnográfico. La primera se refiere al período previo al trabajo de campo y concierne a la determinación de las cuestiones previas de la investigación, los marcos teóricos preliminares y la selección del grupo de estudio. La segunda fase tiene que ver con el acceso del investigador al escenario, la selección de informantes y fuentes de datos, así como la elección de estrategias para la recolección y análisis de los mismos. La tercera fase se refiere al trabajo de campo propiamente dicho, y la cuarta y última tiene que ver con el análisis intensivo de la información.

Desde mi propia vivencia investigativa he decidido, para dar cuenta de lo que entiendo por biografía de mi investigación, organizarla por ‘momentos’, es decir, según las circunstancias y los procesos que atravesé a medida que intentaba responder a las preguntas de la investigación.

I. Existe un primer momento al que denomino de ‘preocupación e incertidumbre’, que tiene que ver con la elección de un tema posible y relevante, no sólo para el campo teórico al cual deseaba contribuir, sino también para la institución en la cual presentaría la investigación. Ambos objetivos formaban parte de un debate interno que desembocaba en una toma de decisiones con sentido personal. Este momento se inició con el doctorado y culminó con la presentación de mi proyecto de investigación, para el cual preveía cuatro fases o etapas, de acuerdo con mis deseos personales de realización y las posibilidades de ejecución:

Fase 1: Inicio del doctorado.

1. Acercamiento a las bases ontológicas y epistemológicas de investigación.
2. Dilucidación del tema de investigación y aproximación a diversas fuentes bibliográficas.
3. Diseño de un primer proyecto de investigación.

Fase 2: Segundo año de doctorado.

1. Profundización del tema a través de fuentes bibliográficas diversas.
2. Primeros contactos con personas que trabajan en el ámbito de mis preocupaciones investigativas: profesores/as de primaria, de universidad, investigadores/as.
3. Primera aproximación a la realidad educativa de un centro de primaria.
4. Elaboración de un estudio piloto en relación con mi tema de interés.
5. Diseño del proyecto de tesis.

Fase 3: Entrada al escenario de la investigación.

1. Entrada al campo donde se realizará el estudio de caso.
2. Realización de un muestreo intencional (primeras entrevistas).
3. Primer análisis de las entrevistas, devolución y contraste de las informaciones realizadas.
4. Recolección de datos en el campo.
5. Análisis de la documentación del centro y de la administración sobre la temática investigativa.
6. Elaboración de las primeras conclusiones.
7. Elaboración de un informe final.

Fase 4: Redacción de la tesis.

1. Retirada del escenario de investigación.
2. Realización de nuevos tanteos o recolección de información.
3. Negociación de la retirada.
4. Análisis intensivo de la información recogida.
5. Elaboración de un informe final.
6. Redacción de la tesis doctoral.

II. El segundo momento, al que denomino la ‘posibilidad real de la investigación’, tuvo que ver con todos los detalles a tener en cuenta: cuestiones temporales y materiales ligadas a la organización de los tiempos escolares (propios e institucionales), tutoriales y de dirección. La entrada al campo y la permanencia en él, la sincronización en los tiempos de lectura e indagación propios del proceso, las adaptaciones a los cambios de la institución escolar y la acomodación a los tiempos de mis actividades laborales, que posibilitaban que la tesis se fuera desarrollando (no disponía de ayudas económicas, ni beca de ningún tipo).

Si me extiendo en la exposición del itinerario de esta investigación es porque ello permite entender su lógica y las circunstancias que la han hecho posible. En palabras de Van Manen (2003), investigar en educación es una experiencia de vida que genera reflexiones pedagógicas en torno a la manera de entender cómo convivimos con los niños y las niñas en tanto educadores/as.

III. El momento que denomino de ‘deambulación y encuentro’ tiene que ver con la búsqueda y el hallazgo del centro adecuado donde comenzar a indagar sobre las inquietudes que había ido sembrando y cosechando durante los dos cursos de doctorado y actividades como la investigación del grupo FINT, la cual había definido el tema y las intenciones de mi estudio. Para ese entonces, había recorrido otras instituciones escolares de primaria, como la escuela ‘Borrachina’ ubicada en Sitges, la escuela ‘Casanovas’ en el barrio de Guinardó y la escuela ‘Farigola’ de Sant Martí, entre otras. En cada una de ellas había realizado algún tipo de indagación.

La ansiedad se fue desvaneciendo a medida que lograba sentirme aceptada por la escuela ‘T’ del barrio de Horta, al cual llegue por intermedio de Inés. Gracias a su respaldo, el resto de los docentes se fueron entusiasmando, o al menos ya no se sintieron incómodos con mi presencia. En ningún momento me sentí una intrusa; tal vez mi conocimiento sobre la rutina y la cultura escolar haya sido vital. Elegir el momento para conversar, sabiendo cuáles eran los momentos de más exigencia para los docentes y cuáles los más distendidos, o qué lugar ocupar y cómo llegar a la sensibilidad de niños y niñas, fue de gran ayuda.

IV. El momento de ‘sostener el proyecto’ tuvo que ver con la experiencia de hacer investigación en el campo, una vez finalizado el proceso de ingresar al centro y hacer las entrevistas iniciales, que tuvo lugar del 3 de marzo al 20 de junio de 2005.

Mantenerme concentrada en los aspectos que enmarcaban mi investigación no fue nada sencillo. Por momentos, la mirada del todo me hacía dudar de los supuestos iniciales; luego, aspectos parciales me volvían a situar respecto de mi tema concreto, y acontecimientos fortuitos arrojaban nuevas luces sobre el estudio. El tiempo pasó rápidamente, y me sentí inmersa en más de una actividad: ayudando en el comedor, dando clases en la hora de educación física, colaborando en las fiestas tradicionales, etc.

Durante el verano decidí organizar las notas y continuar la lectura bibliográfica para entender más ampliamente la cuestión de las corporeidades en la escuela. Realicé la travesía transdisciplinar de afrontar el tema desde la complejidad que merecía, aunando enfoques de distintas disciplinas que me permitieran verlo dentro del entramado escolar, en las dinámicas ritualizantes de la escuela.

Al regreso de las vacaciones de verano todos deseábamos volver a la escuela. Me reencontré con los niños y las niñas con los cuales había decidido emprender la investigación, que ahora habían pasado de curso. También volví a ver a las tutoras y tutores, y al resto de las personas de la institución: la bedel que me abría la puerta todos los días, las amables personas del comedor y el resto de los niños y las niñas, así como los profesores nuevos que Inés me iba presentando, tales como la maestra nueva de música y la tutora de 5º curso.

Una observación me detuvo a pensar en un abordaje más complejo que superara las limitaciones de mi propio saber, con la intención de mirarlo y atraparlo significativamente, permitiéndome abrir aristas nuevas y realizar sondeos más novedosos que me llevaran a otras profundidades. Fue en la clase de Inés del 18 de mayo de 2005, cuando todos estaban trabajando sociales. Delante de mí está Andrés, que tiene bastantes dificultades de comprensión y se muestra inquieto. Intento focalizar mi visión en la ubicación de los sujetos-cuerpo, y veo el orden dispuesto por el mobiliario. Inés pide varias veces que se sienten, que se estén quietos, que no caminen. Intento ver qué pasa con los cuerpos no ordenados, y veo que si bien no respetan el

lugar asignado, igual trabajan y completan las tareas. Estoy sentada atrás, en el último banco.

“[Se da vuelta] A:-¿Qué escribes?

M:-Lo que observo, lo que escucho y algunas cosas que pienso.

A:-Luego lo llevarás a otras escuelas.

M:-Sí...

A:-Y, ¿qué tal? ¿Qué observas?

M:-Cuerpos...

A:-¿Cuerpos?

M:-Sí... [Andrés, pone cara de pensativo, hace un gesto con la cabeza como asintiendo, se da vuelta y continúa su trabajo. Lentamente se acerca Inés y se sienta a mi lado]

I:-¿Y... qué observas, qué anotas?

M:-Cuerpos...

I:-¿Cómo es eso?

M:-Sí, observo cuerpos, hay muchos, todos distintos pero están todos puestos iguales... ordenados.

I:-¿Cómo?

M:-Sí, están todos ordenados y controlados...

I:-¿Cómo es eso? ¿En esta clase?

M:-Que están todos ordenados desde afuera... porque todos tienen un lugar asignado... una silla, una mesa, una ubicación espacial, si le quieres decir... y también en el tiempo escolar... por tanto a nivel del cuerpo también los movimientos están controlados... [La conversación se interrumpe porque los niños se acercan por su cuenta con preguntas. Me fijo si hay por ello mayor desorden y no lo noto....siguen trabajando en los textos y conversan entre ellos]

I:-¡Uh! Quedan 5', la cosa es posa caliente...

Niños:-¡Uaaaaa!

[Se da vuelta] A:-¿Vienes al patio...?

M:-Sí, ¿qué harán en el patio?

A:-¿Y qué haremos? ¡Jugaremos! ¡¿O no sabes?!]

M:-¿A qué jugarán?

A:-Al fútbol [con gesto de obviedad]

*M:-¿Qué es lo que más te gusta de la escuela Andrés?*

*A:-Jugar al fútbol...*

*M:-¿Qué materia te gusta más?*

*A:-Educación física y plástica*

*M:-¿Por qué?*

*A:-Porque jugamos”*

La respuesta de Andrés era obvia, pero hasta ese momento no me había detenido a mirar los juegos de los niños y las niñas, cómo jugaban, a qué, por qué elegían cada actividad, qué necesitaban y que lugar encontraba lo corporal, cómo era atravesada la corporeidad en ese juego. Tampoco había pensado en otras miradas posibles sobre la corporeidad de los niños y las niñas dentro de la escuela, como por ejemplo el punto de vista del docente y su propia corporeidad (Inés consideraba extraño que yo centrara mi atención en los cuerpos durante la clase de matemáticas o de sociales).

Este episodio me disparó interrogantes que no podía responder en ese momento, pero que me impulsaron a leer bibliografía que me ayudara a mirar las corporeidades infantiles en su transitar por todos los momentos escolares. Y de hecho, las situaciones que proveen los registros más intensos han sido las actividades libres y de recreación, como la fiesta de la *Castanyada* (28 de octubre de 2005), así como las realizadas fuera de la escuela, como por ejemplo la salida al Forum (30 de septiembre de 2005) y la salida a Torre Baró (26 de octubre de 2005), entre otras (los registros de estas salidas pueden hallarse en el anexo V).

En conclusión, las actividades realizadas en la escuela durante esta etapa me permitieron observar que los discursos se traducen en prácticas concretas que tanto pueden estimular como inhibir el desarrollo de la corporeidad infantil.

V. Al último momento lo denominé ‘desprendimiento, abandono y duelo’, y comprendo mi retirada del espacio y el tiempo escolar. La palabra ‘duelo’ no es arbitraria: es sinónimo del sentimiento que acompañó esta etapa. No había sido consciente de la intensidad del tiempo y la energía que me venía significando la investigación hasta que dejé de concurrir a la escuela. Sentí que me faltaba algo, que me sobraba tiempo, que me olvidaba algo por el camino, pero no era más que el duelo del intenso proceso

vivido. Había establecido un vínculo muy estrecho con algunos niños y niñas, así como con Inés, a quien ya consideraba mi amiga. Al comunicarles a los niños que me iría en breve, más exactamente a fin de mes, algunos comenzaron a dar muestras de afecto. Les prometí regresar a visitarlos en breve.

Los niños de 6º curso organizaron trabajos individuales con dibujos y palabras de despedida. Moisés, de 11 años, me da una hoja donde expresa lo siguiente:

*“Hola Mariel yo me llamo Moisés y tengo 11 años: - En esta hoja expreso el acompañamiento en la escuela. Primeramente te quiero decir que te vamos a extrañar mucho, todos mis compañeros, los profesores y yo. Te quiero contar mi vida: Yo vine a España cuando tenía 8 años. Yo extrañaba mucho mi país, como cuando jugaba al fútbol, como iba a la escuela, porque aquí el estudio es más fácil que en mi país...”*

Para ellos mi presencia también ha sido significativa y en cada hoja contaban su historia, lo que hacían en sus países, a qué jugaban y sobre todo cómo eso que hacían tenía un significado especial para ellos.

Jénia, una niña catalana, expresa en su nota cuestiones que reflejan las elecciones que hacen los niños independientemente de los dictámenes culturales:

*“Te dit tinc 10 anys. Quan arribo a casa sempre faig els deures abans d’anar al parc amb la gossa a jugar una estona, m’agrada jugar al futbol i al bàsquet.”*

Jénia nunca jugaba con las niñas porque su juego preferido era el fútbol y encontraba ese espacio entre los varones. También decía que cuando fuera grande trabajaría en el circo, porque le encantaban los malabares y las acrobacias, para los cuales tenía mucha habilidad. Indira, otra niña catalana, me entregó una hoja prolijamente escrita donde contaba algo de su vida. Al final agrega:

*“M’a agradat molt la companyia de la Mariel porque crec que es una persona que te escolta quan parlem amb ella i que intenta entendre’t.”*

Indira le asigna un valor adicional a la comunicación, a la escucha por parte del adulto. Creo que es una muestra de la necesidad de acercamiento intergeneracional.

Jona y otros niños decidieron hacer caricaturas con personajes a través de los cuales se despiden de mí. Este final me dio la plena convicción de que valía la pena investigar la corporeidad infantil en la escuela primaria, y en esta escuela en particular, porque podía devolver algo a estos niños, niñas y docentes, así como acompañar las preocupaciones intergeneracionales de otros estudios sobre la educación de la infancia (los textos y dibujos se hallan escaneados en el anexo X como ‘Textos de los chicos y las chicas’).

Hasta aquí he intentado componer un recorrido coherente entre los motivos que me llevaron a realizar el estudio y los caminos investigativos para concretarlo. Creo que es necesario dar a conocer también el análisis de todo el material recogido, antes, durante y después del estudio de campo. El análisis tuvo la particularidad de iniciarse y cerrarse cuando estuve alejada de Barcelona, en Buenos Aires, Argentina. Entretanto, mantuve una comunicación fluida con algunos sujetos participantes de la investigación.

El análisis es un tejido entre voces, un complejo entramado de discursos que intentan no descuidar el objeto de la investigación, sino más bien explorarlo, desentrañarlo, despojarlo de las apariencias para ir hacia lo profundo, abordarlo y comprenderlo sin desvincularlo de los sujetos que le dan sentido.



## Capítulo VI: Presentación y análisis de las evidencias

---

*“... los que hacen de la objetividad una religión, mienten.  
Ellos no quieren ser objetivos, mentira: quieren ser objetos,  
para salvarse del dolor humano”.*

Celebración de la subjetividad  
Galeano, E. en *El libro de los abrazos* (2003: 106)

### 6. 1. Ordenación y análisis de las evidencias

En esta parte de la investigación, un proceso complejo y cambiante guió la combinación de dos cuestiones: la descripción densa como método interpretativo en el desentrañado de las estructuras de significado, y el pensamiento mediador de lo observable.

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1986:152-176), se puede recurrir a las siguientes etapas en el análisis de la información recabada: 1) elegir los datos; 2) seguir la pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas; 3) buscar temas emergentes; 4) elaborar tipologías y esquemas de clasificación; 5) formular conceptos y proposiciones teóricas; 6) elegir material bibliográfico y ejemplos de estudios de caso; 7) codificar la información: elaborar categorías de codificación, codificar todos los datos, separar los pertinentes para cada categoría, revisar los restantes y redefinir el análisis.

Paulatinamente transformé dicha lógica en un análisis propio, organizado en torno a mis intenciones investigativas, sin perder de vista que debía ser coherente tanto con la metodología como con las características del material recogido.

Veamos, en primer lugar, la recolección de las evidencias. En su carácter multifacético, la etnografía permite recoger una gran diversidad de información. Para organizarla y compararla sistemáticamente, no se la debe tratar acríticamente, sino con cierta ‘inferencia’ (Hammersley y Atkinson, 1994). Ello significa que el analista debe reconocerse como parte del mundo que estudia, lo cual equivale a reconocer el carácter reflexivo de la investigación social.

Después de la recolección comencé a pensar cómo organizar las evidencias del conjunto de textos, producto de notas, entrevistas y observaciones. En un principio, con la información generalizada, debía enfrentar el desafío que me planteaba el problema de la investigación: estudiar el papel de la educación física en la escuela en la constitución de la corporeidad infantil.

Había elaborado un conjunto de preguntas y tenía elementos que me ayudarían a acercarme a las respuestas. Comencé a releer las evidencias, vislumbrando algunas particularidades que podía conectar con los temas planteados, las preguntas formuladas y los objetivos propuestos. A partir de las notas más relevantes realicé las primeras articulaciones que me condujeran a tomar decisiones sobre el análisis. De acuerdo con los preceptos de Wolcott (1993), evité hacer de esta instancia una secuencia lineal del tipo ‘descripción → análisis’. Puesto que la etnografía se caracteriza por vincular ambos procesos, la descripción de evidencias y su interpretación deben conformar procesos conjuntos y complementarios.

En el proceso de investigación sobre el terreno, el etnógrafo acepta como norma el hecho de que la descripción sea una actividad interpretativa donde lo que está bajo el microscopio es el discurso social. Se trata de rescatar ‘lo dicho’ en diversas ocasiones y despojarlo de su carácter perecedero. En el laborioso análisis de este trabajo, he intentado además capturar lo particular y local del conjunto de regularidades, teniendo presente que no podía hacer generalizaciones sobre los datos que recogiera en este medio. Construí una descripción detallada de los acontecimientos a partir de una mirada subjetiva, mediada por mis propias experiencias escolares concretas como alumna y docente. Este método de descripción ‘densa’ depende de la capacidad del investigador para clarificar lo que ocurre y reducir así “*el enigma (...) al que naturalmente dan nacimiento los hechos no familiares que surgen en escenarios desconocidos*” (Geertz, 1989).

En la opinión de autores como Clandinin y Connelly (1995) este enfoque de la descripción está relacionado con la investigación narrativa, porque es necesario que la construcción de la realidad de la investigadora incorpore la de los demás. Ello constituye un posicionamiento innovador, relacionado con los intentos de

descentramiento del sujeto que se evidencian en el campo artístico, cinematográfico y literario.

En mi caso, llevé a cabo un análisis centrado en indagaciones reflexivas, con la esperanza de que me condujeran a algún descubrimiento revelador y/o significativo, tanto de lo que había en la escuela como de lo que no. El eje ‘*presencia/ausencia*’ ha sido significativo como medio para desarrollar un pensamiento cuestionador, cuyo mayor desafío era, y sigue siendo, el de combinar la acción con el deseo de cambio. Después de todo, en estos proyectos se pone en juego, como sostiene Braidotti (2000), la construcción de un nuevo sujeto deseante.

La recolección de las evidencias fue dando origen a textos centrados en “*escenas significativas*” (Denzin, 1997; 2007:208) recogidas como producto de una estancia prolongada en el centro educativo. La minuciosa selección obedeció a factores como la frecuencia, el carácter inusual de las circunstancias o su aparición fortuita. Recopilé situaciones vividas por diversos sujetos pedagógicos del centro (niños, niñas y adultos), lo cual supuso, desde el inicio del trabajo de campo, manejar varias interpretaciones posibles.

Las ‘escenas significativas’ han servido para localizar, derivar e interpretar experiencias de corporeidad. No logran, sin embargo, dar una explicación convincente de la formación de la subjetividad. Al respecto, los investigadores del grupo FINT<sup>78</sup> sostienen, en su estudio sobre el papel de la escuela primaria en la construcción de la subjetividad infantil, que:

*“sólo podemos aproximar interpretaciones que nos permitan aventurar posibilidades, pero lo que pasa con la formación de la subjetividad, en relación con la escuela primaria, es un misterio en lo que se refiere a efectos causales –cotidianos y a corto y mediano plazo – de las prácticas concretas que observamos y que se reflejan en las escenas y en los análisis realizados. Podemos abrir el significado hacia lo que supone ver una relación de reconocimiento o de autorización, o la creación o supresión del*

---

<sup>78</sup> Me remito aquí a la investigación con la que este estudio ha tenido un diálogo constante: Primer Informe realizado por los investigadores Hernández, F.; López, A.; Pérez de Lara, N., Díaz, G.; Contreras, J. (2006).

*espacio de ser; pero todo lo demás son conjeturas. No podemos “saturar” el significado respecto a prácticas que son de subjetivación precisamente porque “no saturan al sujeto”, sino que le permiten ser. O que le permiten –por la relación en la que tienen lugar– elaborar prácticas de resistencia, que subviertan el significado inicial de lo observado o dicho” [Informe Escuela Sant Josep, 2006].*

Las ‘escenas significativas’ me permitieron articular diversas variables que se conjugaban al interior de las situaciones vividas. El proceso de análisis fue extenso y atravesó diversas etapas en relación con la selección, el agrupamiento y el foco teórico que se podía vislumbrar. La mirada global sobre todas las evidencias fue un planteo inicial del posible tránsito por las evidencias, según las preguntas de la investigación. De allí surgieron los casos que me permitieron profundizar en la particularidad de las variables de la investigación. Ambos procesos tuvieron lugar gracias al surgimiento de escenas significativas, que me permitieron ir contando historias posibles gracias a las interpretaciones y los significados que convivían al interior de las mismas. Así, el proceso de análisis se fue componiendo en un ir y venir entre los datos y las preguntas iniciales.

Del conjunto de textos cuyas escenas permitían, al menos, un primer acercamiento al tema, fue posible componer un pensamiento mediador entre las representaciones de mi yo investigador y el de los demás, sin que ello implicara un pensamiento ‘conciliador’ que, en el sentido hegemónico del término, neutralizara los pensamientos ajenos. Por el contrario, se trataba de establecer una mediación que permitiera fijar ciertos puntos, pero sin establecer límites.

Así, mi pensamiento se transformó en un acto de naturaleza política, en el sentido que Braidotti (2000) le asigna: constituiría un proyecto que expresara y nombrara figuraciones diferentes para expresar una subjetividad descentrada. Braidotti también resalta que ejercer este tipo de pensamiento equivale a constituirse en un sujeto cuya consciencia ‘nómada’ no lleva implícita una visión sustantiva del sujeto, sino una intervención en los “*registros discursivos y materiales de la subjetividad*”, donde “*lo político es precisamente esa consciencia de la constitución fracturada del sujeto,*

*intrínsecamente basada en el poder, y la búsqueda activa de posibilidades para resistir a las formaciones hegemónicas” (2000:76).*

Tomé como puntos de partida de la investigación aquellos posicionamientos y miradas dentro y fuera de la escuela que se hicieran visibles en los relatos de los sujetos implicados. Debía decidir qué mirar, cómo registrar las corporeidades dentro y fuera de la escuela, y cómo elegir y delimitar los casos de estudio. Para ello necesitaba tomar en cuenta algunos puntos de partida, anticipando miradas sobre mi tema de estudio.

## **6. 2. Anticipando miradas al estudio de las corporeidades dentro y fuera de la escuela**

Estudiar las *corporeidades* supuso organizar la observación y el pensamiento de tal manera de atravesar la superficie y el complejo montaje de órganos que componen al sujeto para llegar a lo profundo de sí mismo: sus sentimientos, preferencias, gustos, deseos e iniciativas.

Inspirada e informada desde los aportes teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa y narrativa que este trabajo se planteaba, estuve atenta a describir densamente este mundo escolar particular y reflexionar sobre las prácticas educativas que en él tienen lugar, los sujetos que las hacen y las comprensiones que los educadores elaboramos y recreamos para dar cuenta de ello, con el fin de, cómo sostiene Suárez, “*generar lecturas dinámicas y productivas sobre las experiencias y relaciones pedagógicas que se llevan a cabo en situaciones institucional, geográfica e históricamente localizadas.*” (2007:1).

Para ello, focalicé el trabajo en los textos y narraciones que se fueron produciendo en los espacios compartidos, atendiendo a las formas en que los sujetos nombran y consideran en términos pedagógicos lo que sucede en los espacios escolares y lo que *les* sucede cuando los hacen y transitan (Suárez, 2007).

Como primera instancia, intenté registrar todo durante las observaciones, para luego decidir qué sería más provechoso a los fines del estudio. Al concluir el período exploratorio, que consistió en el trazado de una suerte de mapa con direcciones y

sentidos escolares, concreté con Inés un horario regular para mi permanencia en el centro. Esto permitió organizar la observación tanto del centro en general como del grupo que me dispuse a seguir más detenidamente: niños y niñas de 5° y 6° curso, en actividades tanto programadas como libres. La elección de este grupo se debió al vínculo logrado durante ese período exploratorio, y a las problemáticas que observé y que los tutores a cargo me comentaron.

Convencida de que los “*textos a interpretar*” (Ricoeur, 2001) representaban fenómenos sociales y educativos, posibles de reconstruir desde los relatos que los sujetos del centro podían reconstruir en forma dinámica reflexionando acerca de lo que vivían. Es decir, me aprestaba a estudiar los significados que les atribuían a sus experiencias de vida en el centro. Me propuse realizar varias entrevistas, así como también recoger todos los comentarios que los sujetos en cuestión compartieran conmigo.

Reunido todo el material al final del período de trabajo de campo, comencé a debatirme sobre la manera de asegurarme que esos textos compartidos pudieran revelar información para abordar el problema de la investigación.

Sabía que para situar el tema de la construcción de la corporeidad en la escuela debía acercarme a los relatos que los docentes compartieran conmigo. Debía atrapar sus visiones educativas dentro de la escuela, así como sus posicionamientos respecto de las prácticas pedagógicas en el trabajo con los sujetos infantiles.

Ver las corporeidades en la escuela suponía redescubrir las visiones de sujeto infantil que sostenían no sólo en sus discursos, sino también en sus estrategias, modalidades y modos de practicar la enseñanza.

Entendiendo que estaba abordando un universo escolar particular, que así como moldea es moldeado por sus actores, comencé a descubrir que para muchos tutores el trabajo pedagógico tenía ciertas encrucijadas, como sostenía la tutora de música de todos los cursos, en la entrevista realizada en mayo de 2005:

*“(...) te puedes pasar toda una mañana pidiendo silencio para comenzar a trabajar... y no lo logras.”*

En contacto con estas revelaciones, mis posiciones subjetivas se fueron acomodando a una comprensión más profunda de la realidad particular del centro, a partir de una interacción con y entre otras posiciones subjetivas.

En esa misma conversación la tutora sostenía lo siguiente, luego de mi consulta:

*“M:-Para ellos, ¿qué significa la escuela?”*

*T:-Yo diría que es un sitio obligatorio: hay algunos que son niños de la calle, y se comportan aquí como si estuvieran en la calle, y ellos no ven que se estén portando mal, ponerse a chillar el vocabulario así... pero la mayoría están controlados, están cuidados.”* [Tutora de música de todos los cursos, entrevista realizada en mayo de 2005]

Esta apreciación no escapa a mi experiencia en otros contextos escolares, aunque frente a una realidad diferente no me parecía común, sino algo novedoso. Mi experiencia en otros territorios escolares en mi país, con algunas características similares en cuanto a las dificultades de una población a tratar, extremadamente dificultosa, me recordaba los argumentos que las respectivas docentes también exponían. El problema de lo extraño en la dinámica escolar nunca es bienvenido, sino por el contrario: produce rechazo ante un desorden que genera una gran desorientación, porque se basa en un modelo escolar que no puede contener semejantes rarezas.

En los relatos que atrapo en conversación con los tutores y tutoras del centro, la cuestión de la participación, del interés infantil por el acceso al saber y al conocimiento, así como la valoración de la escuela como posibilidad para un futuro mejor, también presentaba cierta preocupación y desvelo. La misma tutora decía:

*“A ellos les preguntas y responden lo que le han dicho los padres, es para aprender, para el día de mañana, y ellos no se lo plantearon, ‘es lo que hay que hacer, no voy a estar todo el día en la calle’; pero si les dieras a elegir, ellos preferirían estar todo el día jugando en la calle.”*

Aunque es reconocida la presencia de la familia en la vida de los sujetos infantiles que concurren al centro, pareciera no cumplir con los deseos de la tutora. Por otro lado, también resulta reconocible el papel de la escuela como un espacio de tránsito, de pasaje. Pero hay una experiencia significativa en cada situación y momento del cotidiano escolar y en las interrelaciones que los sujetos diversos construyen en cada momento y espacio.

En la opinión reproducida se sostiene que la escuela quizá necesite de una preparación previa a su trabajo, una especie de pre-escuela, es decir, un espacio social donde se anticipe el trabajo de la escuela. En otros tiempos tal vez la familia brindaba esa pre-escuela. En el contexto actual ese espacio previo está presente como reflejo de diferentes experiencias y estilos de vida derivados de la estructura social, económica y cultural compleja que quizás al tiempo actual de la escuela le resulta difícil leer.

Ante la ausencia de esta pre-escuela (imagen de una modernidad ausente) pareciera que el trabajo escolar sufre de una ausencia de sujeto infantil, dado que no es posible acoger a otro sujeto, con otras vivencias y con otros saberes.

Una especie de desilusión y desencanto se transmite desde la tutora, al no poder cumplir con las tareas que tiene pensadas, programadas y elaboradas previamente al encuentro con los alumnos, dado que son ellos los que no comprenden el espacio escolar. Así lo manifestaba la docente en la entrevista realizada en mayo de 2005:

*“T:- Ellos lo que tienen que aprender es que una cosa es lo que se hace en casa y otra lo que se hace en el colegio o cuando vayan a un trabajo, etc.”*

No es fácil resolver estas problemáticas, que exceden al propio centro. Desde el punto de vista de los tutores, tampoco es fácil inventar posibilidades para intentarlo día a día.

La desilusión se repite cuando las actividades que antes daban sus frutos ahora dejan de funcionar. Sin querer abandonar la esperanza, el centro intenta por todos los medios que los chicos y las chicas se sumen a una propuesta novedosa y diversa, y que logre seducir a todos. Como las dificultades abundan, las tutoras recurren a otras formas de organizar los recursos, desligándose por momentos de aquellas prácticas escolares netamente



memorísticas, repetitivas y cuyo peso está puesto en lo netamente racional. La propuesta lúdica resulta una práctica que permite incluir las dimensiones de los sujetos que hacen emerger otros intereses y habilidades de los niños y las niñas. Aunque no haya mucha consciencia de ello entre las tutoras del centro, el movimiento, el cuerpo, las percepciones y los sentimientos más humanos aparecen como un medio indicado para producir algunos cambios necesarios para el trabajo intelectual. La tutora de música en la entrevista realizada en mayo de 2005 dice:

*“Mira ahora, estábamos haciendo juegos cooperativos, por esto de las peleas y todo esto, y al final se me ocurrió, mira por qué, claro, estábamos todos y cuando empezábamos a hacer el juego les hacía ver que se había acabado el rato porque no se podía, era imposible”*

Una propuesta interesante vuelve a ser un espacio de ‘fuga’ del esfuerzo docente y un espacio de fuga para el trabajo conjunto.

Sin tener demasiadas respuestas para lo que acontece en cada espacio escolar, y en total desconocimiento de las dificultades reales, encuentro que existe una fuerza llamativa para trabajar sobre las dificultades, sobre las desavenencias que se presentan en este encuentro- desencuentro de subjetividades diversas. Las premisas de la escuela de la modernidad aparecen como desvencijadas, desgastadas y hasta socavadas ante una realidad que la supera en aristas que no suponen reconocimiento ni anticipación, lo que conduce a un estado de atención y tensión constante.

No obstante el objetivo de la escuela debe alcanzarse. No se trata de bajar los brazos, ni de depositar en los otros el fracaso propio, sino de producir situaciones donde las estrategias particulares puedan producir los cambios esperados, con el fin de cumplir con los objetivos escolares. Atender cada caso en particular es una de las resoluciones que se propuso el centro, para cumplir con las normas y disposiciones que el Estado estipula. Asistimos a lo que Bixio llama “*la destitución simbólica de la escuela*” (2006:23), allí donde se cruzan y chocan las representaciones sociales de una escuela de otros tiempo, hoy cuestionada en sus viejos postulados. Esa distancia no se resuelve con propuestas didácticas, sino reinventando las prácticas (Bixio, 2006).

La tutora de música cuenta, en la misma entrevista, cómo percibe el saber de los chicos:

*“(...) vinieron el año pasado y no pueden seguir el nivel de catalán de los de 6º del año pasado... a ver yo no intento que [se acabó la cinta] hay que darles tiempo, porque apenas podían hablar su lengua, cuando vinieron habían que eran analfabetos. Si su lengua la tuvieran clara sería muy fácil pasar del castellano al catalán pero si ni siquiera tenían sus construcciones de las frases... al principio de curso tenían frases...” [Mayo de 2005]*

En la continuidad de la charla, me cuenta que los cursos están organizados en ‘agrupamientos’, grupos de niños y niñas que se agrupan en función de su nivel de catalán. Los recién llegados al centro, por las características de éste, son aquellos recién llegados al país, y por tanto los que tienen más participación en dichos agrupamientos. La finalidad que se persigue con esta organización es que los alumnos logren el pasaje de un curso al siguiente, teniendo en cuenta el nivel de catalán que se espera para cada etapa dentro del sistema educativo. Evidentemente, la situación de los recién llegados nunca es ventajosa, sino más bien desfavorable, dado que sufren no sólo el proceso de incorporación a una cultura ajena, nueva y extraña, sino también el proceso de duelo y abandono de la cultura propia, lo que implica experimentar el lenguaje como un déficit y no como un modo de comunicación que cada cual desarrolla en un determinado contexto y en concordancia con cierta herencia cultural.

Los preceptos sobre los cuales se sostiene el vínculo con la infancia aparecen cuando los adultos se refieren a los niños y las niñas. Por ejemplo, durante la entrevista de mayo de 2005 la tutora de música dice:

*“Si conseguimos tenerlos callados en una clase, y trabajando y que sepan esto es lo normal... y que no es normal, por ejemplo jugar a la pelota en la clase (no es normal). Yo, si conseguimos saberlos comportar y saber..., está, los contenidos vienen después, los conceptos van viniendo, ¿no? Pero si ellos saben concentrarse y estar atentos a todo eso aprenderán mucho más que si yo machaco en los conceptos.”*

¿Vale la pena hacer el esfuerzo de callarlos, inmovilizarlos y someterlos a nuestra voluntad en pos de la llamada o promulgada ‘normalidad’? ¿A qué costo, con qué beneficio? Más allá de lo difícil que pueda ser definir lo ‘normal’, una reflexión que recupero de mi cuaderno de campo dice:

*¿Valdrá la pena asegurar una práctica escolar constante sostenida en estos pensamientos, en estas actitudes y en estos sentimientos, en pos de un futuro mejor para estos chicos?* [Mayo de 2005]

Esta fue una pregunta inquietante, ante la complejidad de la tarea que había emprendido. Una pregunta que me atravesaba y me inquietaba en mi trabajo como investigadora, pero que no dejaba afuera mi trabajo como docente, madre y mujer construida en relación con la infancia.

En la diversidad de relatos recogidos se muestran otros puntos de vista de los docentes del centro, como por ejemplo la reflexión de la tutora de la sala de acogida sobre los niños y las niñas:

*“Yo he aprendido mucho en esto... siempre algo se aprende y si ellos no aprenden es que algo falla en mí...”* [Entrevista realizada en mayo de 2005]

La misma tutora agregaba:

*“Es impresionante lo que le sucede a estos chicos [los del aula de acogida] es que no hay equilibrio emocional para empezar a aprender”* [Nota de la misma entrevista]

En los relatos citados se advierten los mecanismos que cada docente utiliza para lograr que se produzca el aprendizaje. Por ejemplo la tutora del aula de acogida decía:

*“Nosotros los docentes somos profesionales a enseñar y hay que cumplirlo. Y para eso el docente con esta población tiene que enseñar no a guardar las emociones sino a aprenderlas, es decir a que ellos mismos entiendan qué es lo*

*que les pasa, qué sienten, etc. Lo emocional es eso que te prepara para vivir en la vida” [Entrevista realizada en junio de 2005]*

La tutora pretende aquí desmontar la idea de un sujeto que aprende dominado por la razón. En su relato presenta un sujeto escolar que no es sólo una mente, sino también un cuerpo, que así como transporta, arrastra y crea significados, sostiene el aprendizaje y, según el grado de significación social que logre con los conocimientos escolares, podrá satisfacer el interés del docente por enseñar.

Encarecidamente, los tutores piden a los alumnos que estudien, que lean, que hagan la tarea, que se porten bien, que respeten a los compañeros, que hagan caso que se comporten. Les piden que respeten y cumplan con las normas que la escuela y la sociedad han pensado para ellos, desde una concepción que establece lo aceptable, legitimado social y culturalmente. Esta es una reflexión que compartí con Inés en la entrevista realizada en mayo de 2005:

*“I:-Por ejemplo, muchas veces tú cuando estás con niños, el error es siempre sacarle las cosas negativas, ay, es que tú nunca me acabas... que no haces nada bien... Entonces cambiar... ¿has visto que si te esfuerzas lo consigues?, etc. Es decir, darles un refuerzo más positivo... hay gente que por naturaleza es de reforzar y otra gente que dice, otras es verdad, de repente sin darte cuenta entras en esa dinámica... y entonces empiezas a ser consciente de que esto no puede ser.”*

Aunque la naturaleza a la que alude Inés es cuestionable, y su idea de refuerzo positivo sugiere más bien una estrategia engañosa o dulcificada para producir el efecto de la crítica, anulando la posición subjetiva del otro, su reflexión muestra una relación muy particular en relación con la infancia: en esa relación, aquel a quien se enseña debe tener la necesidad, el deseo, la intención, el gusto y el interés por aprender. Pero además esta inclinación debe estar dentro de los marcos escolares predeterminados.

En esa relación, así como en las relaciones entre niños y niñas, la corporeidad supone una forma visible de presentarnos, una imagen en un mundo dominado por imágenes dominantes, desde los dueños de las imágenes actuales que son los medios de

comunicación masiva. Ser corporeidad es ser un sujeto encarnado en un cuerpo, que se muestra y hace visible sus marcas y formas, su color de piel, sus rasgos étnicos, contornos raciales y ‘envoltorios’ culturales, que afirman y sostienen identidades.

Las marcas corpóreas de la identidad no son cuestiones menores en el universo escolar: sexo, obesidad, estatura, color de cabello y ojos, etc. También las vestimentas, los accesorios, los gestos, los movimientos y desplazamientos nos definen en el contexto escolar, donde las categorías ya han sido determinadas, validadas y legitimadas: algo es aceptable o inaceptable, bueno o malo, normal o anormal. Las miradas, las voces y las intervenciones de los adultos fijan posiciones.

El relato recogido en una charla informal sostenido con Jénia, una niña catalana de 6º curso de primaria expresa lo siguiente:

*“A Jénia le encanta el colegio, sobre todo porque puede jugar con sus mejores amigas y amigos, que son Joselin e Indira. Ella viene a la escuela desde P4 y para ella la escuela ha cambiado mucho. Antes eran todos iguales, todos eran blancos y había un solo niño chino. Ahora son todos negros, morenos (color de los centroamericanos) pero eso no ha cambiado que la escuela le encante: dice que ahora es mejor, porque hay muchas cosas nuevas de todo el mundo.”*

[Entrevista realizada en abril de 2005]

La niña valora lo que vive en la escuela: el encuentro con los otros niños y niña de otras culturas, otros países, que se muestran a través del conjunto de manifestaciones corporales que los otros aportan en una escena común escolar. No parece dejar fuera a los diferentes ni tampoco encontrar una dificultad para la tarea que la escuela le plantea como espacio de intercambio de significados. Quizás eso sea lo que le entusiasma y haga que le encante ir al colegio.

Es cierto que no llega a comprender aquello que la tutora del aula de acogida dice:

*“Los niños están muy solos y abandonados, desatendidos; esto es una cuestión social, más que familiar: están solos porque este es un mundo competitivo”*

[Entrevista realizada en junio de 2005]

La tutora opina que este mundo los expone a la desprotección y al desamparo de una sociedad que se ha olvidado de la infancia como continuidad de la representación que su generación recuerda: la infancia de la inocencia, la ‘edad de oro’. Esa infancia del pasado, donde las condiciones de existencia y convivencia eran diferentes, está expuesta hoy a unas condiciones de vida que según la tutora están signadas por la competitividad, la cual establece nuevas reglas para la convivencia y para el diálogo, cuestiones que no son ajenas al trabajo de la escuela y mucho menos a la conformación de la identidades de los sujetos.

Aun así, en las condiciones del mundo contemporáneo, los sujetos que la escuela recibe pueden imaginarse a futuro, pueden soñar y proyectar sus intereses, como puede apreciarse en el relato que continúa:

“[En el comedor le comento a Sara que Jénia quiere ser malabarista; Sara se ríe y me dice extrañada:]

*S:- ¡Ah! ¿Sí?*

*M:- Sí, Sara, ella quiere trabajar en un circo.*

*S:- ¿Es en serio?*

*M:- Sí, claro...*

*S:- Pensé que me lo decías de broma...*

*M:- ¿Por qué de broma?*

*S:- No sé, me pareció... es un sueño de niña...*

*M:- ¿Cómo interpretas lo que desean y sueñan los chicos?*

*S:- No, pensé que era broma... no sé, trabajar en un circo... no sé. Sus padres no la dejarán, son muy estrictos...*

*M:- ¿Qué quiere decir que son muy estrictos?*

*S:- Son muy... que hay que estudiar y trabajar, por lo menos a su hermano lo tienen cortito...”* [Diálogo informal durante la comida con Sara, tutora de educación física de todos los cursos de primaria, 14 de noviembre de 2005]<sup>79</sup>

---

<sup>79</sup> Las entrevistas en profundidad pueden hallarse en el anexo I ‘Entrevistas a actores clave’.

Jénia no sabe si será malabarista, pero es allí donde encuentra un interés para su vida que la escuela le ofrece como puerta de acceso a otros saberes. No sabe si sus padres la dejarán, si con ello ganará dinero, si será famosa o viajará; sólo halla en esa propuesta algo que le permite desear ‘hacer’, es decir ‘ser’, algo que le pone ganas a su cuerpo para moverse con sentido, desafiando su propia corporeidad. Algo que le ofrece un desafío, que va mas allá de lo que ella espera que la escuela le exija (aprender a leer y escribir, historia, castellano, etc.).

Con estos relatos como punto de partida pude pensar sobre la construcción de la corporeidad en la escuela primaria. En la mayoría de ellos se articulan diferentes procesos de constitución subjetiva, a partir de la trama de discursos que los sujetos elaboran, comparten, negocian e intercambian.

También son visibles diferentes dimensiones personales y sociales, donde las constituciones se conforman, se articulan y definen a través de prácticas con sentido, en relación con ciertos y determinados marcos contextuales sociales y culturales.

La corporeidad no es un aspecto fácil de atrapar para su estudio dentro de la escuela, dado que el cuerpo no representa el punto de partida o de llegada del aprendizaje. Es más bien la condición universalizada de todos los sujetos: todos contamos con una amalgama de estructuras corporales –huesos, músculos, órganos, sentidos, etc.– que nos posibilita ser sujetos (según la mirada biologicista), aunque pocos contamos con particularidades que nos hacen ser sujetos.

El cuerpo tampoco necesita una reconstrucción historia, biográfica, particular y personal que acuñe un conjunto de saberes para comprender el mundo de modos particulares, sino que más bien representa un sostén para otros saberes reconocidos como socialmente válidos.

No obstante, la escuela facilita prácticas de constitución de corporeidades a través del entramado de discursos y la diversidad de prácticas que propone y ofrece. La posibilidad de comprender cómo la escuela (y en su especificidad, la pedagogía de la educación física) elabora discursos y prácticas que van conformando experiencias de constitución de corporeidades en los niños y niñas que la habitan supone fijar posiciones

acerca de qué es la corporeidad, lo cual defino luego de dar a conocer las condiciones en las cuales desarrollé el estudio. (Me refiero a las condiciones en que fue posible atrapar en los casos seleccionados las particularidades que dan sentido a la conformación de las experiencias de constitución de corporeidades en la escuela seleccionada.)

En síntesis, dirigí la mirada hacia la exploración indagatoria de las siguientes cuestiones:

- *Las visiones sobre los sujetos del aprendizaje.*
- *Las encrucijadas del trabajo escolar.*
- *Intereses, saberes, conocimientos, participación infantil desde el mundo adulto.*
- *Las visiones y relaciones entre la escuela y las familias.*
- *Desilusión, desencanto y compromiso docente en el trabajo con los niños y las niñas.*
- *Dispositivos, estrategias y prácticas escolares y pedagógicas.*
- *Elementos subjetivos al interior de las relaciones entre los sujetos docentes e infantiles, sentimientos, emociones, percepciones, etc.*
- *Marcas de identidad corpórea al interior de la escuela.*
- *Las subjetividades infantiles dentro de la escuela.*

Avanzado el estudio, estos elementos iniciales fueron profundizándose y redimensionándose en función de otros aspectos relevantes que influyen en los procesos de conformación de las identidades corpóreas dentro de la escuela.

### **6. 3. La delimitación de los casos de estudio**

Creo conveniente, a esta altura de la tesis, describir el modo en que organicé los casos. En un primer análisis de las evidencias recolectadas, sopesé las dos maneras posibles de estudiar la problemática planteada. Ambas parecían igualmente interesantes y originales. Una de ellas consistía en un recorrido no estructurado a través del conjunto de datos, dejando que los casos individuales asomaran por sus particularidades. La alternativa era componer una investigación ‘polifónica’, es decir, un texto donde



aparecieran diversas voces que versaran sobre los temas centrales puestos en tensión por la tesis.

Esta construcción me pareció interesante, pero la profundidad del estudio de caso y la posibilidad de comprender cómo lo universal es particularizado por los sujetos infantiles me ayudó a decidir el camino a tomar.

Consciente de que el estudio de casos puede abarcar tanto a un niño y/o niña como a un grupo, concluí que para conservar el carácter específico y complejo del caso ‘en acción’ (Stake, 1998:16) debía organizar los casos en función de lo particular, ese ámbito donde se pueden descubrir en la realidad facetas desconocidas o imprevistas en la totalidad. Ello no significa entender los casos como estudios aislados, sino darle una forma convincente a mis pensamientos para narrar textos de escenas significativas. Sería un error pensar que cada caso es independiente de los demás.

Como acto creativo, fundamentado y atento a la rigurosidad que la investigación científica impone, la investigación sobre la construcción de la corporeidad intentó no abandonar los actores principales de este proceso: los agentes escolares que en la experiencia de vida escolar negocian significados y sentidos construyendo conciencia de sí a partir de las múltiples relaciones que entablan. Los casos surgidos profundizan el análisis de las narrativas de docentes y sujetos infantiles, así como de quien habla desde una narrativa investigadora de sí misma a partir de los relatos de los ‘otros’ de sujetos de la investigación. Cada uno de los casos arroja elementos para pensar el objeto de investigación, y contribuye a dar respuesta a las preguntas iniciales de este trabajo desde el foco de alguien que, como sujeto que investiga, también crea, aporta y vierte nuevas informaciones al campo de la educación del cuerpo.

### **Caso 1: La corporeidad como tránsito para el reconocimiento y la autorización para ‘ser’**

Inés, maestra de educación física de P3, P4, P5 y Cap d’Estudis de la escuela. Este caso se sumerge en el tema de la pedagogía y los escenarios de la corporalidad, analizando lo circunstancial y aleatorio como parte constitutiva de la misma. Se destaca el tema del

cuidado de las relaciones como tránsitos para la construcción de las diversas corporeidades y la creación y recreación de los escenarios en los procesos de corporización. También se resalta la participación del deseo y el papel que juega en el proceso de constitución de la corporeidad infantil. Se sostiene en los espacios de diálogo y de permisos para hacer y ser. Y muestra los tránsitos por donde se constituyen las corporeidades dentro de la escuela.

## **Caso 2: Corporeidad como experiencia. Del encuentro y la negociación**

Grupo de niños y niñas de 5° y luego 6° curso. Un caso que apareció casi al final de la experiencia, y que analicé en forma casi paralela a los otros dos. Muestra las experiencias de los niños y niñas de hoy en los procesos de construcción de corporeidades y aporta lecturas posibles sobre las resistencias como actos de apropiación de los sujetos frente a las estructuras de poder. Incluyo aquí la relación de los niños y las niñas con las tecnologías *mass media*, a partir de las cuales también se trazan construcciones de corporeidades dentro y fuera de la escuela. El caso describe además las elecciones que los chicos realizan frente a un mundo que les presenta y seduce en una diversidad de opciones. El análisis profundizó estos temas a partir de un trabajo realizado con un grupo de varones y mujeres de 6° curso. Trabajamos con los ordenadores del centro, rastreando imágenes de cuerpos por Internet, y luego de seleccionar algunas, conversamos sobre ellas. Conservé intacto durante casi un año el material recolectado (tanto las búsquedas como las discusiones grabadas, mis notas y las de Inés). Trascorrido ese tiempo, y sin dejar de pensar en ello, comencé a darle un sentido, transformándolo en un texto de naturaleza narrativa que me permitiera analizar, desde el espacio cedido por las tecnologías, los discursos y las prácticas que hablaban de lo corporal y a los cuales los sujetos infantiles tienen acceso.

La escritura de este capítulo avanzó en un primer momento en una línea más descriptiva. Una vez desarrollado, hice lecturas especializadas acerca de las tecnologías: sus usos, alcances y las transformaciones que producen en los sujetos. Profundicé en estudios que abordaran el tema del cuerpo y las subjetividades en relación con los el acceso y uso de la tecnología. La abundancia de enfoques sobre este tema me sorprendió notoriamente. Más focalizada en los aportes que este capítulo podía aportar

el estudio de las corporeidades en la escuela, comencé el análisis de las evidencias reunidas junto a las lecturas y relecturas de ciertos textos teóricos seleccionados que rescataban al sujeto como agente para el cambio, es decir, un sujeto con capacidad de acción para la toma de decisiones en cuanto a sus elecciones de vida. Comencé a reescribir este capítulo con ello en mente, y con la emoción de recordar los momentos compartidos con los chicos y chicas de este grupo.

### **Caso 3: Corporeidad como espacio curricular**

Sara, maestra de educación primaria con una segunda titulación en tiempo libre y recreación, tiene a su cargo las clases de educación física de todos los cursos de primaria y algunas clases de matemáticas y sociales. Su caso retoma lo disciplinar, lo curricular como espacio central en los proceso de corporización. Lo resolví transcurrido un tiempo, ya que su organización me planteaba algunas dificultades (debido a la distancia en las entrevistas y conversaciones informales). Pude reunir una gran cantidad de información valiosa durante las observaciones. En este caso estudio la pedagogía de la educación física a partir del análisis de los elementos manifiestos y latentes de las clases, como también algunos elementos del currículum.

### **Caso 4: Mi corporeidad en proceso de tesis**

Un caso poco usual, pero necesario y coherente con la trama de la tesis. Mi corporeidad ha jugado un papel específico antes, durante y después del trabajo de campo. Mi cuerpo y mi experiencia corpórea aparecen en varias situaciones que no pude ni quise eludir, ya que proporcionaban una posibilidad más de indagación sobre la construcción de mi yo investigador.

Estos casos me han permitido anudar de forma creativa y atrevida algunas de las cuestiones centrales que hacen al problema central de la tesis: cuerpo y subjetividad en la diversidad de niños y niñas que ingresan a la escuela primaria de Barcelona; las estrategias que construyen los docentes para el trabajo corporal infantil; los actos de resistencia que elaboran los alumnos frente a las des-localizaciones culturales; las mediaciones pedagógicas por las que transitan representaciones sin territorios espaciales

y temporales; los puntos de fuga, mestizaje y de frontera que dan sentido a las corporeidades infantiles dentro del cotidiano escolar; la reorganización de un pensamiento fluido, ‘nómada’, des-territorializado para una investigación sobre el sujeto y la corporeidad contemporáneos.

#### **6. 4. El análisis de los casos. Transformar en diálogo lo observado**

Los significados atribuidos a las escenas sobre las relaciones de, con y sobre los cuerpos han posibilitado espacios para construir relaciones, lo cual ha teñido las observaciones dentro y fuera de los ámbitos escolares analizados en torno a los caminos que transita la construcción de la corporeidad infantil dentro de la escuela ‘T’. Las escenas (datos) fueron dando que hablar a partir de los interrogantes. En este intento por develar lo oculto, las escenas de la investigación han permitido organizar la tarea en torno a focos por donde mirar y pensar otras posibilidades para el sujeto corpóreo complejo que habita la escolaridad de este tiempo y contexto, así como para una educación física del cuerpo comprensiva y situada, es decir, una educación física reflexiva que permita crear movimientos crítico del cuerpo, que ayude al sujeto a pensarse en la cultura y a ver su propio ser en igualdad y diferencia.

Los focos para aprender a mirar provienen de mis concepciones de corporeidad previamente establecidas, y me han permitido ahondar en lo que se mostraba o no en la escuela ‘T’. Dichos focos recorren los casos, los recrean y profundizan para mostrar otras prácticas y discursos posibles, y ocasionan reflexiones producidas por lo vivido y compartido durante la experiencia de la tesis.

El objetivo de presentar casos es exponer puntos de análisis que emergieron durante el trabajo de campo. Los cuatro casos dan cuenta de temáticas analizadas en profundidad que se inspiran en el deseo de comprender cómo lo cotidiano puede transformarse en una disimulación de lo real, hasta el punto de convertirse en algo confuso, difuso y hasta sin sentido.

Los análisis adoptan la modalidad dialógica, procurando no perder de vista al sujeto cultural<sup>80</sup> y sustentando que *“la investigación etnográfica puede generar un espacio textual donde se visibilice la complejidad discursiva y la interacción dialógica de voces. Clifford propone algunos ejemplos de etnografías dialógicas donde los participantes de la investigación negocian de forma compartida la construcción de la narrativa etnográfica en torno a la realidad del estudio; en estos casos, los etnógrafos buscan ‘representar la experiencia de la investigación de manera que dejan al descubierto la textura textualizada del otro y también la del sujeto que interpreta’”* (Trafi, Rifà y Bosco, 2001:63) (Informe de la escuela primaria B, noviembre de 2006)<sup>81</sup>.

Los títulos elegidos para cada observación sintetizan el nudo por donde transitan las cuestiones que he intentado sacar a la luz en cada caso y sobre las cuales, a mi entender, se tensiona la práctica pedagógica en general, y de la educación física en particular. Los casos merecen debates profundos que apunten a las finalidades de la educación como práctica social y de la escuela como institución que valida y distribuye conocimientos socialmente válidos.

## **6. 5. Escritura y reescritura de la tesis**

### **6. 5. 1. Escritura del caso: Corporeidad como tránsito para el reconocimiento y la autorización para ‘ser’.**

Con una gran variedad de notas y reflexiones que combinaban las evidencias recolectadas y su análisis, decidí comenzar por el caso de Inés, quien como ya manifesté era la más afín a mi propia experiencia profesional. Además, ello me daba acceso a mucha información, gracias a la antigüedad de Inés en el centro, la función que cumplía y su conocimiento de la ciudad de Barcelona. A ello se agregaba su participación en

---

<sup>80</sup> Zulma Palermo (2000) sostiene que preguntarse cómo lo social llega al texto (a cualquier tipo de texto) es necesario, y expresa cómo la explotación del lenguaje puede conducir a que lo real se transforme en un mero juego discursivo, de modo tal que la conflictividad social quede reducida a sus ‘juegos’. El lenguaje es una forma de mediación, entre otras, a través de la cual lo textual construye el mundo. Por aquella vía los textos se leen en su mera inmanencia, se desarticulan de sus condiciones sociales o se transforman en abstracciones de las reales contradicciones del sujeto cultural que queda así desenmascarado de las políticas que condicionan su vida cotidiana.

<sup>81</sup> Cf. “El papel de la escuela primaria en la construcción de la subjetividad”, investigación del grupo FINT.

otras entidades de formación en educación física (tales como un grupo de estudios y de actividades, reconocido por el ayuntamiento de Ciutat Vella), su participación como formadora en cursos de oposiciones para las plazas de educación física de las escuelas públicas y su vinculación a la Universidad de Barcelona en algunas actividades vinculadas a los grupos de investigación del departamento de educación corporal y expresión musical de la misma.

Dado que emprendí el análisis en mi país –Argentina–, un año después de haber abandonado Cataluña, la distancia geográfica y el alejamiento del objeto de estudio dificultaron la tarea. No obstante, la vinculación que mantuve con el grupo FINT a través de actas y publicaciones me permitió establecer puentes entre la bibliografía sobre la construcción de la subjetividad infantil en la escuela primaria y mi propia visión (distante al principio, pero luego más general y holística) acerca de esta problemática.

Comencé a escribir el caso de Inés en diciembre de 2006 combinando el análisis de la documentación, la observación participante y no participante, la lectura de las notas de campo y las entrevistas en profundidad.

También recolecté datos de su carrera docente y su biografía profesional. Al releer las entrevistas, discerní que Inés reiteraba ciertas inquietudes acerca de niños y niñas. Fue en base a la selección de algunas de esas dudas que elaboré ciertas aproximaciones categoriales. La escritura de dicho caso supuso una gran aventura, en principio una dinámica que combinó el intercambio directo, cara a cara, y luego a la distancia, a través de Internet, un medio que logró acortar la distancia entre Argentina y Barcelona propiciándonos un intercambio sobre documentos elaborados por mí y sometidos a discusión por Inés y, a través de ella, otros sujetos del centro. Las aportaciones de Inés y sus puntos de vista fueron enriqueciendo mi trabajo, a la vez que a ella le permitían ir conociendo otras dimensiones de su tarea, de la institución y de la enseñanza y el aprendizaje de la educación física. Una muestra de esto puede apreciarse en siguiente e-mail del lunes 1º de junio de 2009 (cf. anexo IV):

*“Buenas Mariel,*

*Hemos tenido tres días de fiesta y acabo de llegar de L'Escala, he tomada energía para soportar la recta final de curso. Y esta mañana tumbada en la caliente arena con una brisa marina fresquita me leído el documento "sexo". Me ha parecido muy interesante como has ido enlazando los temas para concluir en las sesiones de educación física. En algún momento me has provocado reflexiones que no me había hecho sobre el porqué (...) divide la clase entre sexos, la opinión de nuestros alumnos sobre la edad de la maternidad... me ha gustado. Creo que es muy visual y sintetizas un montón los últimos cuadros de observación de antes, durante, y después de las clases. Ahora esta información sería súper útil si quisieran las personas del centro tenerla para intentar modificar según qué cosas para mejorar. (...) No sé como siempre si te será útil o no, o si era lo que querías que mirara, si necesitas alguna aportación más me lo pides. Besos."*

Otros e-mails similares están incorporados en diferentes momentos del análisis de los casos. La continuidad de la comunicación y la abundancia de información, así como varias correcciones del catalán, resultaron de un trabajo colaborativo amplio, donde ambas hemos construido un saber producto de la experiencia, más allá de la presencia física. En el centro discutimos en varias oportunidades nuestras posiciones y puntos de vista, siempre con intención de profundizar en los temas de mi tesis que fueran intereses de su tarea.

Por último, como ya explicité, la escritura de este caso está hondamente relacionado con el tema de la pedagogía, ya que analizo lo circunstancial y aleatorio como parte constitutiva de los escenarios de la corporalidad. Destaco el tema del 'cuidado' de las relaciones como tránsitos para la construcción de diversas corporeidades y la creación y recreación de los escenarios en los procesos de corporización. Se trata de un caso interesante, extenso y complejamente difuso.

**6. 5. 2. Escritura del caso: Corporeidad como experiencia. Del encuentro y la negociación:** Grupo de niños y niñas de 5º y luego 6º curso [Josué, Jénia, Moises, José, Carlos, Elenis e Indira. Sus experiencias corporales]

Este caso supuso el entrecruzamiento de una gran variedad de notas de campo y narrativas de los niños sobre sus experiencias. Los relatos se recogieron mediante conversaciones informales y entrevistas grabadas. Recurrí a lecturas muy diversas, en especial sobre otros estudios realizados con niños y niñas. Las actas de jornadas y congresos dedicados a la infancia me han servido para pensar cómo organizar los datos.

El proceso de escritura este caso no resultó nada complejo. Por el contrario, fue gratificante recuperar los inolvidables momentos junto a los niños y las niñas, tanto dentro de la escuela como en las salidas programadas. En las salidas escolares, más que en el centro, los relatos se cargaban de informaciones personales valiosas y variadas acerca de sus vidas privadas, la conformación de sus familias, sus barrios, los idiomas que dominaban, sus países de origen, los intereses en dichos países y en la escuela. También asomaban temas poco frecuentes para compartir dentro del centro, como la masturbación, la virginidad, el sexo, el amor. Utilicé las diferentes modalidades de evidencias que recogí de los niños y las niñas: frases, dibujos, caricaturas, versos, grabaciones grupales e individuales, charlas informales, gestos, palabras, etc.

El caso se presentaba como ineludible para comprender qué elementos se ponen en juego en la experiencia de estos sujetos infantiles durante los procesos de constitución de corporeidades en la escuela.

### **6. 5. 3. Escritura del caso: Entre tiempos. La corporeidad como espacio curricular** [Sara, tutora de educación física de todos los cursos de la escuela]

Comencé la redacción de este caso resuelta a poner a prueba las ideas de Sara. En función de ello reorganicé las notas sobre sus experiencias y relatos, así como nuestros análisis compartidos de las escenas. Transitar por este caso implicaba regresar al de Inés para ampliarlo y corregirlo. Supuso además incorporar varias escenas donde los niños y niñas se hacían visibles en discursos y prácticas concretas. La escritura fue lenta y extensa. Recurrí a una gran variedad de recursos bibliográficos históricos, pedagógicos, sociológicos y literarios, y entrecrucé los datos observados para ampliar la problemática de estudio. Las técnicas que utilicé principalmente comprenden la observación participante y no participante, las narrativas de niños y niñas, la entrevista en



profundidad, la biografía profesional y algunos datos de la historia de vida de la docente. Los elementos subjetivos personales fueron un impedimento muchas veces para comprender el caso en sí mismo; introduje pausas en el proceso de escritura para que mi relato personal no interrumpiera el análisis de los relatos.

#### **6. 5. 4. Escritura del caso: Mi corporeidad en el proceso de tesis**

Atreverme a escribir este capítulo fue un impulso que mi codirectora de tesis halló original, acertado y acorde a la naturaleza de la tesis. Durante el proceso de escritura empleé la mayoría de mis reflexiones, tanto dentro como fuera del trabajo de campo, así como las efectuadas en mi proceso de formación en el campo de la investigación, gracias a los estudios de doctorado cursados en la ciudad de Barcelona. Además fueron importantes las experiencias en otros contextos de la ciudad con niños y niñas y con colegas interesados en abordar el tema de la infancia, la formación docente y el cuerpo. Las nuevas experiencias profesionales en mi país de regreso también aportaron formas novedosas de pensar en estos procesos ininterrumpidos de constitución de los sujetos.

Las evidencias de diversos instrumentos (notas de campo, entrevistas, charlas informales, observaciones, consultas a especialistas, conversaciones con mis tutores de tesis, compañeros, colegas de estudio y de trabajo) mostraban la necesidad de indagar en mis propios relatos. Resultó clave el intercambio con otros docentes y el abordaje de bibliografía específica, en particular las fuentes post-estructuralistas y post-feministas, que me sirvieron como guía para narrarme en las escenas que había seleccionado como significativas para dar profundidad a los temas que amplían y profundizan la problemática de estudio.

#### **6. 5. 5. La escritura de la metodología**

Si bien la metodología estaba definida en mi proyecto de investigación, especificarla supuso revisiones e indagaciones constantes: ir del campo a los textos y de los textos al campo para elaborar un proceso de escritura. Asimismo, el análisis y la interpretación de las evidencias empíricas y la concepción de los aspectos teóricos estuvieron interrelacionados en un proceso de escritura y reescritura que se había iniciado en los

cursos de doctorado. Este proceso de reconstrucción, que combinó el análisis de la revisión bibliográfica, del proyecto de tesis inicial y de las notas recolectadas en el trabajo de campo, así como los primeros borradores de la tesis, exigió adoptar posiciones más fundamentadas en mis producciones escritas, lo cual me permitió darle coherencia y sustento a la posición teórica, metodológica y epistemológica adoptada para el estudio. Este capítulo requirió un tiempo prolongado de trabajo y definición, que comenzó en Barcelona con la primera reescritura durante los meses de agosto y septiembre de 2005 y se concretó con la segunda reescritura en Buenos Aires entre los meses de junio y octubre de 2009, momento de cierre del primer borrador de toda la tesis. Entre esos dos momentos, el regreso a mi país y diversas tareas familiares y profesionales fueron demorando la finalización de la investigación. En el segundo momento de reescritura fue fundamental revisar y redefinir profundamente posiciones adoptadas en el marco teórico metodológico y la coherencia interna de las diferentes dimensiones que hacen a un trabajo de investigación. Por último, al cierre final de la tesis, se concretó el tercer momento de reescritura, etapa de revisión final después de los aportes, señalamientos, sugerencias y correcciones de mis tutores de tesis.

## **6. 6. Relación de la autora con el texto**

Mi objetivo ha sido transformar en textos los relatos registrados, para dar cuenta de una realidad en la cual me he situado como intermediaria o traductora de lo que acontece. Mis textos proceden de una familiarización con el escenario de investigación, más que de un proceso teórico de investigación. Por tanto, no pretendo sino emprender el análisis de ciertas cuestiones, al tiempo que dejo otras abiertas.

Una de estas cuestiones involucra mi relación con el lenguaje. En mi situación de investigadora extranjera, abordé una realidad lingüísticamente diferente que planteó dificultades de fonética y de sintaxis, así como de representación. Vivir el desplazamiento entre diferentes lenguas me permitió pensar el desplazamiento en mi interior. Como planteara Foucault, *“la constitución del sujeto frágil y escindido de la era pos-metafísica intenta crear un proceso que consiste en codificar culturalmente ciertas funciones y actos como significativos, aceptables, normales, deseables”* (Braidotti, 2000:42). Desde este lugar comprendí que el idioma, más que un instrumento

de comunicación, es uno de los lugares de intercambio simbólico donde nos vinculamos.

En mi escritura he intentado respetar el origen situacional de los textos. Esta característica se manifiesta a través de la minuciosa declaración de la fecha y, en algunos casos, la hora de las notas, las voces y las circunstancias originarias. Mediante la atención al detalle intenté además respetar a los sujetos, poniendo en tensión mis propias teorías, discursos y representaciones.

## **6. 7. La validación del estudio**

Una somera reseña de los densos debates acerca de los criterios de validación de los estudios cualitativos en el ámbito de las ciencias sociales hace visible la complejidad del campo y nos lleva a reflexionar acerca de las nuevas responsabilidades personales, profesionales, políticas, sociales y éticas del investigador en educación.

Wolcott sostiene que desde el marco de la investigación etnográfica no es posible hablar de ‘validez’, y afirma que preguntarse acerca de la validez de un estudio es inconducente, ya que no existe una única interpretación correcta de la realidad, sino diversos grados de ‘comprensión’, a la que define como “*el poder de hacer inteligible la experiencia aplicando conceptos y categorías*” (1990:146).

Asumir esto no significa renunciar a ciertos criterios y procedimientos de rigurosidad en el desarrollo del estudio. En mi caso, la coherencia interna se hace visible en un conjunto teórico construido a lo largo del proceso de investigación. Intenté aceptar cada texto en sus propios términos y desvincularlo de mis propias pretensiones.

Para ser coherente con esta postura, renuncié en muchos casos a producir un texto ‘válido’ o ‘autorizado’ según los marcos teóricos que gobiernan la ciencia desde una visión epistemológica objetiva. A partir de la posición de autores como Denzin y Lincoln (1994) comprendí que podemos aspirar a transformar la validación en una política de intervención, con el objetivo de exponer sus fundamentos ontológicos. En este sentido Butler, (2007) sostiene que deberíamos preguntarnos por aquello que

autoriza, excluye o prohíbe precisamente el movimiento teórico, en referencia a los fundamentos de un estudio.

Dicha política de intervención en los múltiples registros discursivos y materiales de la subjetividad conlleva la capacidad de establecer múltiples conexiones para entender al sujeto en su constitución fracturada, intrínsecamente basada en el poder y en la búsqueda activa de posibilidades de resistirse a las formaciones hegemónicas (Braidotti, 2000).

Scheurich (1996) sostiene que el desafío consiste en identificar formas de validez que no construyan al otro a través de esquemas propios. Demuestra (en Sandín Esteban, 2003) cómo numerosas construcciones de aparente validez son simplemente máscaras que esconden una similitud subyacente. El propósito de tales construcciones es trazar una línea divisoria que circunscriba las distintas epistemologías de la investigación, pero como esas divisiones no son sino separaciones de carácter ideológico, se descubre que el criterio de límite que se quiere establecer es el de la legitimidad o la aceptación de qué es verdadero. Superar este límite no significa evadir la rigurosidad del estudio, sino fomentar un estándar de calidad que apele a la *‘triangulación’* y la *‘reflexibilidad’*.

Se entiende por triangulación la utilización de varias perspectivas o puntos de vista que permitan reunir, comparar y contrastar una gran cantidad de información. Según Hammersley y Atkinson (1994), el carácter multifacético de la etnografía permite organizar la triangulación. Autores como Taylor y Bogdan la definen como *“la combinación en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos”*, y agregan: *“Aunque las notas de campo basadas en la experiencia directa en escenarios proporcionan los datos clave en la observación participante, otros métodos y enfoques pueden y deben emplearse en conjunto con el trabajo de campo. La triangulación suele ser concebida como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter al control recíproco relatos de diferentes informaciones. Abriéndose a otros tipos y fuentes de datos, los observadores pueden también obtener una comprensión más profunda y clara del escenario y de las personas estudiados”* (1996:92).

No obstante, cabe aclarar que la triangulación puede resultar una limitación si es entendida en sentido estricto, es decir, como una combinación de información para ser pensada desde un único punto de vista. Por el contrario, una triangulación correcta debe poner en juego las asimetrías de los datos, la combinación de diversas fuentes, sus múltiples dimensiones y otros ángulos de enfoque. Es difícil, sostiene Caballero (2000:102), “forzar poesías, metáforas, fotos, observaciones y entrevistas en un esquema rígido”.

La flexibilidad, por otro lado, implica una consciencia permanente y autocrítica sobre las propias predisposiciones hacia los datos y los posibles sesgos que puedan afectar al proceso de investigación y sus resultados. Sandín Esteban cita la propuesta de Barry (1999), que sugiere “entender a la flexibilidad no como una actividad netamente individual, sino como una estrategia prioritaria en las investigaciones cualitativas que se desarrollan en grupo, porque fomenta la calidad y el rigor del estudio” (2003:199).

Con este conjunto de prescripciones, incluí una verificación flexible, sin forzamientos, basada en una triangulación teórica y metodológica: mediante la primera, relacioné la situación estudiada con diversas perspectivas teóricas; mediante la segunda, apliqué diversos métodos a los mismos fenómenos de estudio.

## **6. 8. La investigación con ética**

En primera instancia intenté mantener una ética en la investigación fundada en relaciones de reciprocidad con quienes de forma generosa me brindaban su tiempo y su experiencia. Me parece importante rescatar que la primera parte de la investigación constituyó un proceso de negociación, ya que de esas relaciones iniciales, de esos primeros encuentros e impresiones, se derivaron luego ciertos efectos que repercutieron sobre el proceso mismo del trabajo de campo.

Van Manen sostiene que “la investigación pedagógica no puede quedarse fuera de los valores morales que otorgan a la pedagogía su significado” (2003:178). Reconocer este principio implica aceptar que la investigación fenomenológica puede tener profundos efectos en las personas implicadas y en los sujetos de la investigación, así como también

en las instituciones donde se llevan a cabo. Las repercusiones de la investigación fenomenológica pueden incluso provocar nuevos niveles de conocimiento de uno mismo, cambios de estilo de vida y, por sobre todas las cosas, un efecto transformador sobre el propio investigador. Un proyecto de estas características es una forma de aprendizaje profundo que transforma la consciencia, intensifica la capacidad de percepción y aumenta el carácter reflexivo y el tacto.

Considero que estas consecuencias son fundamentales para el tipo de investigación que pretendo realizar; una investigación cuya finalidad es representar las experiencias de ‘corporización’ que tienen lugar en la escuela ‘T’ a partir de la observación, las conversaciones con niños, niñas y educadores, las relaciones establecidas con los/las tutores/as, el contenido de mi diario de campo, las reuniones con colegas de la Argentina y los intercambios con los miembros del grupo FINT.

Con esto en vista, y como ya he aclarado, nunca pretendí evaluar lo que la escuela hacía o dejaba de hacer. Por el contrario, emprendí la investigación con ánimo de compartir mis reflexiones y entablar un diálogo con lo que la escuela decía de sí misma. Traté de observar las prácticas y reflexiones cotidianas que con tanto candor habían compartido conmigo. Confié en que una mirada ajena a la institución también resultaría de utilidad para la escuela, porque le permitiría mirarse y pensarse desde otro punto de vista.

Mi posición en esta investigación ha consistido en prescindir de las certezas y abrazar el camino de las dudas. Apunté además a lograr cierto aprendizaje, como se evidencia en el intercambio de miradas con tutores, directores de tesis, autores, profesores y especialistas.

Estar en la escuela como investigadora ha comportado reconocer mis prejuicios, identificar formas limitadas de mirar, señalar dificultades para establecer interpretaciones y asumir el desafío permanente de encontrar canales de intercambio con el profesorado. No se trataba sólo de dar cuenta ante ellos de lo que veía, sino de hacer aportes que posiblemente enriquecieran sus prácticas.

Por último, debo mencionar que hay otra razón para descartar todo cuestionable juicio de valor sobre la escuela: más allá de lo que ella diga de sí misma, la corporeidad (mi

objeto de estudio) no aparece en tales declaraciones, sino que se asoma en los aspectos cotidianos y se refleja en experiencias y relaciones que tienen lugar en sus diversos entornos.

## **6. 9. Reflexiones de la autora**

El desafío de este capítulo consistió en aprender a mirar la complejidad de lo real o, si se prefiere, aprender a percibir las cualidades “*que impregnan las íntimas relaciones sociales y (...) que constituyen las complejas instituciones sociales, como las escuelas*” (Eisner, 2003:15).

Este desafío impuso el aprendizaje de la práctica materializada de un ‘hacer investigador’ que propició el tanteo, la búsqueda, la indagación y la exploración de las ideas y acciones de los sujetos infantiles y adultos, en momentos particulares de la cotidianeidad de la vida escolar, que se expresan verbal o gestualmente, con sentimientos y emociones.

Dicha práctica implicó una preocupación metodológica y un posicionamiento ético que se sostuvo resguardando la privacidad de los implicados en la investigación a través del uso de seudónimos.

La interpretación de las escenas intentó ser respetuosa de la diversidad de formas en que los sujetos tienden a dar a conocer y explicar su realidad. Asumí una posición respetuosa de las creencias y los valores de cada uno de los implicados. La producción de evidencias, su organización y análisis resultó un proceso extenso e intenso, de entradas y salidas, de cruces y encrucijadas, de sentimientos y pensamientos. A partir de esas posibles aproximaciones y comprensiones de significados compartidos, debatidos y discutidos en relación con la pertinencia y coherencia de los caminos trazados para la tesis, obtuve un saber. La tarea investigativa de base cualitativa, que partió de describir relaciones, valorar las circunstancias y explicar lo que acontece, tuvo la intención final de mejorar la práctica educativa, es decir, de contribuir a la credibilidad de este tipo de producción de conocimiento, basado en la coherencia, en la intuición y en su utilidad instrumental (Eisner, 2003).

Presento a continuación el análisis de los casos que me permitieron organizar las evidencias en escenas significativas y me condujeron a aproximaciones teóricas para responder a las preguntas iniciales de este trabajo, así como al hallazgo de algunos aportes para el campo de los estudios educativos.



## TERCERA PARTE

### El análisis del conjunto de las evidencias

---

#### Capítulo VII. Reconstrucción dialógica de la investigación

---

*“Como docentes, traemos a esta ‘conversación’ saberes acumulados, preguntas encadenadas, problemas que insisten y persisten, huellas que inquietan, espejos que decepcionan, señales que invitan a seguir conversando y conversando. Y traemos, ante todo, la confianza esperanzada y la convicción de que vale la pena hacerlo”*

Cullen, C. (1997:139)

#### 7. 1. Elaboración y devolución del informe a la escuela ‘T’

*“Doy dos vueltas por fuera de la escuela, reconozco las inmediaciones (...). Ingreso y pregunto por Inés, la señora me indica que está en el patio, me señala una nueva puerta, ahora de madera y doble; pasándola están los niños y niñas en hora de patio... es como entrar una vez más a una escuela, me emociono por ello”* [Notas de observación de la primera visita a la escuela ‘T’, 31 de marzo de 2005, 11:15 hs.]

Reconstruyo aquí las notas acerca de mi estadía en la escuela ‘T’ (de marzo a junio de 2005 y de septiembre a diciembre de 2005), vertidas en el primer informe<sup>82</sup> que hice llegar a la escuela, de acuerdo con lo que se había pautado durante el proceso de negociación, y a modo de devolución por la hospitalidad y el buen trato que me habían brindado. Aquí expongo mi posición de investigadora como sujeto en ‘crisis’ que

---

<sup>82</sup> El informe llegó a la escuela por correo electrónico (cf. anexo IV). Está elaborado en forma sintética para que pudiera ser abarcado por los tutores de la institución. En principio se lo envié a la Cap d’Estudis para que me diera su parecer: resultó ser una cuestión sumamente delicada que tuve que pensar muchas veces para no herir susceptibilidades. Primero lo revisó Inés, y a través de Internet conversamos y aclaramos dudas y posiciones. A partir de allí hice algunas sutiles modificaciones. Lo envié nuevamente a Inés una semana mas tarde, ella dio el OK, y así lo envié al resto de los docentes y al personal de dirección. Los invité a dar las sugerencias que consideraran oportunas, pero esto nunca sucedió.

intenta sostener una investigación narrativa (Clandinin y Connelly, 2000) y compartirla con otros investigadores, (en concreto, con los del grupo FINT, que han sido los interlocutores de mi investigación en forma personal y luego a la distancia, a través de informes y actas de las reuniones del grupo).

Mi análisis no intenta pronunciarse como un juicio de valor sobre aquello que los docentes hacen en la escuela 'T', sino poner en diálogo las experiencias de corporeidad(es) que se reflejan en aquello que la escuela dice de sí misma, así como algunas experiencias y relaciones que se producen en el acontecer diario de la dinámica institucional y también fuera de ella.

El texto obtenido procede desde la periferia hacia el centro de la construcción de corporeidad(es) infantiles, elaborando algunas posiciones iniciales, y conservando su condición de texto abierto a nuevas indagaciones, capaz de producir nuevos textos, precursores de nuevos conocimientos.

## **7. 2. La reconstrucción: 'Apariencias escolares'**

La escuela 'T' es una escuela que puedo describir con dos ritmos distintos. Hay momentos en que se respira ordenada y tranquila: durante las entradas y salidas, en los espacios libres habitados por madres y (muy pocos) padres, entre los tutores que decoran en armonía algunas galerías o espacios de tránsito, en la amabilidad de la secretaria y la movilidad del director, en la circulación tranquila de los niños y las niñas. En otros momentos, la escuela se muestra desordenada y ruidosa: durante la hora de patio principalmente, y en los momentos de culminación de los episodios a los que llamo 'de libre intercambio', es decir, aquellos que representan negociaciones entre los niños y en los cuales no se percibe la presencia de los adultos. También hay desorden durante actividades como las visitas de algunas organizaciones o personalidades a la escuela.

Ambos estados deben entenderse a partir de la apariencia de su 'hacer' constante y sin pausa, que atraviesa estas circunstancias. Durante esta experiencia, la escuela 'T' afrontaba un cambio organizativo, una renovación en la conducción y en la mayoría de

los docentes. Podríamos decir que esta escuela se había caracterizado por sostener en el pasado una cultura del esfuerzo, asociada a la sistematización de la tarea, a la satisfacción del saber cumplido y la imposición del saber a los alumnos, como proyecto compartido por los docentes (Narodowski y Brailovsky, 2006). Este programa pareciera entrar en conflicto con una sociedad multicultural que convive con los medios masivos, donde se espera que los aprendizajes sean amenos e indoloros y que el docente actúe como un animador que pueda adaptarse a lo que los alumnos traen (Echeverri, 1999). Frente a esta concepción, los miembros del equipo directivo transitaron un proceso de reorganización de la tarea, en el que debieron transformar ciertas tradiciones con las cuales no se identificaban. Una muestra de ellos es lo que me transmiten Inés y Javier, el director del centro.

En la entrevista mantenida el 2 de mayo de 2005, Inés me cuenta lo siguiente:

*I:-Una de las cosas con las que yo me estoy encontrando en esta escuela y en otras es un intercambio poco participativo... incluyéndome... que cuando tú haces una reunión en el claustro hecha (por lo niños) no se habla... es mi opinión...*

*M:-Quizás es un gran problema de otras escuelas también o de Cataluña...*

*I:-Hablo por lo que estoy viviendo actualmente... yo tenía muy en claro cuando decidí tomar este cargo que yo no quería un tipo de escuela autoritaria, que yo no quería vivir lo que se había vivido hasta ahora... en donde el equipo directivo era el que tomaba decisiones. Yo quería que la escuela fuera de todo el mundo y todos podíamos opinar... y esto es lo que estamos aprendiendo...*

*M:-Creo que es un cambio interesante y lleva mucho tiempo... imagínate esto a nivel aula... ¿se podría hacer...?*

*I:-Mira, yo no había ido tan lejos... lo que está claro... estoy haciendo la conclusión de la manera en que uno se acostumbra a trabajar... en la otra escuela no ha habido nunca la posibilidad de poder expresar su opinión, de haber sido escuchados, etc. La dinámica era esta: tú tenías una opinión pero no te la pedían. De todas maneras yo te comento esto porque creo que la escuela se tiene que construir.... en base a esto, este colectivo, y justamente lo que tú decías, ¿hacia dónde queremos ir?, ¿qué queremos lograr en estos nueve años*

*de escolaridad primaria? A partir de aquí ponernos todos de acuerdo y tirar juntos...”*

En la charla informal mantenida durante la salida de tenis con los niños de 6º curso el 8 de junio de 2005, Javier me cuenta:

*“...para mí ha sido un desafío romper con las costumbres y la organización que ya tenía el ‘T’. La gente venía trabajando por inercia y romper eso por algo mejor fue y sigue siendo un desafío. La ventaja es la gente joven, porque los más viejos son muy estructurados. Propuse variar el tema de los gastos, antes cada docente pedía el dinero para comprar los materiales y quedaban en sus clases. Intentamos organizarlo por ciclos y fue bien; para el próximo año sólo quiero una persona que administre eso.*

*Al fin de cuentas es más barato y más fácil.*

*Este año también organizamos diferente el tema papeles, porque no teníamos nada del año pasado y fue como empezar de cero, ahora armamos una base de datos y el año próximo sólo tendremos que cambiar los nombres.*

*Lo mismo para el resto de las cosas. Los libros, los textos los organizamos ahora sabemos qué tenemos y podemos ver qué nos falta.*

*Para mí lo principal son ellos [señala a los niños que van adelante]: si hay que gastar se gasta, hemos comprado 8 ordenadores.*

*Que sepan los docentes que lo que necesiten para trabajar mejor se compra o se consigue...”*

La imagen de una escuela ‘ordenada’ y ‘tranquila’ no oculta la existencia de conflictos. Algunas de las dificultades se presentan ante el novedoso conjunto multicultural que ha ingresado a la escuela en estos últimos tiempos. La escuela se torna el lugar de choque entre las diversidades y un proyecto educativo único.

En la escuela ‘T’ sucedió algo de esto<sup>83</sup>. Un grupo de padres aguardaba en la galería frente a la dirección a una profesional de la ONG “Mujeres Latinas sin Fronteras”<sup>84</sup>,

---

<sup>83</sup> El episodio me tomó por sorpresa. Sucedió el 16 de mayo de 2005 a las 12:15 hs. No pude estar presente durante la intervención de la representante de la ONG y las familias. Los docentes tampoco estuvieron en esa reunión (excepto Inés, que fue en calidad de oyente).

quien intentaría mediar en un conflicto de contenido racial entre niñas y niños de 5° curso. Las niñas de procedencia centroamericana habían sufrido un fuerte rechazo y agresiones por parte de niños de otras procedencias (gitanos y marroquíes, en este caso). Los insultos y agresiones superaron a los niños y niñas, y llegaron al interior de las familias. Las víctimas de las descalificaciones y los rechazos eran el espejo de los victimarios que ponían en otros las dificultades y los conflictos de sus propias experiencias. La situación, que se había iniciado en la escuela pero que había traspasado sus muros, superaba las posibilidades de mediación de la institución y requería una intervención ajena para poner fin al conflicto y así hacer posible el desarrollo de las tareas y de los proyectos educativos, o al menos así lo manifestaban los tutores:

- *“Es terrible, a ver si esta ONG puede hacer algo, porque nosotros ya no sabemos.”* [Secretaria de la escuela]
- *“La verdad que es durillo esto, pero es la realidad, se insultan y pelean porque uno es moreno, o porque el otro es de afuera, pero es que la mayoría son de afuera, ¿tú crees? Y perdemos más tiempo intentando estar en paz y así poder trabajar que enseñando o educando a los niños...”* [Tutora de segundo curso]
- *“He tenido que averiguar cómo podía hacer para solucionar este conflicto, llamar a supervisión y que me asesoren, porque la escuela ya no podía. Sabes que me daba miedo que al final sea la escuela la perjudicada, que sea vista como el lugar en donde se generan estas cosas, y no es así, viene de afuera... y la escuela ‘T’ tiene que dedicar tiempo a solucionarlas.”* [Inés]

Esto se enlaza con lo que me había contado Inés el primer día que visité la escuela (31 de marzo de 2005). Registré en mi cuaderno de notas lo siguiente:

*“...me comenta que los chicos que veo son los de 5° y 6° curso, que los de 4° y 3° son los que están a nuestra espalda en otro patio y que los de primer ciclo en otro que desde allí no se ve. También me comenta que como puedo observar la mayoría son niños y niñas inmigrantes, principalmente de África, Senegal, India y*

---

<sup>84</sup> Desde hace 13 años, la ONG Mujeres Latinas sin Fronteras acoge y ofrece formación a mujeres que salen de sus países en busca de trabajo y que, en el camino hacia una vida mejor, deben afrontar sus miedos y el duelo por haber emigrado.

*Centroamérica. El 90% son inmigrantes y sólo el 10% catalanes. Me da a conocer que hay mucha inmigración por reagrupación familiar y que como consecuencia se ha producido una emigración de los niños y niñas catalanes a otras escuelas concertadas o privadas. Y que la peor dificultad que tienen es que la mayoría de estos niños inmigrantes vienen sin escolarización, por tanto se ven obligados a crear formas diversas de organización escolar para atenderlos de forma tal que logren un cierto nivel escolar acorde a la edad. Que para los casos graves suelen ingresarlos en un curso menos del que corresponde a la edad, pero no más, y dividir los cursos en pequeños grupos donde se trabajan los distintos contenidos escolares por los tutores asignados.”*

Conflictos de esta naturaleza representan una dificultad, desde las representaciones infantiles sostenidas discursiva y prácticamente, para organizar una institución cuyos objetivos sean enseñar contenidos disciplinares y educar a niños y niñas ausentes. En el paisaje urbano actual, ese modelo de la unicidad del sujeto posible y deseable se halla en tensión con el otro, el modelo de la escuela que no niega la diversidad, ni las diferencias, ni las biografías infantiles que la invaden, y que se pregunta qué hacer con ellas.

### **7. 3. Escuela y rituales escolares**

La escuela ‘T’ se organiza como tantas otras en base a rituales. Como sostiene McLaren: *“no son normas abstractas y ordenamientos que deben ser realizados aparte de los roles individuales y las relaciones de la vida diaria. En lugar de ello son inherentemente políticos, y no pueden ser entendidos aislados de las tradiciones biográficas e históricas de la mediación (por ejemplo, género, ambiente familiar, subcultura del grupo de pertenencia, clan)”*. Además, *“los rituales se convierten en parte de ritmos socialmente condicionados, históricamente adquiridos y biológicamente constituidos, y de las metáforas de la existencia humana”* (1998:44).

Desde este punto de vista, los rituales de la escuela ‘T’ se pueden leer como encarnaciones gestuales de las estructuras cognitivas y afectivas de sus actores, que sirven a funciones normativas y que se rigen por el ‘deber’ enraizado en las estructuras psíquicas de las acciones sociales, las que conducen el proceso de socialización

(McLaren, 1998). En esta misma línea, Grimes (1976, citado por McLaren, 1998:44) argumenta: dado que los gestos son las metáforas del cuerpo, en esos actos rituales lo que se muestra son las identidades de los actores sociales.

En la escuela 'T', además, los rituales conforman los puntos comunes y de acuerdo del profesorado, marcas de identificación con su profesionalización. Romper con estos rituales para muchos docentes sería como desvestirse en público o perderse en la propia casa. Algo que bordea el riesgo de la des-profesionalización y la pérdida del sentido de su papel en el cotidiano escolar.

Dichos rituales se pueden observar en los espacios institucionales del aula, y en el conjunto de tradiciones culturales que la escuela presenta: la fiesta de la *Castanyada*, el concierto de invierno, *Carnestoltes* y *Sant Jordi* configuran y dan sentido a ciertas prácticas (institucionales y áulicas) que parecieran funcionar a modo de identificación con un orden social y cultural que excede los límites de lo escolar. La interrupción o ruptura de estos rituales se vive con angustia, y hasta con un sentimiento de traición a lo históricamente heredado, porque el ritual es la posibilidad de la continuidad, del orden establecido de antemano.

Así lo manifiesta Sara en la entrevista del 28 de abril de 2005:

*“(...) La escuela funciona porque está organizada, es decir, hay un tiempo para cada cosa y eso está bien... porque todos sabemos lo que tenemos que hacer, cuándo y cómo lo debemos hacer... ¿o no?”*

En el aula hay dos tipos de rituales: aquellos que están relacionados con lo que se considera 'aprender' (las lecciones, las evaluaciones, etc.) y aquellos que tienen que ver con las acciones y gestos que ocurren antes y después de estos momentos. En el caso de los primeros, las prácticas o acciones se asocian a símbolos, cuyo principal exponente es el libro de texto. El aprendizaje se ritualiza a partir de una serie de acciones de tipo intelectual, que no requieren el cuerpo más que como sostén de esta primacía. Así, la acción gestual que encarna el ritual se centra en una posición estática y única, aislando a la mente en el afán de conquista intelectual. Algunas frases extraídas de ciertas observaciones permiten reflexionar sobre este aspecto:

*“Están en hora de catalán. Hay 15 niños (6 niñas y 9 niños). Marcela explica lo que hay que hacer del libro y los niños lo realizan. Se arma un poco de murmullo y Marcela se enfada: dice que no los ayudará más, que deben hacerlo solos, pensando y en su sitio. Marcela se enfada con un niño que no concluye su división.”* [Observación realizada en 5º curso, el día miércoles 27 de abril de 2005]

“[Marcela pide silencio y que abran el libro en cierta página]

*Marcela: Agarramos el libro.*

*Marcela: Le estoy preguntando a Miguel. Lo dejan a él.*

*Marcela: Puedes abrir el libro y mirarlo.”* [Observación realizada en 5º curso el día 5 de mayo de 2005]

El segundo tipo de rituales comprende aquellos que ocurren antes, durante y después de las lecciones. Incluye los saludos, las entradas y salidas al salón, las presentaciones, los permisos, la aceptación para ir al lavabo, etc. Se trata de gestos habilitados social y culturalmente, que además se reproducen de forma colectiva. A lo largo de las observaciones he registrado varios de estos rituales en forma de construcciones escolares universales que pueden ser reconocidos en cualquier escuela primaria que comparta una cultura occidental y moderna. A modo de ejemplo, transcribo una escena donde algunos de estos rituales pueden leerse como rituales de resistencia.

*“El salón es bastante grande, el mobiliario está en buenas condiciones, cada niño se sienta en una mesa, y las mesas están ubicadas en filas de a dos. Son 4 filas de dos mesas cada una, el escritorio de la maestra está delante, a un costado de las dos pizarras que miran a las hileras de niños, y a un costado hay una estantería bastante grande con libros. También hay un cesto de basura detrás de la puerta.*

*Luego de escuchar a Marcela me presento y les digo que me quedaré atrás para no interrumpir la clase, y que en la hora del patio podemos conversar.*

*Marcela comienza a dictar un texto. Cuento la cantidad de niños que hay, son 25. La clase es bastante desordenada, algunos están parados, otros caminan por*



*el salón y los más permanecen sentados. En el momento que Marcela dicta todos corren a sus lugares, y buscan hoja y lápiz para escribir.*

*Marcela pide nuevamente silencio. Lee el texto sin pausa. Luego comienza a leerlo detenidamente. Interrumpe el dictado y pide a los que tienen el libro abierto en la mesa que lo cierren y guarden. Continúa. El niño de adelante pegado al escritorio, le pide un boli, Marcela le responde un poco molesta algo que no logro entender, y mientras le contesta saca un lápiz de un cajón del escritorio y se lo pone sobre la mesa, con un gesto fuerte. Las miradas de los niños son frecuentes, giran sus cabezas para verme, mirarme, tal vez estudiarme. Una mirada vergonzosa y a escondidas.*

*Me he sentado atrás, en la última mesa de una línea de cinco, estoy sola.*

*Los chicos están casi todos sentados en parejas mixtas, excepto algunos que están solos. La mayoría están sentados y con el cuerpo recostados sobre la mesa o contra la pared, los de las mesas pegadas a ella. Se produce silencio. Concluye el dictado y Marcela pide que hagan las correcciones mirando el libro y subrayando los errores que pudieran tener.*

*Luego anota una lista de palabras en el pizarrón, con el título ‘vocabulario’ y pide que lo realicen, le pide a un niño que reparta los diccionarios por las mesas. Va dejando uno por uno de los diccionarios que están en la biblioteca del salón en las mesas de sus compañeros. Escucho que Marcela dice a un niño y a otro que se pongan a hacer el vocabulario.” [Observación realizada en 5° curso el 13 de abril de 2005 a las 9:20 hs.]*

Este registro de observación muestra cómo en la escena del aula los rituales permiten a los actores sociales –niños, niñas y tutora– encarnar, negociar y articular sus experiencias de vida, pues todo ritual excede por su complejidad las rutinas o los hábitos, a los cuales Mayerhoff considera subdominios del ritual (1977; citada por McLaren, 1998:47). Los rituales de ‘resistencia’ consisten, en este caso, en aquellas acciones que aparecen como formas de oponerse a las doctrinas dominantes y a las normas o conductas impuestas por los tutores.

Desde este punto de vista, la resistencia no es un acto de oposición, sino una forma de poder, de contestación, de significación a través de la naturaleza corpórea. La resistencia como ‘poner el cuerpo’, y todo su lenguaje, sus símbolos y sus gestos. Como

sostiene McLaren (1998), no sólo hay un placer liberador en el ritual, sino además un acto de significación que opera en lo subjetivo, en lo social y en lo político. En la escuela 'T' dichos rituales no pueden leerse como parte de una política cultural del cuerpo ni como una geografía del deseo, porque persiste una única idea de sujeto corpóreo: un sujeto homogeneizado, docilizado y sujetado que lleva a cabo actos limitados, circunscritos y de alguna forma confinados a una organización temporal y espacial de tareas cuya centralidad es sostener el pasado en un nuevo presente. De esta manera, muchas veces deja afuera las resignificaciones que los niños y las niñas hacen de ese pasado entrelazado a sus experiencias de vida.

El cuerpo en el que se encarnan los rituales escolares funciona como escenario de los signos y símbolos del pasado, de esa historia no vivida<sup>85</sup> que se conjuga en cada presente corpóreo individual y personal, y por eso permite realizar nuevas interpretaciones de la escuela y de sus cuerpos. Moreno Gómez (2005) ha podido mostrar cómo los sujetos son constituidos gradual, progresiva, real y materialmente a través de una multiplicidad de organismos, fuerzas, energías, materiales, deseos y pensamientos, y cómo la sujeción, en su instancia material, es una constitución más de los sujetos. Así muestra cómo el denominado IPC (traducido como 'des-fijador de significados') pone al servicio del profesorado una herramienta que permite comprender los procesos de significación y simbolización del cuerpo intervenido pedagógicamente. En este sentido ahonda en la escuela del presente como transmisora de una cultura corporal contextualizada con pretensiones de racionalidad, y en las formas de identidad, que, desde el ritual escolar, desde la tradición o desde los rituales mediáticos fomentan, resisten o se imponen al sujeto. Plantea además que esa cultura, en su labor conformadora, se enfrenta con circuitos y con redes, con 'comunidades extrañas' que ya no encajan y que han roto moldes y canales, tiempos y espacios, para acceder al concurso subjetivante del sujeto. Dice: *"el yo escolarizado no se dimensiona en su situación histórica y cultural; la identidad es una pretensión regida y buscada día a día, minuto a minuto, centímetro a centímetro, a través de un ejercicio tecnológico (pedagogía*

---

<sup>85</sup> William Moreno Gómez pone a prueba este instrumento lector en una escuela pública de Medellín. Consiste en una herramienta para el profesorado que sirve para mirar la intervención y la expresión de los cuerpos en el medio escolar. Apoyado en elementos provenientes de la estética, de la antropología de las instituciones, de la comunicación corporal y de la pedagogía motriz, el autor dispone de una matriz (lector), que, fijándose a los enunciados corporales (los que salen del cuerpo y se emiten sobre el cuerpo), ayuda a mirar al cuerpo intervenido pedagógicamente. Para ello parte de la idea de cuerpo como signo/símbolo, como superficie indicadora de lo que pasa con el sujeto en el acto de sujeción (subjetivación), es decir, como espacio político, como espacio-tiempo del drama de la experiencia.

*corporal) que se antepone como camisa de fuerza sobre la energía y sobre las emociones del sujeto; en la laicidad retardada se juega una dimensión crítica del estado de la salud democrática de nuestras escuelas”<sup>86</sup>.*

## **7. 4. Espacios y lugares escolares**

Una posible apreciación sobre los lugares de tránsito y los espacios que pueden ser considerados de uso público dentro de la escuela (las galerías, las zonas de entrada y salida, los salones de clase, el comedor, la dirección, la sala de informática, la biblioteca) consiste en estudiar los desplazamientos y la manera de estar de niños, niñas, docentes, padres y madres.

Estos espacios pueden ser leídos como lugares ‘anónimos’ donde se puede transitar sin apuro, compartiendo conversaciones personales importantes para sostener experiencias de relación que consolidan aspectos subjetivantes. Como espacios sociales, sostienen los imperativos de la cultura dominante, que muchas veces los propios docentes critican pero no modifican.

Los imperativos de la cultura aparecen reflejados no sólo en las formas horarias y en los ritmos de producción, sino hasta en las direcciones permitidas y prohibidas de circulación. Incluso las producciones infantiles (dibujos, pósters, etc.) adolecen de cierta impersonalidad, y a veces parecen producidas en serie.

La escuela, así pensada, representa un lugar de dominancia cultural, sujeto además a la lógica de la economía de mercado, que oculta subjetividades individuales y por ende diferencias (de experiencias de vida) que podrían significar la construcción o elaboración de tipos de discursos contra-hegemónicos. Así, ese espacio es un lugar para el anonimato, imposible de ser apropiado como espacio común y compartido, y que en

---

<sup>86</sup> Para arribar a tal fin considera y diferencia dos estados del cuerpo: por un lado, el “*estado de enunciación*”, que significa aquel estado de expresión directa en el que se dejan leer los ejercicios que sobre tal cuerpo desata la escolarización, vehiculizando el deseo de lo social; por otro lado, el “*estado de representación*” pedagógica (que no hay que confundir con el nivel de las presunciones intelectuales y científicas), pues allí, entre otros aspectos, está contenido el sentido común profesoral y el acumulado práctico profesional sobre lo corporal. En este último se dejan ver las “*representaciones pedagógicas de lo corporal*”, de las que, en tanto “*oficantes de lo corporal*”, los profesores participan como mediadores en el ejercicio gubernativo de los cuerpos.

cambio sustenta la construcción de un sujeto-corpóreo con presencia activa de cara a un discurso único. La presencia de signos y carteles impersonales no permite al sujeto pensar(se) en divergencias, en distintas direcciones o con diferentes sentidos. Estos espacios se transforman en “*microcosmos de una sociedad contemporánea*” (Braidotti, 2003:53) reconocida como pos-industrial en su forma capitalista más característica, o bien como “*equivalentes contemporáneos del desierto contemporáneo*” (Braidotti, 2003:54) por la soledad y ausencia que los caracteriza.

A su vez, el espacio desde esta concepción no parece tomar en cuenta su rol como producto de interrelaciones. Según Massey, todo espacio “*se construye a través de interrelaciones, desde lo inmenso de lo global hasta lo ínfimo de la intimidad*” (2005:104). Al tomar el espacio como lugar geográfico más que como producto de las interrelaciones se niega toda posibilidad de existencia de la multiplicidad, es decir, se niega la coexistencia de distintas trayectorias que hagan posible la aparición de más de una voz. Por tanto, como afirma la misma autora, “*si el espacio es un efecto producto de las interrelaciones, entonces debe ser una cualidad de la existencia de la pluralidad. La multiplicidad y el espacio son co-constitutivos*” (2005:105).

Concebido como producto de las relaciones de los sujetos, el espacio no está predeterminado, y puede ser el que construyan las propias relaciones, “*relaciones que están necesariamente implícitas en las prácticas materiales que deben realizarse, siempre está en proceso de formación, en devenir, nunca acabado, nunca cerrado*” (Massey, 2005:105). La posibilidad de pensar así el espacio escolar desafía de algún modo la predicción hacia la conformación de las identidades fijas que imaginan los discursos y las prácticas pedagógicas modernas, en un tiempo en que las mismas deben ser consideradas como construcciones relacionales. En esta línea de pensamiento, el espacio escolar se presenta bajo una visión clásica creada por y para el hombre blanco, occidental y heterosexual, lo cual representa un punto de vista local y específico, no una noción universal (como era costumbre hasta hace muy poco).

Al transitar por la escuela y reflexionar sobre los espacios escolares advierto en los distintos actores la presencia de una multiplicidad de experiencias de vida, tanto de niños y niñas como de los adultos que los rodean. Esas experiencias quedan reconocidas, expresadas y señaladas por los que allí comparten la espacialidad, pero sus

diferencias todavía son pensadas como carencias, más que como la riqueza de una particularidad propia de otro espacio y otras relaciones.

La idea de una diferencia como carencia está asociada a la conceptualización del tiempo como transformación. Para que la diferencia adquiriera la dimensión de potencialidad, el espacio debe pensarse como producto de la multiplicidad, en su forma inacabada, siempre en devenir (como sostienen ciertas posiciones posestructuralistas). Por consiguiente, para que la diferencia exista en la dimensión del espacio escolar, debe entenderse como la potencialidad de una multiplicidad y como parte integral en la constitución de subjetividades políticas. Ello supone además romper con los grandes discursos de la modernidad, sustentadores de las ideas de progreso y desarrollo, que marcan un único camino posible y lineal. Al pensar en la diferencia como producto de las relaciones en un cierto espacio, se puede pensar a la escuela como productora de nuevos discursos posibles.

Imaginar los espacios de la escuela como posibilidad requiere una primera reflexión sobre cómo y de qué formas se los ocupa y utiliza. Mis observaciones de la escuela 'T' no pretendieron hacer un estudio acabado del espacio escolar, sino reflexionar en torno a su problemática para cuestionar lo existente en la constitución subjetiva de los cuerpos presentes. Sin intención de evaluar a la institución, mis interpretaciones se sustentan en la necesidad de repensar nuevos lugares para nuevos sentidos basados en la agencia política de los sujetos. Imaginar otros espacios y lugares es imaginar otras prácticas para construir discursos que respeten lo inacabado e incierto de la especie humana.

## **7. 5. Representaciones de la escuela**

El 'sujeto incompleto'<sup>87</sup>, un sujeto no preparado, es la representación pertinente en el espacio escolar tradicional. En esta idea de incompletitud, el sujeto que muestra diferencias es un sujeto que necesita instrucción, dado que durante mucho tiempo se ha

---

<sup>87</sup> Una primera imagen de la representación de los sujetos infantiles en los documentos legales analizados es precisamente la necesidad de que el niño y la niña dejen de ser tales lo antes posible para transformarse primero en alumnos y posteriormente en adultos útiles y productivos para la sociedad.

confundido la enseñanza con la transmisión del único saber posible, lo cual a su vez ha justificado históricamente la necesidad política de la existencia de la escuela.

Las representaciones de sujetos que alberga la escuela ‘T’ coinciden con las representaciones de sujetos infantiles que los discursos sociales y la administración educativa<sup>88</sup> sostienen. Esa construcción discursiva esconde en la cotidianeidad escolar la diversidad de experiencias subjetivas con las que convive, a las cuales considera un límite más que una posibilidad.

No obstante, pareciera que dicha representación se fractura ante lo real<sup>89</sup> y se transforma en una preocupación compartida por los docentes y los directivos de la escuela. La inquietud se expresa en las reuniones de claustro y en un proyecto de escuela construido por todos:

*“Nosotros tenemos plena conciencia que no tenemos alumnos fáciles, esta es una población distinta, es como lo llamamos nosotros un colectivo multicultural, por eso hemos elaborado un plan estratégico de atención a la diversidad multicultural que ya venimos desarrollando desde hace un par de años. Así como la atención que le podemos dar a partir del aula de acogida...”*.  
[Conversación informal en la dirección del centro con el director, Javier, junio de 2005]

Más allá de las intenciones de la escuela ‘T’, que pretende ser una escuela ‘abierta’, el conjunto social que atiende representa un límite. La intención se desgarrará ante una comunidad mayoritariamente de ‘reagrupamiento familiar’<sup>90</sup> que transita por sus propias

---

<sup>88</sup> En los discursos oficiales de la legislación educativa se hace visible esta idea cuando se expresa: “se prepararán para incorporarse a la vida activa o para acceder a una educación posterior [y] recibirán la formación que les capacite para asumir sus deberes y ejercer sus derechos como ciudadanos” (LOGSE: 6). También en los documentos de la LOCE: 45193 y LOGSE: 9 “Principios de calidad del sistema educativo”.

<sup>89</sup> Pensemos por ejemplo la manera en que la legislación aborda la cuestión de la diversidad (tanto cultural como individual). La vincula a situaciones de anormalidad que requieren actuaciones de normalización y adecuación. La LOCE, como ejemplo más crudo, presenta la diversidad ligada a tres únicos casos: alumnos extranjeros, alumnos superdotados intelectualmente y alumnos con necesidades educativas especiales. Esta posición se refuerza cuando se aprecia que el sujeto de la escuela primaria se dibuja como un sujeto reducido psicológicamente.

<sup>90</sup> El barrio se ha transformado en los últimos años en un barrio de encuentro de familias mayoritariamente de Latinoamérica, aunque hay otras de Europa del Este y de Asia. La reagrupación

dificultades de integración, principalmente socio-económicas. El intento de vinculación hacia el exterior que la escuela pone en marcha puede verse a través de la convocatoria abierta que se realiza para los actos tradicionales (*Carnestoltes*, *Castanyada*, etc.) y otras actividades (juegos y fiesta de fin de año) y en la amabilidad con que son atendidos los padres y madres ante las necesidades que plantean. El deseo de los tutores y tutoras es lograr una buena relación con las familias. Con todo, la escuela 'T' sufre tensiones vinculadas a este nuevo entorno multicultural que se manifiestan hacia adentro y hacia fuera en torno al cambio de gestión y organización.

## **7. 6. La visión educativa de la escuela 'T'**

El profesorado en general comparte una visión educativa que se aprecia en el intercambio de ideas de algunos tutores y tutoras, así como en el diálogo que la conducción intenta abrir para producir un intercambio de pareceres y conjuntamente seleccionar una estrategia para acordar la acción.

Algunas cuestiones resultan esenciales, como por ejemplo el diálogo como mediador de las relaciones, y también la necesidad de que los niños y niñas se integren a la cultura catalana mediante la adquisición de la lengua. Se podría sostener que la práctica escolar está centrada en una pedagogía mayoritariamente activa, que no se reduce a una sola forma de hacer y de pensar, sino a la implementación de variados dispositivos de intervención pedagógica que permitan a los niños avanzar en el logro de mejores competencias escolares previamente prescritas por una cultura institucional dominante. He observado diferentes formas de afrontar este proyecto educativo, las cuales se harán evidentes en el análisis de los datos de este trabajo.

Para lograr la inserción de estos niños y niñas en un mundo extranjero a sus biografías, el centro puede decidir cómo mejorar la enseñanza, pero no qué enseñar, ya que eso forma parte de un currículum oficial y de proyectos externos que son aprobados a

---

familiar trae aparejada una serie de desplazamientos físicos y emocionales. La mayoría de los niños y niñas se reencuentran con sus padres a edades avanzadas, ya que para llegar a España dejan en su país de origen a las abuelas y tías que han conformado su familia de base hasta ese momento. El reencuentro se produce además en un contexto nuevo, multilingüe y multicultural. El 'proceso de duelo' produce distintos síntomas en cada sujeto, pero lo más frecuente es un rechazo fuerte de lo nuevo.

principio de año con previo pedido de los docentes (como por ejemplo en el caso del Proyecto MUSE)<sup>91</sup>.

## **7. 7. Prácticas de corporización dominantes y la posibilidad no explorada**

El conjunto docente comparte la preocupación por atender a niños y niñas en todas sus inquietudes y suscribe a una pedagogía del cuidado atento a las necesidades de quienes recién llegan o aún no logran alcanzar el mínimo estipulado por la administración. Para ello, los organizan en grupos reducidos en los que abordan las asignaturas más urgentes (p. ej., matemáticas, castellano, sociales, catalán), pero no aquellas consideradas menos prioritarias (inglés, educación física, música), lo cual revela cuál es la importancia que le asignan a estas últimas, cuestión que se trasluce en conversaciones y diálogos que muchas veces exceden a la propia institución (supervisores escolares y grupos especiales que atienden otras áreas más expresivas).

Parecería que el peso de las materias prioritarias (capacidades y habilidades intelectuales) muchas veces opaca las dimensiones expresivas y de movimiento que comprometen al cuerpo y que hasta cierto punto pueden ser un estorbo en el cotidiano transcurrir de la clase. Esto puede observarse en una clase de matemáticas dictada por Marcela el 5 de mayo de 2005:

---

<sup>91</sup> El Programa MUSE es un programa de fomento de las Artes, especialmente de la música, el canto, el teatro, la danza y las artes plásticas, dentro de la escuela para favorecer la integración social y cultural de niños/as desfavorecidos, prevenir la violencia y el racismo, fomentar la tolerancia y el encuentro entre las distintas culturas. El Programa trata de ofrecer recursos singulares a los niños/as afectados por problemas de desestructuración familiar, de marginación social o de segregación racial, con el objeto de que puedan canalizar su energía y reforzar sus posibilidades de desarrollo creativo. Fue ideado por Yehudi Menuhin (1916-1999), “violínista del siglo” y humanista excepcional en colaboración con Werner Schmitt. Actualmente participan del Programa nueve Comunidades Autónomas (Andalucía, Asturias, Castilla La Mancha, Cataluña, Extremadura, Madrid, Murcia, País Vasco y Valencia) y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla junto con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Fundación Yehudi Menuhin España. Un total de 33 centros públicos, 400 profesores y artistas y más de 6.100 niños/as de entre 6 y 12 años integran el Programa. El balance general del trabajo realizado durante estos cursos es muy positivo. Según encuestas aplicadas el Programa MUS-E ® favorece la integración de los niños/as en el medio escolar y comunitario, mejora su confianza y autoestima, fomenta la atención, la disciplina y la creatividad y promueve valores de tolerancia, diálogo y respeto hacia la diversidad. <http://www.mec.es/muse>. 2008.



“[Estoy en la clase de matemáticas de 5º curso.

Tomo nota sólo de las frases de Marcela (discursos), las maneras en que ésta dirige discursivamente su clase. Sé que están sacadas de contexto, pero esto es sólo un ejercicio de reflexión sobre la presencia de la voz docente.]

- *Si no sabes, no hables.*

- *Tú no hables, que está hablando él.*

- *Callados, si no, no se puede pensar.*

- *Están todos moviéndose, eso les impide pensar.*

- *Siéntate (1)*

- *Siéntate y quédate quieto (2)*

- *La radio [se refiere al murmullo constante de los niños], ¿se puede apagar hoy?*

- *Si no están, es porque no se quedan quietos.*

- *Puedes dejar de hacer eso, lo cual es una tontería...*

- *G, siéntate aquí detrás. (3) [La palabra ‘siéntate’ aparece 7 veces más]”*

La expresión natural de cada corporeidad resulta de una búsqueda constante. Cuando se intenta ubicar un cuerpo dentro de un mosaico ya dado y establecido de antemano, como en esta clase, la experiencia de corporeidad de los niños y niñas se convierte en algo que excede los límites. A los docentes les interesa que los alumnos y alumnas se muevan en el lugar y tiempo ‘que corresponden’: la hora de patio y la hora de educación física.

Sin embargo, más allá de la hora y el lugar ‘propicios’, la idea de poner el cuerpo en relación con otros, de corporizar los conocimientos, de incorporarlos y principalmente de dejar hacer al otro, es difícil en la práctica y muchas veces se traduce en violencia [Observación del 13 de abril de 2005, clase de sociales]:

*“Marcela repite que se sienten, eleva la voz y le pide a un niño que se siente de una vez y trabaje. Otro niño se levanta de su silla, camina hacia otro y con el puño le pega en el medio de la espalda, sigue andando hacia adelante como si nada. El niño que recibe el golpe, se estira con dolor y continúa escribiendo en su hoja, parecería algo natural (...) El niño que le pegó al otro en la espalda se ha puesto la mochila del colegio, y camina por el salón con ella. Unas niñas se*

*acercan y me preguntan qué estoy haciendo y qué es lo que escribo, les digo: 'lo que observo'.*

*Se acercan 4 niños más y me miran. En ese instante un niño golpea a otro con el puño en la espalda. Al que recibió el golpe le pregunto por qué acepta eso; se ríe, no me responde, se va a su lugar.*

*Marcela levanta la voz y pide que se sienten. Un niño comienza a perseguir por el aula a una niña, le quita la mochila, saca el estuche de adentro y se lo arroja por el aire a otro compañero. La niña llama a Marcela; ésta grita que saque el libro en la página 31. Comienza a nombrar a los niños y niñas y pide que se sienten.*

*Le pide a una niña que comience a leer, los niños corren a sus lugares, rápidamente se sientan y buscan los libros intentan encontrar la página, se produce silencio y todos leen en sus libros.”*

El fragmento de observación ocurrió en una clase de matemáticas durante la que Marcela intenta consolidar la enseñanza de la división. Utiliza como medios de atracción el libro de texto y su voz. Más allá de sus intenciones, la clase refleja un estado muy particular. ¿Cuál es la razón por la cual la clase de matemáticas y de enseñanza de la división merece inmovilizar a los cuerpos de los alumnos? ¿Qué supuestos subyacen a la enseñanza de las matemáticas en relación con el cuerpo? ¿Qué experiencias se pueden construir a partir de crear en la clase un espacio que habilite la movilidad, la circulación de los cuerpos? ¿Las formas en las que los niños resisten la monotonía de las clases de matemáticas están cuestionando a la docente? ¿O a la disciplina, la escuela o alguna otra cosa? Al día de hoy no acabo de responderlas, sino que simplemente reflexiono junto a ellas, con la idea de comprender cómo está conformada la experiencia de corporeidad del aula y de otros espacios escolares.

Una de las aproximaciones a estas experiencias requiere entender el papel del diálogo, porque el aprendizaje no necesariamente debe ir unido al silencio. En el espacio familiar, por ejemplo, aprender supone el intercambio de información: preguntar y esperar una respuesta es una posibilidad para experimentar, anticipar, ajustar y repetir, acciones todas que garantizan al sujeto construir un saber más allá del conocimiento puesto a disposición de la disciplina escolar. Ese intercambio de información necesita en primera instancia el interés, sentir el deseo de ir por él, y luego la invitación para

hacerlo. La matemática escolar puede plantearse desde los problemas y las posibilidades de la vida real, y puede trabajar con las conjeturas que se elaboran a partir de la experiencia compleja de un sujeto que está comprometido con su cuerpo. Desvincularlo es un gasto de energía que podría ser aprovechado en la resolución de ese problema.

La violencia que presenta la clase observada sólo puede responder a modos de diálogo que, ante la prohibición de la palabra, habilitan el gesto y un código físico que en principio sólo pueden compartir aquellos que viven y entienden la situación.

En ausencia de la palabra y del diálogo, el cuerpo infantil se transforma en un territorio de rebelión, puesto de manifiesto en gestos y violencia. Esta es otra instancia de un sujeto-cuerpo inacabado, en proceso de construcción, que subyace a la representación de las propuestas docentes.<sup>92</sup>

Resulta llamativo que en la clase de educación física escolar, tanto desde sus discursos como desde sus prácticas, se elaboren corporeidades alejadas de la cultura corporal de los tiempos actuales entre niños y adultos. En la actualidad, las lógicas de intercambio ya no admiten conceptualizar una única propuesta educativa de experiencia de la corporeidad.

En este sentido, es interesante resaltar que las clases de educación física dentro de la escuela 'T', de 1º a 6º curso, son dictadas por la única docente de esa especialidad, cuya estrategia recurre marcadamente a la práctica de juegos y de deportes, según el curso. La palabra 'práctica' no es inocente, porque define una intención pedagógica que

---

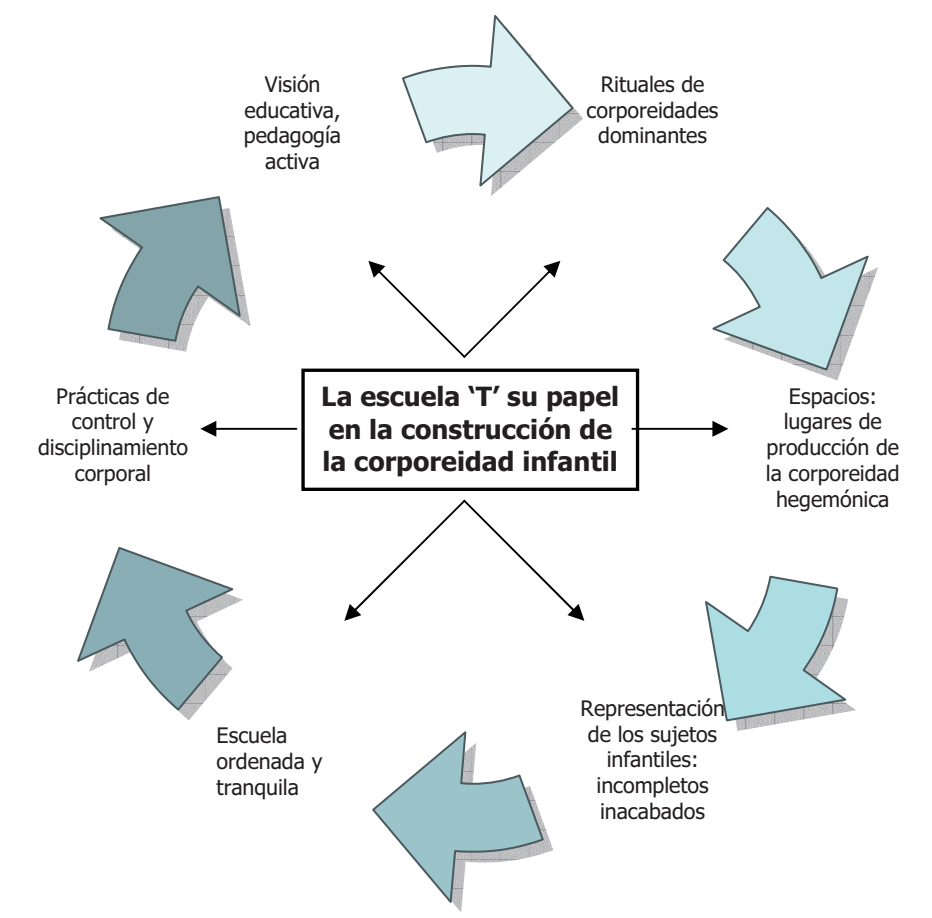
<sup>92</sup> Esta idea se puede leer en el auge de la concepción constructivista. Pensemos por ejemplo la manera en que la legislación aborda la cuestión de la diversidad (tanto cultural como individual) y la vincula a situaciones de anormalidad que requieren normalización y adecuación. La LOCE, como ejemplo más crudo, presenta la diversidad ligada a tres únicos casos: alumnos extranjeros, alumnos superdotados intelectualmente y alumnos con necesidades educativas especiales.

Esta posición se refuerza cuando se aprecia que el sujeto de la escuela primaria se dibuja como un sujeto reducido psicológicamente. Hay que destacar la importancia de la huella que la psicología del desarrollo ha dejado en la legislación educativa. La idea de un sujeto que se desarrolla cognitivamente en una serie de pasos y etapas de carácter universal en el marco de un ideal de racionalidad científica adulta como meta final sigue orientando la normativa sobre la escuela. Esto marca la tendencia a pensar más en términos de enseñanza que de aprendizaje, ya que la tarea consiste en propiciar los medios y las situaciones donde se permita ese desarrollo, que se irá alcanzando a través de procesos evolutivos. Esto justifica, también, el énfasis que todos los documentos colocan en la escuela primaria como preparación para etapas posteriores, como fase de adquisición de habilidades intelectuales y sociales básicas, como fase inicial, en fin, del largo proceso de formación de ciudadanos, pero que elude las experiencias que en ese periodo afectan a los sujetos.

consiste en la repetición de una estructura, un movimiento, un gesto y hasta una organización espacial y temporal de la clase.

La dinámica y la estructura de la clase permiten delinear una sincronía temporal predecible que, sostenida a lo largo del año, deriva en una forma más de aprendizaje equiparable a orden y disciplina, no sólo del cuerpo sino también del ser. Pese a estos desencuentros, sobre los que no quiero insistir demasiado, la clase de educación física permite riqueza y belleza en cualquier contexto y en cualquier lugar, ya que las condiciones están creadas para que se pueda jugar con y desde el cuerpo. El juego y el cuerpo son dos de las cuestiones que la escuela de la modernidad ha descuidado por demás, al punto que ambas son, en el contexto de la posmodernidad, elementos de creación de deseos para el consumo de una gran mayoría de la población tanto infantil como adulta, de los cuales se han hecho cargo las tecnologías y la industria del entretenimiento.

**Gráfico 3: La escuela 'T' en la construcción de la corporeidad infantil**



La gráfica precedente muestra una síntesis de los temas que, mediante las evidencias obtenidas durante el trabajo de campo, analicé para tratar de comprender cuál es el papel de la escuela 'T' en la construcción de la corporeidad infantil.

## **7. 8. Algunas reflexiones a modo de primer balance: la corporeidad situada en el estudio**

De este mapa de la escuela 'T', que combinó el análisis institucional y áulico (es decir, el análisis tanto de los espacios de enseñanza y aprendizaje programados con un fuerte condicionante intelectual, como de los momentos de la expresión de la corporeidad), se desprenden algunas ideas centrales. En primera instancia, la construcción de la corporeidad es un proceso dinámico y múltiple que posiciona al sujeto respecto de discursos y prácticas específicas que le confieren su condición de 'cuerpo en relación'. Al definir el sentido de este proceso de construcción, a partir del intercambio con colegas y con tutores/as de la escuela, tuve la necesidad de reformular la pregunta que guía la investigación: ¿Qué corporeidad(es) trata de promover la escuela 'T'?

Diversos momentos escolares aproximan posibles respuestas. Como puede verse en la escuela, hay momentos que revelan las intenciones docentes de enseñar determinados contenidos curriculares, y otros momentos donde se aprecia la intención de enseñar saberes sociales y culturales propios del contexto escolar. Otros momentos, donde los chicos y las chicas encuentran (o no) oportunidades de negociar significados, de establecer reglas para compartir tareas o juegos dentro del aula o fuera de ella. Cada uno de esos momentos hace al tránsito por experiencias diversas, que ponen en juego lo personal e individual con lo social, aprendiendo formas de ser, nunca estables ni fijas, sino cambiantes, difusas e inestables. Algunas situaciones atravesadas en el trabajo de campo permiten dar cuenta de cómo la corporeidad es un proceso difuso, variable y de cambios inacabados, que transitan por una diversidad de estratos de experiencias.

*“Llego a las 10:00 hs a la escuela y subo a clase de 6° curso el grupo grande está con Inés, al ingresar al salón y todos me saludan afectuosamente, se paran, se me acercan y alguno me abrazan y me dan un beso, mientras que otros siguen trabajando. Están haciendo unos ejercicios de matemáticas en un cuadernillo.*

*Al instante Inés les dice que ahora trabajarán sociales, que saquen el cuadernillo correspondiente, indica la página que sugiere leer de párrafos en vos alta por orden de fila. Comienzan los de la fila del medio. El tema que están leyendo es la descripción de 3 países, Alemania, Portugal y Francia sobre la forma de gobierno, economía, población y características geográficas. Los chicos leen siguiendo las pautas dadas por Inés, Andrés tiene algunas dificultades para leer el catalán, lo hace lentamente y releyendo las palabras hasta lograr una buena pronunciación.” [28 de septiembre de 2005, observación clase de sociales]*

*“[Inés se levanta y se sienta a mi lado, me dice:] Has visto... están irreconocibles... tranquilos, ordenados, en silencio.*

*M:-Sí, qué bien, ¿no?*

*I:-¿Qué habrá pasado, los habremos cambiado?” [28 de septiembre de 2005, observación clase de sociales]*

*“[En el salón María explica que los dibujos que están colocados en el pizarrón son de otros niños que como ellos han estado con ella. Y que se han dibujado a ellos mismos y que han colocado sus nombres de donde venían y ahora en donde viven. María les dice que ellos también tienen que dibujarse, Luís dice:] -Ufa, qué aburrido.*

*María:-Luís, no seas así...*

*Luís:-¿Qué, tenemos que dibujar?*

*M:-Sí.*

*L:-No me gusta.*

*M:-Verás que es lindo*

*L:-Me aburro, me aburro.*

*[Mientras dice que se aburre va cogiendo la hoja y los lápices que María ha puesto sobre la mesa. Luego los deja y se para, toma el rotulador que está en una pizarra de rotuladores y dibuja las líneas de lo que será, como dice, “un culo y mierda...”. Se ríe, un compañero también, menos una niña que le dice que pare ya Luís se sienta y dibuja ...Baila y canta. María le dice que eso es para el recreo, que en clase no se hace eso, ya lo tiene que saber.]*

*L:-Me aburro.*

D:-Luís...

L:-*Qué aburrido, qué aburrido...* [sigue dibujando, mientras canta suave]

[Martes 27 de septiembre de 2005, observación aula de acogida]

Las observaciones permiten compartir la reflexión de que la construcción de la corporeidad supone una posibilidad de conciencia de sí, es decir, la capacidad del sujeto de transformarse a sí mismo a partir de pensar(se) desde la corporalidad; en otras palabras, la corporeidad como la percepción y la interacción con el otro, a partir de la acción motriz<sup>93</sup> como un proceso dialéctico con el mundo. En este sentido las siguientes escenas muestran cómo dichos procesos se transitan en el cotidiano de la escuela ‘T’.

*“Luís baila, se mueve inquietamente, mientras escribe, María le pregunta si es así como se trabaja en la clase a lo cual Luís le responde que a él no le impide dibujar. María insiste en pedirle a Luís que piense como se trabaja en clase, que considere quedarse quieto para dibujarse y que intente hacerlo como los otros para que no distraiga y moleste a sus compañeros, Luís la mira, y le dice que lo intentará. Se detiene, dibuja y le dice a María que lo mire, que lo está intentando. María le pregunta si le ha resultado más cómodo dibujar estando quieto, Luís, le responde que no ha notado la diferencia pero que lo seguirá intentando”.* [Martes 27 de septiembre de 2005, observación aula de acogida]

*“Un grupo de 5º juega al pichi, un juego parecido al béisbol. Se pelean y discuten bastante escucho que una niña le dice una palabrota a un niño y el niño le contesta, entonces les digo que no se digan esas cosas, y me dicen que están jugando; imagino que esas son sus formas de relacionarse. Otro grupo de niños más pequeños juegan al fútbol, un niño pequeño está sentado llorando. Me acerco y le pregunto qué sucede. Mientras se seca las lágrimas me explica algo que no llego a entender. En eso se acerca la monitora del patio y le pregunta qué le sucede, el niño explica algo, pero no se entiende. La monitora llama a otro niño y le pide que le explique qué le pasa a su compañero. El otro niño explica que estaban jugando y sin querer el que llora le pegó un pelotazo en la*

---

<sup>93</sup> Utilizo el término ‘acción motriz’ como la expresión de la corporeidad de cada sujeto particular. Esta terminología se emparenta con las utilizadas por los autores que abordan cuestiones de las ciencias de la motricidad humana. Cf. Parlebás (2001) y Sergio (1987).

*barriga, entonces éste se enfadó y no quiso jugar más. La monitora le pregunta si él le pegó, el niño dice que no. La monitora le dice que le pida perdón porque le ha hecho daño, el niño le dice perdón y se va.” [Martes 27 de septiembre de 2005, observación hora de patio]*

Desde lo que muestran las escenas escolares, he podido aproximar la interpretación de que la corporeidad puede pensarse como la posibilidad de expresión de la corporalidad, es decir, como la inserción en la realidad que el sujeto configura por medio de su percepción. Esta praxis es la proyección que el sujeto hace de sí mismo a partir de la motricidad. Aproximo algunas escenas que sirven para ejemplificar dicha reflexión:

*“[Estoy allí parada mirando y escuchando atentamente y Edgar me elige.*

*Con gusto me pongo de su lado; me mira sorprendido]*

*E:-¿Juegas?*

*M:-¿No me has elegido...?*

*E:-Sí.*

*M:-Pues juego...*

*[Comenzamos el juego, me coloco de defensa, los chicos me miran y se ríen pero me respetan como una jugadora más. Bloqueo dos pelotas que vienen directas hacia mí, pateándolas a cualquier lado. No soy muy buena jugando al fútbol pero nadie me dice nada. Un niño se acerca y me dice que me adelante, es decir que salga más del arco para evitar que la pelota entre.*

*Me coloco unos pasos más delante de donde estaba antes, el niño se acerca, me mira, mira el arco, luego se coloca a mi lado, se adelanta un poco más, observa a sus compañeros, al campo de juego y me dice que está bien, aunque quizás un poco más adelante sea mejor. Entonces me adelanto un paso más. Le consulto si así está bien. Me mira y mientras se va me dice:] *Está bien, si te sientes cómoda en ese lugar” [28 de Octubre de 2005, clase de educación física]**

*“Converso con Moisés, que se acerca adonde estoy observando y me pongo a conversar con él. Le pregunto en qué anda, y me cuenta que en nada, le pregunto qué tiene hoy cuando sale del cole, y me contesta que práctica de fútbol en el Barza. Me cuenta que a él le gusta jugar al fútbol o al baloncesto, que le encanta; pude observar en varias sesiones de educación física que es muy*



*habilidoso en sus movimientos, y que sus reflejos son rápidos y se mueve como agilidad. Sabe ubicarse en el campo de juego y ocupar distintas posiciones; evidentemente tiene ciertos saberes motrices y cognitivos que como especialista no puedo ignorar, y que entiendo son logrados mediante cierta práctica específica. Continúa contándome que juega al fútbol en el Barza, en ColBlanc que es una filial del Barza, que le encanta, que hace un par de años le dijo a su papá que él quería jugar al fútbol y su papá le dijo: “bueno si vas a hacer un deporte vamos al mejor lugar; apréndelo bien”. Y lo llevó al Barcelona Club. Lo probaron y luego lo tomaron. Me cuenta que allí son sólo tres los niños extranjeros, porque sólo toman niños con dinero. Que el resto son españoles, me dice: “para jugar al fútbol allí hay que tener dinero, porque se tiene que pagar viajes y hoteles, yo no podré viajar a otros países cuando haya partido”. Luego me dice que otra cosa que le gusta mucho es pintar cuadros, y que si no jugara al fútbol se dedicaría a pintar cuadros, porque es lo que más le gusta”. [5 de noviembre de 2005]*

Las experiencias escolares también arrojan la posibilidad de pensar la corporeidad como un espacio de reconocimiento y autorización para ser, que habilita espacios intermedios donde se pueden ejercer ciertas prácticas de indeterminación para llegar a ser. Esta posibilidad puede apreciarse en algunas escenas que dan a conocer los espacios de tránsito de los sujetos infantiles:

*“Me dedico a observar al grupo de sexto curso. Juegan todos juntos a matar, un juego que he observado en otras oportunidades. Luego puedo escuchar y observar que se están haciendo burla con gestos y riéndose de Indira. Me acerco y veo que Indira entre risas y enfado les dice cosas a los chicos que se están riendo de ella. Le pregunto a Indira qué sucede, se sonroja y se va con sus compañeras. Los varones continúan riéndose y uno de ellos hace gesto como marcándose el busto. Hay una cuestión de mucha exaltación entre risas y ahora carcajadas. Indira es una niña de senos grandes que no oculta; usa ropas muy ajustadas, lo cual marca más aún sus líneas. No obstante, ella lo vive con naturalidad; no parecen molestarle ni preocuparle sus ropas o su figura, aunque al resto de sus compañeros les llaman la atención y comienzan ahora a hacerle ciertas burlas que a Indira ya no le gustan. Los niños le dicen ‘gallina’,*

*pero no logro entender el significado que le atribuyen a esa palabra en este contexto. Cuando le dicen así a Indira le molesta y les pega, los empuja o les dice 'gallina tú'. Observo que del otro lado de esta escena está Jénia, jugando sola con una pelota a patearla, y a correr tras ella intentando meterla en el arco de la cancha de fútbol.” [Conversación informal con Jénia 5 de noviembre de 2005, hora de patio]*

La escena muestra cómo a Indira las burlas de sus compañeros comienzan a provocarle cierta incomodidad. Su cuerpo, su figura y el desarrollo de los rasgos femeninos lejanos a la infancia comienzan a ser reconocidos por otros, que la invitan a pensarse y a reconocerse en este cambio. Esto supone para Indira comenzar a reconocerse en una nueva etapa de su vida, que no coincide quizás con sus necesidades. Por su parte, a Jénia esto la tiene sin cuidado; sumergida en su juego, en su propio desafío lúdico, no parece tomar en cuenta lo que a Indira le sucede y que seguramente algún día le sucederá a ella, aunque lo viva de otra manera.

Pensar la corporeidad como una posibilidad de encuentro y negociación entre la propia corporeidad y la del otro, supone atravesar la experiencia de constitución corpórea que brinda la posibilidad de ser. Encuentro y negociación atraviesan la experiencia de vivir la diferencia como constitutiva del ser. Es decir, la diferencia como lo que nos hace únicos, individuales e irrepetibles dentro de una realidad escolar que aunque se esfuerce por crear las condiciones para la homogeneidad de los sujetos en relación con el establecimiento de categorías construidas históricamente para los alumnos, nunca puede lograrlo. Rescato un fragmento de una charla sostenida con Jénia, alumna de 5° curso de la escuela:

*“Jénia no sabe bien por qué le gusta esta escuela, pero sabe que lo mejor es el patio, porque es la hora de jugar con sus amigos, y de jugar al fútbol, lo que más le gusta. La hora de educación física también le encanta porque es para jugar. Antes, cuando la escuela era distinta, había un profesor, Jesús, que los separaba: es decir, las niñas iban al gimnasio a jugar con los aros, las pelotas o lo que quisieran, y los varones se quedaban en la cancha jugando al fútbol. Y a ella esto no le gustaba, porque le gustaba jugar al fútbol, pero nunca podía... a*

*las niñas las dejaban solas porque podía confiar en ellas, en cambio a los varones no*". [Charla informal en hora de patio, 5 de noviembre de 2005]

Una docente me dice en una charla informal en la hora de patio el 11 de mayo de 2005:

*"(...) es una pena, pero muchos de estos niños terminarán en la cárcel o siendo criminales organizados en bandas para robar. Porque desgraciadamente son niños de la calle, donde la familia no existe, porque trabaja o porque no les interesa nada de ellos. Son niños que a los 4 años no conocen un parque, sólo conocen el súper o la tv y que a los 7 lo conocen porque van solos. [Me pregunta a mí qué se puede hacer con estos niños en la escuela. Me pregunta si en mi país también pasan estas cosas; le digo que sí, que claro, pero que depende al igual que acá del contexto que rodea a la escuela.]"*

Las escenas que he presentado son apenas una muestra de las que podría usar para ilustrar mis reflexiones sobre la problemática de investigación planteada. Han constituido las primeras aproximaciones reflexivas en base a las notas y evidencias recolectadas durante el trabajo de campo en el centro. Los investigadores del grupo FINT comparten estas reflexiones sobre la construcción de la subjetividad infantil en la escuela primaria:

- “La subjetividad [mi posición personal es la corporeidad] como posibilidad de pensarse como *un trayecto marcado por los diálogos con los demás, consigo mismo y con el mundo* (un diálogo, de contacto y de distancia, de caricia y de mirada, de cosas y de palabras con las que nombrarlas...) que pueden ocupar diversos lugares: El de *aquello de lo que no se habla*, el de la absoluta distancia de lo que se supone no existe para nosotros, el lugar de la exclusión; el *de aquello de lo que se habla* (la mirada sociológica). El de aquel o aquella *de quien se habla* (la mirada pedagógica, psicológica, de los estudios del género...). El lugar de aquel o aquella *a quien se habla* (la mirada del poder, del control, de la policía...). El lugar de aquel o aquella *con quien se habla*, porque le hablamos, nos habla y entre una y otra palabra media la escucha, *el lugar del sujeto*, que supone un diálogo fundamentado en el deseo de relación sin una finalidad u objetivo concretos, un diálogo

fundamentado en la escucha del otro desde el vacío que permite la verdadera palabra del otro, la nacida de su deseo y no de nuestra intención.”<sup>94</sup>

Desde estas primeras posiciones me dirijo a la indagación de las particularidades que abordan en profundidad el objeto de estudio, a partir de presentar y narrar cada uno de los casos escogidos y planteados.

---

<sup>94</sup> Este fragmento, que me pareció particularmente atinado, ha sido extraído del informe de elaborado por Hernández, Pérez de Lara, Contreras y Díaz (2003).

## Capítulo VIII. La corporeidad como tránsito para el reconocimiento y la autorización para 'ser'.

---

### 8. 1. Inés...

El primer análisis de caso trata sobre Inés. Comienza por una contextualización en el presente estudio, luego introduce una serie de interpretaciones surgidas de ciertas escenas significativas, y concluye con una exposición del papel de las relaciones prácticas y los discursos en la producción de corporeidades dentro de la escuela.

Inés es maestra de educación física<sup>95</sup>. En el momento de la investigación, está en su segundo año en la escuela como *Cap d'Estudis*. Está contenta porque algunos tutores del centro y el nuevo director, Javier, la han convocado<sup>96</sup>.

A través del conjunto complejo de discursos y prácticas de Inés se presenta un espacio de indagación investigativa sobre varias cuestiones pedagógicas<sup>97</sup> donde se pueden hacer visibles experiencias de construcción de corporeidades infantiles en la escuela y en la clase de educación física. Fue a pedido de Inés<sup>98</sup> que charlamos y debatimos en un intenso intercambio de ideas distintos puntos de vista sobre diversos temas, problemas y situaciones, y gracias a ello ambas aprendimos, en una relación de reciprocidad entre culturas y experiencias distintas.

---

<sup>95</sup> Inés realizó sus estudios en la Universidad de Barcelona, de donde egresó como diplomada en Educación Física. En la entrevista del 2 de mayo de 2005 relata: “*He hecho 2 especialidades; bueno, es que primero no había la especialidad de educación física y entonces hice la especialidad en ciencias (naturales) y cuando acabé aparece la especialidad de educación física y entonces... Yo acabé ciencias naturales, esperé a que me convalidaran todas las materias y comencé la especialidad de educación física...*”

<sup>96</sup> La narrativa investigadora intenta contemplar la complejidad y la multiplicidad de los fenómenos, pero no la linealidad de los acontecimientos. Tampoco supone una jerarquización en la tematización que acontece en el análisis.

<sup>97</sup> Van Manen (1998) sostiene que la naturaleza de la relación pedagógica es la de llegar a la persona, influir, despertar la posibilidad de ser o llegar a ser. También afirma que la experiencia de la pedagogía consiste en la tarea humana de proteger y enseñar a los más jóvenes a responsabilizarse de sí mismos, de los demás y de la continuidad y el bienestar del mundo.

<sup>98</sup> Sospechaba que ella interpretaba como un saber más especializado el mío, como un cierto saber experto, que muchas veces puso en palabras tales como: “*Dime tú Mariel, que estás en la Universidad...*”. Esta expresión daba por supuesto que el saber especializado se elabora fuera de la escuela y que llegaba a ella para ser reproducido y transmitido.

En el siguiente relato, Inés comparte conmigo su experiencia de vida y me cuenta sobre sus deseos:

*I:-Yo acabé ciencias naturales, esperé a que me convalidaran todas las materias y comencé la especialidad de educación física, nada...*

*M:-¿Por qué?*

*I:-Porque mi objetivo siempre había sido INEF: hice las pruebas, no entré y entonces pensé que era lo que estaba más relacionado con el mundo que yo quería entrar y entonces seguí magisterio...*

*M:-Pero, ¿por qué siempre hiciste deporte?*

*I:-Aparte del deporte o no deporte... a mí me gustaba estar con los niños y la verdad que me alegro no haber hecho INEFC...*

*M:-Pero para estar con niños también podrías haber seguido para maestra de curso...*

*I:-Sí..., pero mi objetivo era la educación física y me lo pusieron en bandeja..., ese mismo año cambiaron las especialidades y el plan de estudios, no me importó, miré y vi que los tres años me los podía sacar en uno y medio, dije adelante..."*

Inés narra su propia historia. Utilicé la entrevista como técnica para acercarme a su interpretación sobre la realidad escolar y educativa de los niños y las niñas, y también como una forma de constatar los datos del resto de las observaciones de campo. El relato de Inés que abre la investigación hace público y comparte el sentido de su trabajo, así como su identidad profesional como educadora:

*M:-Mi pregunta es más exactamente por qué elegiste esa carrera.*

*I:-Porque creo que es lo que siempre he deseado hacer... se me complicó un poco por no haber entrado en INEFC, pero busqué una alternativa que estuviera más cercana y luego me pusieron en bandeja mi especialidad, y ahora con los años me doy cuenta que estoy dentro de esto, que es donde quiero estar, que si hubiera seguido INEFC ahora estaría en secundaria y mi perspectiva de la secundaria es que ya te llegan trabajados, hechos, y poca cosa puedes llegar a hacer y en cambio en primaria tienes unas posibilidades increíbles de poder tú*

*ir trabajando a tu manera y obtener lo que deseas poco a poco... pero ya ves, aquí estamos, tú*” [Conversación con Inés, 2 de mayo de 2005]

Para Inés, la oportunidad de cumplir su deseo de vincularse con la infancia fue importante porque pudo hacerlo a través de su especialidad, es decir, del tipo particular de conocimiento y de saber que designamos como Educación Física.

A medida que avanzamos en nuestro diálogo, las representaciones de infancia de Inés se enlazaron con las representaciones de infancia de los discursos pedagógicos de la modernidad, los cuales se debaten entre la conformación o construcción de sujetos pedagógicos competentes, controlados y de libre mercado, y convierten a la tarea de educar (Cullen, 2004) en un tipo de práctica pedagógica y/o intervención educativa controlada y segmentada desde una tensión por la competitividad. En esta lógica van apareciendo las reflexiones en el diálogo con Inés, a partir de una dispersión de ideas e intereses.

## **8. 2. Sobre los deseos de Inés**

Para Inés, la frustración personal que vivió al no poder entrar al INEFEC se convirtió en otra posibilidad mejor encaminada hacia la infancia. Sus deseos de estar con niños y niñas se concretaron, al tiempo que se alejaba de los adolescentes, con quienes consideraba que tenía menos posibilidades de enseñanza.

Ya Maestra de Educación Física, Inés, dice que *“en primaria tienes unas posibilidades increíbles de poder tú ir trabajando a tu manera y obtener lo que deseas poco a poco”*: aquí puede leerse una representación del sujeto infantil como sujeto de la ‘espera’, un sujeto que el docente especializado irá transformando durante el proceso educativo.

Podríamos decir que en esta perspectiva la construcción del sujeto cuerpo (la corporeidad infantil) se relaciona con un continuo trabajo de la acción educativa por llegar a la corporeidad culturalmente aceptada. Ese sujeto de la ‘espera’ (niño-niña) constituye un sujeto pasivo, que sólo podrá ganar el sitio de sujeto de la ‘acción’

(ciudadano-ciudadana) cuando logre constituirse según las representaciones y configuraciones socialmente aceptadas y hegemónicamente determinadas<sup>99</sup>.

El deseo de Inés ‘modela’ el sujeto infantil. Incide sobre él para transformarlo en un sujeto que desee ser socializado. En este sentido, esa representación parecería alejarse de una concepción de sujeto con agencia y en proceso constante de cambio; por el contrario, parecería estar más próxima de la representación de un sujeto signado por destinos prefijados y en concordancia con concepciones identitarias únicas, alejadas de todo cuestionamiento crítico de lo social.

Este planteo no resulta nada novedoso: es una forma de reformular desde otro lugar el eterno problema del disciplinamiento, la culturización y la reproducción, que en definitiva niega en todas sus formas la presencia activa de un sujeto deseante, con su propia naturaleza humana, sus propias condiciones materiales de vida y existencia, y sus propios saberes experienciales situados. Negar el origen, la cultura, el contexto, el género o el sexo<sup>100</sup> es negar al sujeto y favorecer la fabricación o culturización pensada desde los discursos de la educación<sup>101</sup>.

---

<sup>99</sup> Los textos legales enfatizan el componente socializador de la escuela y se identifica la educación como un “*proceso normalizador e integrador*” que tiene como objetivo insertar a los sujetos en la sociedad y que éstos aporten ‘lo mejor de sí mismos’. “*El niño se transforma en alumno y más tarde en ciudadano útil*” (LOGSE, p.2). Desde esta premisa de futuro, la extensión de la educación debería, además, contribuir a la mejora del bienestar social y a la reducción de la desigualdad. El sujeto infantil aparece pues como posibilidad de futuro, como proyección. El énfasis en la producción de “*ciudadanos del futuro*” implica la negación de la infancia como etapa valiosa en sí misma; la proyección en la infancia de hoy de los hombres y mujeres del mañana implica concebirla como una fase de preparación *para*. Se le niega su presente y se traspone su papel y capacidad de acción para el futuro. Cf. Marrero, Campañá, Ruiz, Alonso y Hernández (2006).

<sup>100</sup> Esta idea explorada por Braidotti (1999) evidencia cómo en esa naturalización de la identidad la idea de diferencia adquiere un matiz negativo.

<sup>101</sup> Nuevamente los discursos de la administración inciden en las representaciones del sujeto infantil. La manera en que la legislación aborda la cuestión de la diversidad nos brinda un ejemplo muy claro al respecto. Hasta la aparición de un reciente documento del MEC (2004), la diversidad remitía exclusivamente a una anormalidad que requería una actuación de normalización/adecuación. La LOCE y sus concreciones la asocian a discapacidades y/o problemas de adaptación al sistema escolar (LOCE: 45200, Currículum de Cataluña: 25447) mientras que la LOGSE la sitúa en relación con las diferencias culturales y de género (LOGSE: 11). La versión más cruda la encontramos en la LOCE, donde la diversidad se presenta como déficit y se concreta en tres casos: alumnos extranjeros, alumnos superdotados intelectualmente y alumnos con necesidades educativas especiales. Son estos tres casos los únicos en los que se concede la necesidad de una atención específica. Resulta especialmente llamativo el caso de los extranjeros, a los que se les imputa la desventaja de partir de una cultura distinta y distante, que no encaja con la nuestra y que requiere un proceso especial de “*integración*”. Lo que significa que el sujeto, transformado en alumno, lleva algo perturbador a la escuela, que requiere acciones disciplinarias que lo igualen al resto (o lo separen). En el otro extremo, los documentos “para el debate” del MEC



La lectura posible aquí es que el ‘deseo’<sup>102</sup> que ha impulsado a Inés en esa relación afectiva con la infancia se halla atrapado por el deseo del discurso social, cultural y educativo que será el que seguramente condicione su práctica. Esto representa una forma más tenue y cariñosa de ejercer el tipo de construcción de la corporeidad infantil que se espera desde el poder y el control del mundo adulto.

### 8. 3. Afrontando el contexto

El deseo que vincula a Inés con la infancia la impulsa también a emprender y afrontar el nuevo cargo de dirección en una realidad educativa marcada por un contexto multicultural. Ese motor afectivo muchas veces se ve amenazado por los deseos de los tutores con quienes comparte la tarea, y ante los cuales suspende su propio deseo en pos de mantener la convivencia. Inés, que convive entre conflictos, dice:

*“I:-Yo creo que es un momento de cambios para la educación, cambios de todo tipo, pero creo que si no se puede hacer nada... no estaríamos aquí... y desde el momento que estamos aquí al pie del cañón, es que creemos que algo podemos hacer... si no, muchos habríamos tirado la toalla...”*

---

hablan de “diversos ritmos de desarrollo” (MEC, 2004: 28) y también un “enriquecimiento social y cultural” (ibídem: 98) asociado a la inmigración, perspectiva que hace que se normalicen y recomienden medidas de flexibilización y adaptación del currículum y los agrupamientos de alumnos. No hay que perder de vista, sin embargo, que el objeto de tales medidas no es tanto un reconocimiento de dicha diversidad de un modo “inclusivo” e integral en el ámbito escolar como una estrategia “distributiva”, que facilite el cumplimiento del objetivo básico de una “educación de calidad para todos”. De esta manera la legislación se muestra incapaz de funcionar a partir de un reconocimiento de la noción de sujeto en toda su complejidad y opera, sistemáticamente, a partir de varios tipos de reduccionismo y de las tecnologías discursivas que lo acompañan (como el caso de las ‘aulas de acogida’). Cf. Marrero, Campañá, Ruiz, Alonso y Hernández (2006).

<sup>102</sup> Según Deleuze, el deseo está vinculado con una articulación de heterogéneos que funciona; es proceso, en oposición a estructura o génesis; es afecto, en oposición a sentimiento; es “*haecceidad*” (individualidad de una jornada, de una estación, de una vida), en oposición a subjetividad; es acontecimiento, en oposición a cosa o persona. Agrega que para él, el deseo implica la constitución de un campo de immanencia o de un “*cuerpo sin órganos*”, que se define sólo por zonas de intensidad, de umbrales, de gradientes, de flujos. Este cuerpo es tanto biológico como colectivo y político; sobre él se hacen y se deshacen las articulaciones, es él quien lleva las puntas de desterritorialización de las articulaciones o las líneas de fuga. Y lo llama “*cuerpo sin órganos*” porque se opone a todas las estrategias de organización del organismo, pero también a las organizaciones de poder. Es justamente el conjunto de las organizaciones del cuerpo el que romperá el plano o el campo de immanencia e impondrá al deseo otro tipo de “*plano*”, estratificando en cada ocasión el cuerpo sin órganos.

*“I:-No sé, sé que el día a día es muy duro y que se te come el trabajo día a día... a nivel diario... mañana empezamos la reflexión de cómo empezamos a organizar a los niños... de hecho les he pedido valoraciones personales e individuales para que me llegara; cuando lo hago así, funciona... pero también hay gente que se queja... que por qué lo tenemos que hacer... pero tampoco es... no quiero poner una etiqueta a la escuela... pero esta escuela absorbe un montón... se le está exigiendo mucho al profesorado.” [Conversación con Inés del 2 de mayo de 2005]*

Con esta actitud Inés enfrenta los nuevos desafíos, para movilizar la escuela y hacerla funcionar lo mejor posible.

Quizás esta sea su manera de intentar escapar a la resignación, ya que como sostiene Narodowski, *“resignarse ya no es renunciar a la subjetividad, sino a la alteridad. Es aceptar que no va a ser algo que podría haber sido, pero que merced al desencantamiento, sabemos que en realidad nunca fue, y que ya no importa evocar mediante místicas o justificaciones pues, en realidad, nunca estuvo al alcance”* (2006:25).

Inés cree que algo siempre se puede hacer, que ella puede hacer algo y que por eso está allí; no cree lo mismo respecto de los adolescentes.<sup>103</sup> Así lo expresa en la entrevista en profundidad compartida el lunes 2 de mayo de 2005:

*“M:-Mi pregunta es más exactamente por qué elegiste esa carrera.*

*I:-Porque creo que es lo que siempre he deseado hacer... se me complicó un poco por no haber entrado en INEFC, pero busqué una alternativa que estuviera más cercana y luego me pusieron en bandeja mi especialidad, y ahora con los años me doy cuenta que estoy dentro de eso que es lo que quiero estar, que si hubiera seguido INEFC ahora estaría en secundaria y mi perspectiva de la secundaria es que ya te llegan trabajados, hechos y poco cosa puedes llegar a hacer y en cambio en primaria tienes una posibilidades increíbles de poder tú ir*

---

<sup>103</sup> Carnell y Logde (2002:42) sostienen: *“La escuela tiene un gran potencial para ayudar a la gente joven a aprender de maneras completamente diferentes, pero es necesario un cambio en la concepción sobre el aprendizaje en el aula y los roles del profesor y el alumno. Si dichas concepciones no cambian, el aprendizaje tampoco lo hará.”*

*trabajando a tu manera y obtener lo que deseas poco a poco... pero ya ves, aquí estamos, tú....”.*

Comienza por enfrentar la organización de la escuela, creando estrategias que hagan posible no sentir desazón ante la realidad, sino por el contrario acomodar constantemente la escuela a la realidad.

Si Inés se quedara en la resignación, estaría sometiendo los componentes esenciales de la pedagogía (docente-alumno-contenido, enseñanza-aprendizaje) a la desesperanza (Narodowski, 2006); en cambio, se esfuerza por expresar que es importante ver qué se hace en la escuela y cómo, qué se pone en funcionamiento en cada clase y qué se debe compartir. Propone pensar en la población concreta que tienen y actuar en función de ella, muchas veces yendo más allá del currículum.

Desde su función de conducción, Inés reflexiona sobre lo que “*supone generar un cambio dentro de una institución con una tradición educativa tan marcada como la que aun sostiene la escuela ‘T’*”<sup>104</sup>. ¿Cómo llegar a una institución planificada para la ‘formación integral’<sup>105</sup>, cuando se niega a los sujetos en el presente y sólo se los ve a futuro, mientras se usan corrientes pedagógicas que insisten en desvincular los procesos de aprendizaje de la experiencia de vida? Ante ese interrogante Inés aún no encuentra

---

<sup>104</sup> Las vinculaciones sobre cómo enseñar mejor no se pueden desentender de cómo aprender mejor, y menos aun de los cambios que se deben producir en las políticas educativas y dentro del ámbito académico. Los cambios propuestos por algunas técnicas didácticas olvidan las fuerzas sociales, económicas, ideológicas que rigen nuestra cultura escolar.

<sup>105</sup> Son interesantes al respecto los análisis realizados por el grupo de investigaciones de educación física del Brasil a cargo de Valter Bracht et al. (2003). Sobre el análisis de un documento de 1873 se ha ido consolidando la investigación que permite ver cómo en la educación física del presente se hallan las huellas de ese momento de consolidación de la disciplina, lo cual hecha luz sobre sus cambios pedagógico-didácticos. Al respecto, se muestra a través de un interesante análisis cómo los discursos de la ‘formación integral’ presentes en los diseños curriculares y en otros documentos educativos han tenido durante los años ‘80, según los autores y en el contexto del Brasil (lo cual no invalida el contexto europeo), un uso peculiar: incorporar la formación integral como una propuesta vinculada a una perspectiva pedagógica progresista y crítica, cuya intención era huir de la dicotomía cuerpo-mente. Sin profundos análisis de lo que estas dos palabras intentaban conjugar, se llegó a ver que se diseminó como ‘lugar común’ en la educación física. En la mayor parte de los casos ese término aparece sin explicaciones ni detalles sobre aquello a lo que se refiere, lo cual tiende a revelar un esfuerzo precario en relacionar la EF con una idea de ‘formación integral’ del ser. Así, la EF se torna algo obvio, que no requiere reflexión. El hecho de ser un ‘lugar común’ en el área resulta en un fenómeno preocupante, dado que ese discurso se naturalizó y se diseminó como verdad incuestionable. El resultado de ese desarrollo integral del alumno se entendía como el desarrollo físico a partir de la preparación por medio del trabajo de las valencias físicas (fuerza, resistencia, velocidad, etc.), noción que se aproxima a la legitimación de la educación física en la escuela por la vía de la aptitud física (mi traducción, pp.55-56).

demasiadas respuestas; no obstante, su deseo sigue encendiendo la esperanza de cambiar algo, y para ello trabaja sobre todas las cosas reflexionando sobre lo que acontece:

*“I:-No, a nivel interno, como hay tantos niveles... no todos están tratando con los mismos libros y si no hay libros hay que tener el material y hay que prepararlo... y eso es día a día... muchos problemas a nivel familiar y esto es a resolver día a día... muchos llamados telefónicos a las familias y las familias no te responden, esto es lo que te va absorbiendo... y vas dejando cosas como las reflexiones que tú comentas, en un segundo plano... porque lo prioritario es sobrevivir día a día... pero a veces es necesario frenar y reflexionar. Por ejemplo, este mes es un mes de muchas reflexiones. En estas reuniones se va a reflexionar sobre las agrupaciones, se va a reflexionar sobre los niños, sobre la organización de la escuela. Esto va a ser la base para que... creemos que es necesario pararnos y si lo estamos haciendo bien... genial, vamos a continuar... pero vamos a parar a pensarlo... si no, te subes a un tren y no para, es como un tren sin estaciones que no para... y se van sumando cosas y en algún momento hay que frenar.*

*M:-Hay faena...*

*I:-Y con todo esto el área de educación física es otro objetivo...*

*M:-El año que viene tu intención es transformar el área...*

*I:-La intención ya venía un poco dada por inspección... el inspector nos ha dicho que no estamos cumpliendo con los horarios de las áreas y que deberíamos intentar cambiarlos... hacía más horas en algunas materias como música, inglés y educación física.... así que veremos qué pasa. Es una de las ideas.” [Entrevista con Inés, 2 de mayo de 2005].*

Evidentemente las reflexiones tienen un fundamento común: la necesidad de buscar constantemente la mejor enseñanza para todos y cada uno de los chicos y chicas.

Convencida de su responsabilidad educadora con los sujetos que concurren al centro, intenta testarudamente buscar soluciones y alternativas de todo tipo, en particular didácticas. No claudica ante la necesidad de pensar ‘desde lo que hay’. Más concretamente, sus preocupaciones parten de sus reflexiones sobre el contexto escolar.

Confiando en que todos deben y pueden aprender, no designa como fracaso de los alumnos lo que es claudicación del docente o del centro (Elena, 2010). Sus reflexiones se sitúan en el punto de bisagra entre lo real y lo posible, entre lo material y lo imaginable, entre la práctica y la teoría. Esto conlleva asumir la responsabilidad oportuna de construir puentes para una mejor organización, una mejor enseñanza, confiando en un mejor aprendizaje de los alumnos.

#### **8. 4. Inés y la pedagogía de la educación física escolar**

*“I:-En esta escuela o en cualquiera, creo que la educación física es de gran importancia y justamente para la educación integral de la persona, mirando tanto los aspectos motrices... sino también los actitudinales y de la formación de la persona.*

*Porque a veces pienso que desde el área de la educación física se pueden trabajar muchísimo estos aspectos, sobre todo el tema de la relación, el tema del auto-conocimiento... es que... todos los aspectos relacionados con la persona... el trabajo de equipo...”* [Entrevista del 2 de mayo de 2005]

Desde el punto de vista de la educación física escolar, Inés deja traslucir que la educación física va más allá de lo físico y compromete otras dimensiones del sujeto, lo cual evidencia que su intervención intencionada es significativa en la constitución de la subjetividad infantil. Cabe aquí hacerse algunas preguntas más complejas: ¿Cuál es el lugar del cuerpo en el sujeto pedagógico? ¿Cuál es el lugar del cuerpo en la escuela? ¿Cuál es el lugar del cuerpo en la educación?

Vale la pena entonces intentar algunas aproximaciones. En principio, hay algunas certezas: no hay espacios ni tiempos –y menos en la docencia– en que no pongamos el cuerpo, un cuerpo que es ante todo biológico, social, cultural y experiencial, históricamente construido en la trama de discursos y prácticas. Nuestros cuerpos, encarnaciones complejas de un aquí y un ahora, se ponen a disposición en la escuela y de la educación. En este sentido, el cuerpo de la educación es el cuerpo de esta cultura en particular, donde el encantamiento producido por los medios llega a convencernos de que los únicos cuerpos posibles son aquellos que se exhiben, combinando y exaltando su agilidad, flexibilidad, fuerza, potencia, coordinación, resistencia, puntería o

equilibrio, con la armonía de unos músculos bien marcados y en su justa dimensión, al tiempo que las propuestas curriculares de la educación física escolar apuntan a perfeccionar esos mismos saberes.

Los cuerpos mediáticos atraviesan la pantalla, en sus exponentes masculinos y femeninos, convenciéndonos con unos pocos héroes fabricados: James Bond, Van Damme personificando al *Soldado Universal*, *Terminator* en todas sus evoluciones, *Rocky*, *Tomb Raider*, *Los Ángeles de Charly*, *Kill Bill* e *Inframundo*, entre otros. La cultura contemporánea ha generado estos cuerpos, cuyos equivalentes en el campo de la educación física deportiva aparecen en las publicidades de multinacionales como *Nike*, *Adidas*, *Coca-Cola*, *Danone*, etc. A través de sus cazadores de tendencias, las corporaciones inundan los hogares de imaginarios sociales de cuerpo, de actividad física y deporte.

Por otro lado, también están los cuerpos sociales de los personajes de la educación, los docentes y alumnos. Entre la dimensión mediática y la real es donde se instala la cuestión del cuerpo en la educación. Entonces, ¿qué criterios ético-pedagógicos entran en juego en la tarea de enseñar? El docente que selecciona los contenidos de enseñanza puede poner en el centro de la tarea de enseñar los cuerpos culturales que nos venden como los únicos posibles, o bien puede abrir el debate acerca de otros cuerpos culturales, aquellos de los sujetos reales. Es decir, puede decidir reproducir el discurso hegemónico que los centros de poder elaboran y distribuyen para lograr la pretendida legitimación de ciertos cuerpos, o puede fomentar la crítica sobre dichos cuerpos, posibilitando así la creación libre de otras formas de cuerpo en la cultura.

Poner los cuerpos de las culturas en el centro de la enseñanza es ante todo poner el cuerpo en la relación pedagógica que va conformando al sujeto pedagógico, pero también es poner los cuerpos en el centro de la educación.

Ahora bien, de las instancias que plantea Cullen (2004) sobre la educación del cuerpo en la escuela se desprende que el lugar del cuerpo en la peculiar relación de los sujetos en la educación se caracteriza por enseñar ciertos saberes reconocidos como socialmente válidos y legítimos para la cultura, que se organizan y se evalúan de una determinada manera. La enseñanza se articula en torno a una selección de algunos

saberes, que contienen los imaginarios y las representaciones de cuerpos culturales, más algunos saberes que la disciplina ha ido produciendo y validando. Tanto la selección como la organización de la enseñanza constituyen una manera de comprender el lugar del cuerpo en la formación de los niños y las niñas o los jóvenes que se consideran ‘bien educados’. Por ende, en las prácticas educativas siempre hay un problema de selección de saberes acerca del cuerpo.

Por otro lado, también la enseñanza de esos saberes está a cargo de “*docentes con autoridad para hacerlo, porque se supone que los poseen*” (Cullen, 2004:151). Pero los docentes, aunque sean autónomos, tienen historias personales muy singulares. A lo largo de sus vidas han ido construyendo formas peculiares de saberse, sentirse, moverse y estar corporalmente. También han desarrollado ciertas formas de relacionarse con el conocimiento y su enseñanza. Esto significa que en las prácticas de enseñanza no se produce solamente una selección de saberes, sino “*una peculiar alianza entre el poder de enseñar, que da el saber a los docentes y sus sujetos-cuerpo que lo encarnan*” (Cullen, 2004:151)<sup>106</sup>.

Por último, en el otro extremo de las prácticas educativas están los alumnos, que son sujetos particulares con sus propias historias y construcciones culturales de cuerpo. Deben enfrentarse a los saberes corporales impuestos por los docentes, a quienes no necesariamente entienden, y son evaluados por un cuerpo-poder de enseñanza que ocupa el lugar central de la escena del aprendizaje. La tensión entre el deseo de aprender del alumno y el poder de enseñar del docente (que disciplina ese deseo y lo construye como cuerpo-objeto o cuerpo-modelo) muchas veces resulta en una limitación de las posibilidades motrices, afectivas, sociales y cognitivas del alumno. “*Ese disciplinamiento social no sólo controla el cuerpo del alumno, sino también el lugar social que debe ocupar lo corporal en la difícil tarea de aprender con otros en la escuela*” (Cullen, 2004:152). El intento de hallar algunas respuestas a las preguntas formuladas es un intento por ampliar la mirada sobre la enseñanza de la educación física

---

<sup>106</sup> El autor sostiene además que “*En esta alianza de poder-saber y sujeto-cuerpo se construye una determinada manera de comprender no sólo el cuerpo (del) docente, sino también el lugar que debe ocupar lo corporal en la formación de un docente para que este tenga el poder de enseñar. En las prácticas educativas siempre hay un problema de alianza entre el saber y el poder que se da en un cuerpo sujeto que enseña.*” (Cullen, 2004:151).

escolar, que busca constantemente su camino entre las dimensiones abordadas por el autor.

La educación física es, para Inés, un intento por encajar el formato del currículum en la escena del aula. Pensar desde la lógica del currículum supone pensar en la educación física desde los discursos de la legislación, más que desde la propia realidad y desde los saberes de los alumnos, lo cual presenta algunas dificultades a la hora de desarrollar la tarea pedagógica.

*“I:-Yo creo que no se está trabajando la educación física como se debería trabajar. A ver... en relación a la escuela y a los cursos superiores.*

*M:-Cuéntame si quieres tu experiencia con los grados superiores.*

*I:-Cuando yo me monto mis clases tengo muy claro el currículum que intento lograr con cada ciclo. Ya ves, tengo una idea muy clara de, hablando en porcentajes, cuánto tendrían que ser de conceptos, así como los porcentajes de procedimientos, los porcentajes de actitudes, valores y normas. Y creo que se podría hacer mucho, mucho más... y ahora sí que te hablo de esta escuela en particular de este área de educación física.” [Entrevista realizada a Inés el 2 de mayo de 2005]*

Pensar desde la lógica del diseño curricular<sup>107</sup> es distanciarse de la escena del aula y de lo que allí acontece, lo que plantea además varias cuestiones. Una de ellas es que el afán por avanzar sobre la programación desdibuja y quita consistencia al tiempo de la clase de educación física. Se reduce el tiempo en que el alumno puede dejarse atrapar por lo que acontece y salir nutrido gracias a las nuevas experiencias corporales. Prestar atención a la escena de la clase, en cambio, la transforma en un lugar para la construcción de diferencias y de sentidos, un lugar para construir reglas comunes, elaborar acuerdos y solucionar los problemas corporales y motrices que se presentan en relación con los demás. Por ende, la clase no es el lugar para sujetar el deseo de

---

<sup>107</sup> Ciertos trabajos de investigación que se están realizando en Brasil han observado que la situación de las prácticas pedagógicas en educación física son el resultado de dos tipos de factores: macro-estructurales (cuando refieren a las estructuras políticas, económicas y culturales) y micro-estructurales (cuando refieren a la historia específica de la educación física, abordada en profundidad). La verdadera interacción entre estas dos esferas es lo que confiere a las prácticas pedagógicas sus características principales (mi traducción).



aprender, ni de disciplinar al cuerpo, sino el lugar para crear y jugar y sentirse sujeto de la experiencia. Quizás con esto en mente Inés intenta hacer protagonistas a los niños y las niñas con los cuales comparte sus clases. En la entrevista decía lo siguiente:

*“Bueno, no sé... desde la perspectiva de que yo tengo mis unidades de programación, todas mis unidades tienen un título, todos conocen qué están trabajando, ellos saben que a cada sesión yo le pongo un título, dónde vamos a ir tirando y les digo antes de qué va a ir la sesión. Y a veces cuando finalizó la sesión ellos le van a poner un título en base a lo que hemos trabajado. Saben perfectamente cuál va a ser mi clase. Eso es algo que intento, que ellos sepan que nunca se van a repetir, que va a haber mucha diversidad y que siempre intento que haya calidad para todo el mundo. Desde la perspectiva de habilidades, si vamos a trabajar una cosa en concreto voy a dar el margen de que cada uno pueda hacerlo de acuerdo a sus posibilidades y que lo voy a tener en cuenta y lo voy a estar observando, esperando que eso pase...” [Entrevista con Inés, 2 de mayo de 2005]*

Sumergida en esa estructura curricular, Inés planifica sus sesiones e invita a los alumnos a participar. Intenta variar las sesiones para que no se repitan y enfatiza la calidad en el trabajo con los niños y las niñas, abriendo posibilidades a todos.

Al mismo tiempo, desde esta visión la clase de Inés es presa, desde el inicio, de una carencia: la posibilidad de reconstrucción y reinención de sí misma como docente. La práctica pedagógica de Inés tiende un puente entre las demandas del currículum (los intereses educativos de la gestión administrativa) y las demandas de la realidad. Intentando dar respuesta a estas exigencias, relega su propia historicidad, su experiencia como docente y los saberes profesionales que le permiten elaborar su propia teoría de la educación física escolar.<sup>108</sup> Al hacerlo, Inés pierde su ‘voz’ profesional ante las voces de otros profesionales que, según el sistema capitalista, representan la producción dentro del gran mercado educativo y dejan a Inés a cargo de su aplicación.

---

<sup>108</sup> Me refiero a la teoría personal de cada docente, en el sentido en que la describen V. Bracht y F. Caparroz: “no compartimos el preconcepto de que las teorías no sirven porque no funcionan en la práctica; ellas precisan, en verdad, ser modificadas por la práctica. (...) Si esto sucediera, sería una mera ‘aplicación’ de la teoría, los sujetos de la acción serían las teorías y no la práctica.” (Mi traducción, 2004:27).

Como sostiene Tardif (2000:27), se necesita una práctica reflexiva para contrarrestar las desvalorizaciones que se hacen desde las autoridades educacionales, escolares y hasta universitarias, que transforman un problema de naturaleza política en problemas epistemológicos o cognitivos.

Desde el punto de vista de la educación física escolar (como de otras áreas o disciplinas escolares) resulta complejo mantener cierta fidelidad a los intereses y finalidades del currículum (ya se trate de las tendencias más reproductivistas, críticas o bien emancipatorias en las que esté inspirada la práctica<sup>109</sup>), porque las condiciones materiales e institucionales rara vez están pensadas en concordancia con dichos intereses y finalidades. Además, las propias referencias históricas del área muchas veces obturan sus alcances.

Por tanto, sería posible pensar *“que el trabajo docente reclama continuamente una labor creativa y un sentido y ejercicio constante de prospección y eso es lo que implica el abandono de la rigidez planificadora, lo cual va a favor de los lineamientos que son pensados teniendo en cuenta esa tensión permanente entre la dimensión de la realidad y la dimensión de lo que se idealiza que se materializa en la vida posible y que este posible depende de las herramientas que tenemos tanto para construir la dimensión idealizando como para enfrentar y confrontar la realidad y aquello que ella nos enfrenta y nos impone.”* (Caparroz y Bratch, 2004:27).

## **8. 5. Inés y las relaciones educativas**

Analizar al sujeto sin relaciones es imaginar un no-sujeto, pues comprenderlo desde una sola dimensión es aceptar que se puede ser sólo un tipo de sujeto, ignorando la diversidad de la vida. Evidentemente vivimos en un mundo de relaciones, donde nuestro cuerpo es un intermediario contingente de la experiencia cotidiana que dota de sentido

---

<sup>109</sup> Al respecto hay que señalar que, según J. Devís Devis y J. Alventosa Molina, dos fueron los acontecimientos que contribuyeron al desarrollo teórico de la Educación Física en España: *“Por una parte el movimiento de los ‘60 que buscaba crear una disciplina académica de la educación física interesada en el desarrollo del conocimiento en sí mismo, independientemente de su aplicabilidad práctica. Por otra los trabajos realizados durante la misma época por Paul H. Hirst y Richard S. Peters dentro de la filosofía de la educación de tradición analítica que identificaban como actividades intrínsecamente valiosas las propiamente educativas, aquellas que promovían el conocimiento y la comprensión”* (2004:34).

nuestra existencia. Como se puede observar en este relato, los tutores de la escuela, Inés entre ellos, enfrentaron dificultades al tratar las relaciones de los niños, porque en su contexto multicultural las diferencias respecto de la cultura local se muestran de modo agresivo. Ante tales dificultades y preocupaciones se solicitó apoyo a los especialistas, que con una propuesta basada en educación emocional produjeron mejoras. En la entrevista que sostuvimos y en otras charlas informales, esta idea reaparecía con fuerza:

*“I:-Yo creo que la escuela está concientizada en el sentido de que tenemos una realidad concreta y que los niños vienen ya con una manera de ser, determinada por el entorno que les ha tocado vivir. Y como ese stress nos toca a muchos, estamos haciendo un curso de educación emocional: muchos niños no saben expresarse, a nivel de sentimientos, son incapaces de decir lo que sienten en cada momento y la manera de exteriorizar es con agresividad.*

*Entonces debido a todo esto se pidió un curso de formación emocional, desde la perspectiva de la autoestima, cómo trabajarla, etc.*

*M:-¿Qué, vienen especialistas de afuera para realizar este trabajo?*

*I:-Sí, tú como escuela tienes un asesoramiento y dices: ‘me gustaría trabajar sobre este tema’, entonces desde las distintas instancias se busca la persona indicada para dar este curso y vendrá; pues, lo hacíamos los lunes de 17:00 a 18:30 y así es un curso de 30 hs. Es teórico-práctico...*

*M:-Pero sólo para los profesores.*

*I:-Nada más que para los docentes, para que luego nosotros fuéramos capaces de trabajar todo el tema de educación emocional dentro de las aulas...*

*M:-¿Y cómo fue?*

*I:-Bueno, a ver, esto ahora está muy en boga... ya desde hace años se dice que desde las escuelas se tiene que trabajar la afectividad, la autoestima, que el niño sepa exteriorizar lo que siente en cada momento, tanto positivo como negativo. Que sepa resolver los conflictos con el diálogo, que sepa identificar cuáles son las cualidades de otras personas, entonces todo va relacionado desde esta perspectiva. El tema de las relaciones sociales, las habilidades que puede tener una persona para resolver, si es más receptivo o menos receptivo, un poco sí está dentro de este mundo... y luego nosotros ser capaces de aplicarlo con nuestros alumnos.*

*¿De este curso qué ha salido? Primero, fue un lugar para generar reflexiones, y ha habido cambios en actitudes de maestros que han sido positivos. A veces es necesario que te digan algo para que se te aclaren las cosas y reflexiones sobre tus maneras de actuar en tu grupo clase.*

*Y la primera cosa que pudimos constatar es cómo ha habido gente que ha cambiado su manera de relacionarse con el alumno. La segunda parte que la gente ha empezado a trabajar, lo que es la educación emocional.... con cosas sencillas, ¿no?” [Entrevista con Inés, 2 de mayo de 2005]*

Se puede desprender que en las relaciones en general, y en particular las que ocurren en el marco de la escuela, cuentan con predisposiciones humanas tanto para el encuentro como para el desencuentro. Según Inés, los niños y las niñas tienen dificultades para relacionarse entre ellos y con los tutores, y lo manifiestan a través de la agresión corporal y verbal, producto de que *“los niños vienen ya con una manera de ser, determinada por el entorno que les ha tocado vivir”* [Entrevista con Inés, 2 de mayo de 2005].

Inés no niega el origen de los alumnos; por el contrario, lo considera el motivo que trastoca la convivencia en la escuela. Pero, ¿está la dificultad anclada en el origen? ¿Eso no equivale a obviar la violencia que genera la imposición de un contexto nuevo para el sujeto, que reclama el silenciamiento de sus historias singulares y posibles? El hecho de que los niños y las niñas sean violentos supone que en sus países de origen eran violentos, y por ende eso es lo único que pueden reproducir ahora en un nuevo contexto. Esa clase de determinismo niega el conflicto que se produce cuando la imposición de una cultura escolar obliga a negociar qué conservar de la propia historia personal y qué abandonar.

En su interés por crear nuevos vínculos y componer relaciones menos violentas y más provechosas para la convivencia escolar y para el aprendizaje, la escuela recurre a profesionales que refuerzan la cultura local a partir de propuestas lúdicas que propicien un trabajo *sobre* el otro, no *con* el otro. Las propuestas lúdicas intentan que los alumnos se conozcan, se piensen y hallen nuevas formas de comunicación, sin que el sujeto exponga su cuerpo como blanco de recepción ante el dolor que le produce la imposición

de una cultura escolar extraña que se niega a escucharlos, a verlos y a sentirlos en su singularidad.

No obstante, esta propuesta ha provocado cambios positivos en el conjunto de relaciones que facilitan la convivencia en el centro. Los cambios han sido posibles porque los tutores han atravesado la misma experiencia lúdica: han vivenciado emociones, sentimientos y pensamientos, y han podido reconocerse en sus diferencias.

Inés me cuenta:

*“I:-A ver, yo voy a hablar por el grupo que tuve... mejoraron la relación conmigo... esto es lo principal... la relación que tenía antes y ahora es distinta, están mucho más próximos, mucho más afectivos conmigo. Puedes llegar incluso a que estés hablando cariñosamente y que venga uno por detrás y le toque y al que le estás hablando se voltee y que le grite y aunque estés utilizando una voz suave... ves que algo has conseguido, pero en la relación entre ellos hay que trabajarlo más... ¿no? Al menos has conseguido que contigo haya una relación...”* [Entrevista con Inés, 2 de mayo de 2005]

*“I:-Otra de las cosas que ves, creo que tiene que ver con la tipología de maestros tradicionales, pero que tienen en claro que quieren continuar de esa manera. Te tienes que plantear... y ves las maneras que tienen de relacionarse con las criaturas... y cada maestro es distinto, y mucho de lo que trabajamos [en el curso] es tratar de tener una buena relación con ellos para conseguir el máximo, porque si no, no consigues nada de ellos, porque se cierran en banda, cuando no hay un bloqueo...”* [Entrevista con Inés, 2 de mayo de 2005]

En estos relatos, los discursos del complejo escenario escolar marcan, por un lado, los cambios positivos en la relación con los alumnos, y por otro, las dificultades a las que se enfrentan otros docentes. Vale la pena reflexionar sobre ambas a fin de comprender cómo las relaciones históricas que nos han constituido como sujetos se ponen en juego en la mediación educativa, que como sostiene Nuria Pérez de Lara es ‘amorosa’ o ‘de dominio’ (2002:12).

Esta autora distingue esas dimensiones: *“desde vivir la experiencia a partir de un reencuentro con la autoridad basada en la relación y en el reconocimiento de la palabra de la otra, del otro, procurando evitar la relación de poder, basada en el dominio del otro y de la otra, imponiendo la propia palabra y la de las disciplinas sobre la palabra de los alumnos y alumnas, la cual, entonces sólo suele ser escuchada cuando se expresa como repetición de lo dado y sometimiento a la norma”* (2002: 12).

Quizás los grandes conflictos que se viven en la escuela sean parte del orden que el poder produce en nosotros, a partir de las propias relaciones de poder que las normas institucionales mantienen y de las cuales dependen, por un lado, y por otro de relaciones de poder que las disciplinas han construido con el conocimiento. En este sentido, el conflicto (sea cual sea) resulta inevitablemente en la mediación educativa, de modo que es necesario no ignorarlo ni enmascararlo, ya que esto puede producir más conflicto. Es necesario, *“no evitar sino tener conciencia del conflicto que el orden del poder produce en cada una de nosotras; nos puede llevar a comprender algunas de las cosas que suceden en la escuela”* (Pérez de Lara, 2002:13).

Aprender a movernos en la dimensión de la relación educativa ‘amorosa’ es todo un desafío, ya que la escuela no ha sido pensada para hacerse cargo del otro desde la dimensión personal. Además, como ya se ha dicho por doquier, no aprende quien no tenga deseo de aprender, y menos cuando lo que se espera de los docentes es que cubran las demandas educativas del Estado a partir de un conjunto de saberes disciplinares cuya lógica se ha construido sobre la objetividad más que sobre la subjetividad de los involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la escena que detalla Inés, la relación con sus alumnos se ha hecho más próxima. Inés intenta mejorar la relación con ellos como un primer paso para que el aprendizaje se produzca, quizás acercándose a lo que sostiene López: *“La relación educativa es una relación amorosa (...) cuando nos encontramos madres, amigas, educadoras, nuestras conversaciones giran en torno a la educación, pero poco a poco nos vamos acercando a lo que es nuestro sentir. Lo que nos preocupa verdaderamente es la relación, la relación viva con las criaturas humanas, porque sabemos que si la relación falla, algo importante se pierde, se pone en peligro el sentido de sí. Sabemos que cuando queda*

*bloqueado el intercambio de vida con los otros resulta un deterioro grave del sentido de sí y de la capacidad para el placer” (2001:14).*

Quizás la escuela deba encargarse de traer y revivir esa capacidad para hallar placer y encontrar el sentido de sí en los saberes que en ella se producen (Pérez de Lara, 2002). Se trata de hacer que esa capacidad humana para el placer se recree día a día en una serie de saberes que nos hablen de nuestra vida y del mundo en que vivimos, dándole un sentido que haga de la experiencia de vivir entre los demás una experiencia del amor.

## **8. 6. La corporeidad que se desliza en/por la palabra del otro**

Inés está en clase de educación física con P4<sup>110</sup>. Cuando llegué, la clase ya había comenzado. Me ubico a un costado para observarla. La clase de P4 tiene un brillo particular y me agrada ver cómo los niños y las niñas ocupan el espacio destinado para la clase (que por cierto ya les resulta familiar) y cómo se ubican allí, dentro de los límites que un rectángulo de cemento ofrece. Observo cómo se acercan a Inés cuando los llama: la mayoría con un andar ligero y alegre, haciendo un sinfín de gestos corporales mientras conversan entre ellos.

Desde el lugar donde estaba podía observar que estaban jugando con la sombra<sup>111</sup>. Mientras tanto, Inés preguntó algo que no llegué a escuchar; sólo algunos contestaron, y hacia el final de la clase, me di cuenta de que eran casi siempre los mismos los que respondían, a veces incluso adelantándose a las preguntas.

Este curso me atrae particularmente porque cubre una etapa de la infancia con gran potencial de improvisación y creatividad, pero también porque muestra un conjunto multicultural exquisito: hay niños centroamericanos (la gran mayoría), una niña china y otros tres niños negros (uno de ellos colombiano, otro norteamericano). Entre ellos hay una niña con un vestido de la India que me llama la atención por su belleza y por la gracia con que lo viste. La clase de P4 es una muestra de un conjunto social en pleno

---

<sup>110</sup> La clase que observé me permitió constatar cómo los deseos se resquebrajan en la realidad. La distancia entre las prácticas y los discursos pone de manifiesto cómo las tradiciones se sostienen más allá de los cambios en las tendencias pedagógicas.

<sup>111</sup> En el anexo IX se adjunta la sesión planificada por Inés.

proceso de integración cultural, donde el aspecto idiomático no presenta grandes dificultades. Sin poder distanciarme del encantamiento que produce este abanico multicultural, intentaré producir un análisis de la clase de educación física donde Inés intenta propiciar experiencias de aprendizaje para este grupo de niños y de niñas, y trataré de mostrar de qué modo la educación física escolar trabaja en la constitución de corporeidades deseadas por los discursos dominantes.

*“Comienzo a observar la clase a las 10:15 hs. No tengo registro de cuál ha sido el horario exacto de inicio, pero supongo que estoy casi en el principio; esta suposición se basa principalmente en una ubicación espacial de los niños y las niñas, como a la espera de Inés.*

*En el conjunto variopinto algunos niños están conversando y mostrándose sus ropas. Por otro lado hay tres que están muy concentrados en unos juegos que apenas alcanzo a entender y que poco tienen que ver con lo que sucede en ese lugar y con Inés.*

*Con un trato amoroso y formas dulces, Inés, que ocupa el centro de la clase, aparece jugando entre los niños con su sombra e intenta correrla sin perderla de vista. Invita con sus gestos a que los alumnos hagan lo mismo, se acerca a un grupo y les pisa la sombra al mismo tiempo que los niños entienden el juego y lo imitan. Inés sigue desplazándose; ahora gira, se mueve intentando que su sombra desaparezca y regrese ante los ojos de los alumnos, se para bajo la sombra de un árbol y logra que su sombra desaparezca. Luego, con sus manos se cubre la cabeza, intentando darse sombra; al rato corre intentando hacerle sombra de igual modo a un niño, el cual intenta salirse de la sombra. Inés les indica que deben correr y observar qué pasa con la sombra. Los chicos comienzan a desplazarse por el patio, algunos miran, persiguiendo la sombra y otros ni la toman en cuenta, sólo corren solos o siguiendo a algún compañero.”*

Este registro detallado de observación me invita a suponer que Inés propone un modelo de aprendizaje centrado en el niño. Se inspira en el legado de las pedagogías modernas y más específicamente la pedagogía activa. Propone el juego, la interacción de expresiones corporales y la experimentación directa con sus cuerpos como ejes de la educación y de los modelos subjetivos del niño y del adulto.



Según Viruru y Cannella, desde esta perspectiva educativa, la maestra se transforma en una *“guía y consejera en un entorno de aprendizaje flexible y fluido que responde al desarrollo natural de los niños y que es percibido como un espacio de promoción de una sociedad democrática”* (1997:117).

Así los sujetos infantiles son vistos a través de un modelo universal de desarrollo humano que es apropiado y supuestamente ofrece buenas oportunidades educativas para todos. Sin embargo, esta perspectiva educativa no está libre de críticas, porque el modelo no incorpora la diversidad de saberes y voces de los niños (Viruru y Cannella, 1997).

La observación de la clase y lo reflejado en mi diario de campo me hacen referir a una estructura de clase abierta, basada en la conversación, en la socialización de las opiniones, en la posibilidad de que todo el mundo se exprese. Esto llevaría a pensar que el pensamiento y el conocimiento de los niños y de las niñas necesariamente formarían parte del currículum y del aprendizaje. Sin embargo, es posible ver cotidianamente que el modelo de aprendizaje actual refleja un saber corporal experto predefinido que no depende de las interacciones en la clase, y que se sustenta en la aplicación de un modelo de desarrollo basado en una visión de las competencias corporales, que a su vez está centrada en la comprensión de elementos del 'lenguaje corporal' en situaciones lúdicas.

Desde este punto de vista, la práctica pedagógica, como sostienen Viruru y Cannella (1997:118), *“resulta una práctica pedagógica moderna que reproduce el capital cultural del grupo dominante, anima formas específicas de privilegio adulto y socioeconómico y oprime grupos determinados de niños y adultos (...) además oculta una forma estructurada de regulación, donde hay implícitos unos presupuestos de la democracia de la naturaleza humana y las circunstancias de la vida humana”*.

## **8. 7. El saber que es del ‘otro’**

Creo conveniente partir de los análisis de Tejeda González (2006) acerca de la subjetividad, el cuerpo y la identidad, como marco para comprender la particularidad de la escena educativa, donde dichos elementos adquieren sombreados particulares en

relación con los discursos y las prácticas educativas. El autor firma que: *“de alguna manera, estamos vestidos por la sociedad, y la subjetividad como interiorización o rechazo ante el mundo involucra la actividad corporal en todas sus facetas”* (2006:48, citando a Entwistle, 2002: 21). Desde el planteo de González, la sociedad irrumpe en nuestros cuerpos, nos sirve para saber cómo comportarnos, movernos, vestirnos y expresarnos en el mundo y la cultura que nos acoge y nos hace. Además, desde el punto de vista del autor, *“la corporeidad adquiere una relevancia no pudiendo verse solo como una extensión o una prolongación, sino como una de las dimensiones de la estructura del sujeto individual y de la vida social”* (2006: 49). El cuerpo es entonces la superficie donde se va aprendiendo la manera de vivir entre los códigos sociales como resultado de un proceso intersubjetivo.

Como lugar donde se derivan los acuerdos y arreglos tácitos de los grupos sociales, el cuerpo permite el equilibrio íntimo del sujeto, en un proceso donde no es posible separarlo de su entorno, porque representa un continuo que carga de saberes al sujeto y le permite ser.

Cuando ese continuo se quiebra, hay una escisión entre el cuerpo y la razón. Una parte de la corporeidad queda reducida a lo íntimo (según el autor esta reducción con el tiempo se transforma en un foco de resistencia). En la escuela, y en las prácticas pedagógicas, que suelen transformarse en instructivas, es común regresar al dualismo cartesiano, olvidando que la corporeidad le pertenece al sujeto. Los procesos de constitución subjetiva y de producción de saberes no se pueden separar de las particularidades de los sujetos.

Cuando la pedagogía de la educación física avanza por la senda de la interiorización, las subjetividades y las resistencias íntimas (González, 2006), el cuerpo se ve afectado. Se fuerza al cuerpo a transitar de antemano ciertos rumbos, donde los saberes diferenciados pasan a la esfera íntima y se deja de reconocer a la corporeidad como un lugar de equilibrio para el sujeto.

He visto en las clases de Inés un lugar colapsado de saberes diferenciados, que tras la instrucción disciplinan y moldean corporeidades infantiles. Con ello se insiste en la reproducción de una normalidad social hoy casi inexistente. Este esfuerzo va

reforzándose en sutiles mecanismos pedagógicos de control y poder sobre los individuos, ahora actuando a partir de y sobre el cuerpo. Este tipo de control perpetúa y establece parámetros de normalidad desde la imposición de la autoridad docente y el saber docente, para disciplinar la clase. Algunos de estos elementos se presentan en las clases de Inés:

“[Inés detiene la clase y consulta a los niños y las niñas]

*I:-Què hem après avui? Què l'ombra és de color...?*

*Ns:-Negra...*

*I:-I si em moc l'ombra és...?*

*Ns:-silenci*

*I:-Es mou o no l'ombra?*

*Ns:-Sí...*

*I:-Para ver la sombra tengo que estar de frente al sol o de espaldas...*

*Ns:-De espaldas...*

*[Ahora les pide que se reúnan con ella a la sombra de un árbol y les explica el juego.*

*Él pilla sombra. Ella será quien pille la sombra de todos: para pillarla tienen que pisarla. Todos salen corriendo y cuando Inés pisa la sombra se quedan quietos en el lugar.]*

*I:-Ara el que agafi li tocarà parar.*

*[Inés detiene el juego y vuelve a explicar más claramente porque hay algunos que corren sin detenerse. Le dice a Ariel:]*

*I:-Anem a recordar i repassar com era el joc. Hem dit que l'ombra era de color...?*

*[Ariel no contesta; mira al grupo clase y les pide que la ayuden a ella y a Ariel.]*

*I:-De quin color és l'ombra?*

*Ns:-Negra*

*I:-I si em moc l'ombra...*

*Ns:-Es mou.*

*I:-Ara buscarem una parella i ens agafem de la mà, sommi.*

*Ja està?. Doncs ara haurem de copiar l'ombra del nostre company.*

*L'hem de copiar!*

[Casi todos se miran entre ellos; no prestan demasiada atención, se muestran un poco dispersos, hace mucho calor. Inés pasa por entre las parejas, hace aclaraciones y preguntas, los abraza, los acaricia.]

*I:-Molt bé, ara veniu tots aquí a sota del'ombra de l'arbre. Ara jugarem a trapitjar l'ombra del company, l'hem de dibuixar al terra amb guix.*

[Las explicaciones son lentas y pausadas, la voz es serena, el tono suave. Inés hace varias preguntas del tipo ‘¿se entendió?’; pide que le expliquen qué hay que hacer, para comprobar si entendieron. Algunos hacen cualquier cosa (p.ej. dibujar libremente en el suelo). Inés los observa pero no dice nada. Los que suelen contestar son siempre los mismos, aquellos que siguen atentamente sus indicaciones.]” [Observación del 27 de mayo de 2005]

En la transcripción de las clases mantuve el formato de diálogo con la intención de conservar las posiciones de los sujetos en las interacciones, porque dichas interacciones constituyen la base del aprendizaje en la clase. Desde esta posición, la clase es el escenario de un proceso de constitución subjetiva de naturaleza compleja, un fenómeno donde el ‘sí mismo’ se confronta y se desliza a través del otro (Hall y Du Gay, 1997).

La clase de Inés es un lugar de encuentro y negociación donde se reconstruyen las diferentes posiciones subjetivas de edad, sexo, clase social, cultura y género. Los cuerpos en movimiento se ponen en relación durante el proceso de aprendizaje que los niños y las niñas atraviesan. Los matices afectivos, de cuidados y de expresiones de reconocimiento de los ‘otros’ crean un clima tranquilo donde es posible esa relación que se espera del aprendizaje. Con un trato cercano y de atención a las particularidades de los sujetos infantiles, el saber de Inés ocupa el centro de la clase.

Por otro lado, al suspender el saber de los niños y las niñas y dar paso al saber experto, este modo de llevar la clase guía de forma ordenada los procesos de aprendizaje a través de consignas destinadas a enseñar y aprender un determinado contenido socialmente válido. Las intervenciones de Inés en esta parte de la clase adquieren un matiz particular cuando intenta reducir la dispersión y el juego libre para ajustar los aprendizajes a las actividades propuestas. Mediante preguntas que inducen las respuestas correctas, Inés garantiza el saber que considera valioso.

No obstante, la conversación informal que mantuve con ella después de la clase y a partir de las notas del diario de campo, me aportó una dimensión diferente del papel de la educación física en sus clases. Inés me cuenta que ella pone el énfasis en la participación, la socialización y el acceso igualitario a las diversas motricidades para propiciar un conocimiento práctico. También me dio a entender que en su opinión la presencia de las individualidades contribuye a la socialización en la escuela y permite diversificar las maneras en que los niños son vistos por los otros. Finalmente, me ofreció una visión democrática y participativa de la educación física, que vale tanto para los niños y las niñas que la realizan en horario extraescolar como para quienes no reciben esta educación.

## **8. 8. Pensar(se) ‘con’ y ‘desde’ el cuerpo**

Inés pone mucho esmero en que la clase sea un espacio común y de encuentro en el cual cada niño y niña “*vaya conociéndose y aprenda a vivir en el mundo que le ha tocado*”. [Charla informal con Inés después de la clase con P4, 27 de mayo de 2005].

Su propuesta se inscribe en la potencialidad motriz infantil, una motricidad que no se desvincula ni de su pasado ni de su presente. Sostiene que ellos tienen que poder disponer de su cuerpo ante los problemas que se les presentan en la vida cotidiana, y que esto sólo es posible si pueden encontrar en su clase las maneras de hacerlo a partir de sus propuestas:

*“I:-Mira Mariel, no siempre logro lo que tengo pensado en mis clases, muy a pesar mío, pues las tengo bien organizadas las sesiones, pero lo importante es que ellos encuentren que en la clase pueden moverse libremente y encontrar sus propias formas de resolver los problemas que yo les presento. Esto para mí es en ocasiones una dificultad porque tengo que ir armando y desarmando la clase a medida que vamos andando, pero no creo que ese sea el problema... el problema es cuando un niño o niña de esta edad no se mueve, no juega, ¿no crees?”*. [Charla informal con Inés después de la clase con P4, 27 de mayo de 2005].

Las visiones tradicionales y clásicas de la educación física que dualizan al sujeto materializan el cuerpo en una dimensión ajena a la subjetividad. Estas visiones perduran en las prácticas escolares actuales. En mi experiencia personal, muchas veces he constatado la presencia de esta propuesta de enseñanza de la educación física escolar relacionada con lo que llamo '*hacer con el cuerpo*'. Hacer con el cuerpo conlleva un pensamiento escindido de la corporeidad, en el que se aprende a ser aquello que uno no es, lo cual se traduce en 'no ser débil, no ser torpe, no ser lento, no ser gordo, no ser violento, no ser suave si soy hombre y no ser brusca si soy mujer, etc., porque de otra manera no seré aceptado/a'. Los modelos corporales aceptados socialmente son el medio para '*hacer con el cuerpo*'.

Dicha vivencia con el cuerpo en la práctica pedagógica escolar resulta en una práctica que contribuye a la auto-regulación y el auto-reconocimiento, y al mismo tiempo conduce a la auto-referencia de una experiencia corpórea ajena. Además, soporta todo el peso de una racionalidad científica adulta que desnaturaliza los saberes corporales construidos en la vivencia sensorial, motriz y perceptiva de esa subjetividad encarnada (saberes particulares y únicos, que ofrecen una multiplicidad de posibilidades experienciales).

Inés aspira a trabajar '*desde el cuerpo*', lo cual intenta aceptar la entrada de las diferencias en las formas corporales y motrices del hacer. Pero parecería que, en esta práctica, con el cuerpo sólo es posible elaborar un saber disciplinar, un conocimiento común a todos a través de formas de adquisición universal.

En la clase, los saberes culturales se resignifican desde los saberes escolares, es decir, desde aquellos saberes propuestos desde los diseños curriculares como 'contenidos de enseñanza' o 'para la enseñanza'. El ingreso de esos saberes culturales y su implementación en la resolución de las situaciones propuestas por el docente permiten de algún modo evidenciar que los saberes actuales (el carácter complejo del mundo actual, por ejemplo) han sobrepasado los marcos de las disciplinas escolares.

La práctica pedagógica que sintetiza el modelo de Inés, en su organización y funcionamiento, promueve formas que intentan lograr un mejor aprovechamiento de lo

que cada uno dispone, como por ejemplo los referentes espaciales y temporales o los dominios objetuales. Si de eso se trata la educación física escolar, la práctica pedagógica de Inés es una buena práctica, que sólo se puede alcanzar interviniendo en la complejidad de lo singular (lo motriz, lo social, lo intelectual, lo emocional).

Como práctica pedagógica, pensar ‘desde el cuerpo’ es habilitar el deseo de los niños y las niñas a jugar, moverse y dialogar partiendo desde una afectividad que se libere del discurso conservador, es decir, que no pretenda sujetar a los cuerpos a los modelos hegemónicos socioculturales. Se trata de dejar ingresar la diversidad cultural de los cuerpos sin caer en relativismos o en las desesperanzas políticas; dar lugar a un pensamiento diverso que logre colarse por lo prohibido de la escuela.

Las prácticas y discursos inspirados en una afectividad que libere el pensamiento para liberar la acción se sostienen en propuestas que permiten a los niños y las niñas tomar decisiones sobre su propia corporeidad para decidir qué quieren ser y cómo<sup>112</sup>. Son propuestas que entienden que las identidades de los niños y niñas son proyectos de vida, elecciones personales, puesto que la constitución de corporeidad es un proceso de negociación entre sedimentos y nuevas experiencias.

En el caso de Inés se puede pensar en una cierta renovación de las prácticas pedagógicas de la educación física escolar, aun cuando nuestros puntos de vista no hayan coincidido en el más amplio de los sentidos. A ambas nos satisface esa disparidad, porque nos permitió acercarnos y componer nuevas educaciones físicas escolares.

## **8. 9. Tránsitos silenciosos de construcción de corporeidad**

A continuación, diferentes relatos anticipan espacios por donde discurren las experiencias de corporeidad dentro de la escuela. He llamado a estos relatos ‘tránsitos’, porque involucran recorridos corporales que dejan huella en la construcción de sentido. Hacen visibles elementos que se combinan en la experiencia de corporeidad: tiempos, negociaciones, elecciones, decisiones e identificaciones que no escapan a las formas

---

<sup>112</sup> Esto requiere un cambio de 180° en la subjetividad docente, así como un nuevo lugar de legitimación del adulto en relación con la infancia, que no se sostenga en los principios de carencias infantiles como lugares a colonizar, sino en el tránsito de vida del niño como ser humano.

pedagógicas, pero que van más allá de ellas, a partir de los procesos intersubjetivos que los sujetos realizan a partir de la acción de, con y desde el cuerpo.

### **8. 9. 1. Tránsito 1: Vacíos, tiempos y experiencias de corporeidad**

La misma clase de educación física con P4 que me permite compartir Inés me lleva a investigar el espacio de construcción de corporeidad que representa el ‘vacío’ que ella deja. Algunos docentes observan que los chicos ‘no hacen nada’, mientras que otros consideran que a veces los chicos necesitan un tiempo de construcción individual, un vacío producido y creativo. En la presencia de un adulto que dirige y orienta, ante la ausencia de normas y consignas, se abre un espacio de interrelación, de mediación entre los niños y las niñas, un diálogo de diferencias encarnadas, un espacio nuevo de experiencia que Inés sabe que existe, y por eso reserva un tiempo para observar a cada uno detalladamente, sin intervención de ningún tipo.

Inés propone ‘*tomarse de la mano*’ para comenzar a jugar a algo que ella explicará. Coloca también a filo la diversidad corporal al tocarlos, abrazarlos y acariciarlos con insistencia, y crea y recrea nuevas experiencias corpóreas de diferencias<sup>113</sup>.

Los niños y las niñas voluntariamente se agrupan de a dos sin hacer diferencias de ningún tipo. Ariel toma de la mano a una niña (ambos son de distintas nacionalidades) y ambos comienzan a conversar y reírse. Ariel tira de la mano de su compañera hacia él, la niña se ríe. Desde donde estoy parecería que hay una cierta violencia física, pero las sonrisas me hacen entender que es un juego que disfrutan.

Me cuesta dejar liberada la mirada y el sentimiento al juego de los niños: siento la necesidad de acercarme a ver si están bien, si no se han lastimado. Al cabo de un instante noto que mi intervención es innecesaria, quizás hasta inoportuna. Ariel insiste con la fuerza y la niña con la sonrisa. En un momento las manos se sueltan y la niña cae fuertemente al suelo; ambos se quedan quietos y sus caras expresan una especie de sorpresa. Ariel corre a ayudar a la niña, la toma de las dos manos y hace fuerza para

---

<sup>113</sup> El contacto corporal no ha sido registrado como algo muy común en la escuela, aunque sí ocurre entre los niños y niñas mayores bajo distintas formas: entre las niñas, en formas más afectuosas, y entre los niños, con violencia (golpes, puñetazos, etc.).



levantarla. La niña comienza a sonreír y se levanta, juntos se ríen y repiten el juego: Ariel tira con fuerza y luego la suelta, y ella vuelve a caer, pero ahora preparada para el impacto. Luego invierten los roles, y Ariel exagera el gesto de su caída.

El juego que han comenzado ambos niños es una construcción que han producido en un espacio de la clase: allí, en el mismo momento en que Inés intenta plantear un juego para todos, Ariel y la niña recrean sus corporeidades a través de un juego que sólo ellos comparten. Me detengo a observar esta práctica y visualizo cómo crean y recrean una experiencia corporal desde los registros perceptivos que la proximidad corporal de sus extremidades les permite: están en un proceso de diálogo que no necesita voz, pero que se expresa en un espacio y tiempo que sus corporeidades organizan en torno a sensaciones placenteras más que racionales.

Los registros corporales dan lugar a experiencias donde se construye un saber que seguramente estará disponible en situaciones que vayan más allá de los objetivos de la clase, pero que están inscriptos en ella a través de los espacios, intersticios o vacíos que allí se crean.

En el juego de Ariel y la niña, la complejidad del proceso de aprendizaje se vincula estrechamente con el desarrollo o estado de las capacidades individuales de ambos, las cuales muchas veces pueden superar la propia estructura del conocimiento (elaborado científicamente). Así, para algunos niños la complejidad de saltar en un pie tiene que ver más con experiencias anteriores de apoyos, equilibrios y empujes que con la complejidad misma del salto en un pie.

Por tanto, el tiempo es una cuestión importante en el acto de aprender. El tiempo no escapa a la escuela ni a la clase, y mucho menos al aprendizaje, lo cual se puede apreciar en el caso de Ariel y su compañera, que hacen un uso propio del tiempo de clase y le dan un sentido muy distinto al de Inés. Ariel y su compañera viven un tiempo de aprendizaje que no se limita a un proceso de aprendizaje desde la secuencia lógica de etapas o momentos demarcados por las preguntas de Inés.

El tiempo de Ariel y la niña es el tiempo de la experiencia que se hace y se comparte con el otro, en un tiempo robado al tiempo de la escuela: es el tiempo vivido<sup>114</sup>. La idea del uso del tiempo, para Ariel y su compañera, es la expresión de un aprovechamiento distinto de la experiencia de aprendizaje de la corporeidad; es un tiempo que permite la mezcla de lo diferente dentro de un clima o sensación de placer. Ariel parece tener más fuerza que la niña; negocian y resuelven esta diferencia en un diálogo corporal sobre cómo ajustarla para que ambos puedan sonreír.

Por tanto los ‘vacíos’ de la clase están ‘llenos’ de aprendizajes, propiciados por los tránsitos de experiencias de corporeidad que se encuentran en un diálogo de diferencias encarnadas, en un tiempo donde lo vivido auspicia nuevos lugares de construcción de corporeidades.

La sensación que tenía al mirar esta escena de Ariel y su compañera era que ellos disfrutaban el encuentro. Llevar esta experiencia a niños y niñas mayores no debería implicar un cambio de la dimensión de la actividad pues, como observé, los mayores también llenan esos vacíos, aunque de manera más compleja.

En la siguiente escena se puede observar cómo tiempos y espacios se pueden organizar en función de nuevas intenciones docentes, y cómo los niños y las niñas pueden transitar nuevas formas de corporeidad.

### **8. 9. 2. Tránsito 2: *Patufet*, versión centroamericana**

Al ingresar en la clase de reagrupamiento<sup>115</sup> del grupo de 5º curso de primaria, Inés me comenta que ensayarán la obra de teatro para presentársela a 6º curso. La obra es

---

<sup>114</sup> El tiempo en las escuelas no sólo está programado, sino que es rítmico y cíclico, y se vive de forma diferente dependiendo de la situación. La organización de las escuelas en clases, con una duración fija establecida y grupos de 20 a 30 alumnos en una sala con un solo docente, limita los modos de uso del tiempo. Los límites responden a un sistema de racionalización donde los docentes se anclan en ese ‘lugar de fragmentos’, sin posibilidad de viajar a otros puertos donde el tiempo se adapte a ellos.

<sup>115</sup> Las clases de reagrupamiento en la escuela ‘T’ reúnen a niños y niñas, en su mayoría extranjeros, inmigrantes y considerados ‘nouvinguts’ o “recién llegados”: aquellos con menos de tres meses de inmersión en la cultura catalana y que aún no dominan la lengua.

*Patufet*<sup>116</sup>, un cuento clásico de tradición catalana. La intención de Inés es utilizar una obra tradicional para que practiquen la nueva lengua y se integren en la nueva cultura.

*“I:-Es un cuento sobre un niño muy bueno, pequeño como un garbanzo, que es comido por un buey y permanece allí mientras los padres lo buscan, hasta que el buey lo despide”* [Explicación de Claudia].

Al escuchar el cuento en su lengua materna se perciben rimas sonoras que se prestan naturalmente a la musicalización. Mientras un grupo de niños y niñas representaba la obra en el teatro de sombras, otros dos niños la recreaban en un juego de movimientos de manos, aprovechando el mismo escenario de sombras.

El teatro de sombras que ellos mismos organizaron, con una tela blanca colgada de una cuerda y un foco con buena luz por detrás, permite al público asistir a la obra sin reconocer los rostros de los actores. Inés cree que este es un medio óptimo para que los protagonistas se desinhiban.

El teatro de sombras<sup>117</sup> tiene una larga tradición en el campo de la expresión corporal. Inés, que adquirió este recurso durante sus experiencias de formación como maestra de educación física, no lo utiliza como un vehículo de la expresión corporal, sino como una forma interesante de lograr sus propios objetivos.

---

<sup>116</sup> El cuento original se halla en el anexo XI, en sus versiones catalana y castellana.

<sup>117</sup> Los orígenes del teatro de sombras son inciertos, aunque los teóricos están de acuerdo en que se desarrolló por primera vez en India o China. Una autoridad china, Sun Kai-ti, dice que este teatro se inventó durante el periodo Tang, en el año 900, pero no se estableció hasta el s. XI. La tradición emplaza la invención en el reinado del Emperador Han Wu Ti (140-86 AC), cuando se supone que un hechicero creó la visión de una concubina que se había ido para que apareciese ante su amante real en forma de silueta sobre una pantalla. Esto sugiere una conexión entre el teatro de sombras y lo sobrenatural. En Java, como en India, este teatro era parte de un ritual religioso que servía para alejar al diablo, mientras que en Siam (Tailandia) las sombras sólo se hacían durante las celebraciones que acompañaban a la cremación de los muertos. Las primeras marionetas chinas eran figuras elegantes pintadas de colores brillantes que se veían a través de la pantalla. Los diseños estaban creados a partir de pequeñas piezas, un poco más naturalistas que un cuadro cubista, que lo cubrían todo menos las partes de la piel; así, las caras y las manos se veían blancas, en contraste con las ropas llamativas. Un objeto podía representarse a sí mismo por medio de su sombra (por ejemplo, un arma), en tanto que una posición creativa de las manos podía proyectar el contorno de aquello que el público, al otro lado de la pantalla, reconocía como un perro, la cabeza de un ave, el perfil de un anciano, etc. Por su origen, esta técnica de producir sombras con las manos suele llamarse “sombras chinescas”, y la proyección del trabajo de actores y objetos sobre la pantalla “teatro de sombras chinescas” (Herbert, 2000).

Un grupo de niños recreaba la obra a su modo, jugando al teatro de sombras fuera del libreto estipulado. En principio parecía un juego en solitario, pero luego observé que estaban poniendo en forma de diálogo las sombras que ellos creaban. Sus gestos se comunicaban en un ir y venir de desplazamientos corporales silenciosos, como si se adentraran en el territorio de la exploración de la comunicación.

Cuando supuse que ya había acabado la versión *Patufet* gestual a cargo de los niños y las niñas (en su mayoría centroamericanos), intenté hacerme cómplice de su espectáculo clandestino:

*M: -¿Qué tal la cosa?*

*Ns: -[Sonríen] Bien, él era Patufet y yo el buey.*

*M: -¿Y qué pasaba con cada uno?*

*Ns: -Pues nada, él intentaba hacerse amigo del buey para que lo dejara salir.*

*M: -¿Y el buey qué?*

*Ns: -El buey estaba sordo [se ríen] y no escuchaba lo que le pedía Patufet.”*

Por un lado, la clase parece organizarse en diferentes formatos o entornos de aprendizaje. Distintos formatos propician distintas formas de interacción entre los actores del aprendizaje (Sancho, 1999), y cada entorno recrea la posibilidad de conocer saberes diversos. Al reconocer diversos sujetos corpóreos del aprendizaje, con potencial en cada acción, movimiento, contacto y expresión, la clase está cuestionando un modelo tradicional basado en la norma cultural de un modelo de desarrollo que acerca al niño y a la niña al mundo adulto tan sólo desde un pensamiento racionalista (Rifà, Trafi y Bosco, 2006).

Esta escena vislumbra ‘tránsitos’ dentro de la escuela ‘T’ por donde se deslizan y desplazan experiencias de construcción de las corporeidades infantiles más allá de los marcos, interacciones y/o textos que han sujetado a estos niños y niñas al discurso de la racionalidad como normas del ser y del actuar en tanto sujetos escolares.

El espacio ocupado por los niños y las niñas que organizan el teatro de sombras y su paralelo es un lugar de ocupación de ‘vacíos’ que descubre formas particulares de habitabilidad. Las sombras producidas por los niños y las niñas a través de sus gestos

pueden ser entendidas como el modo en que la subjetividad se expone al mundo, a los otros: una ‘vociferación’ de nuestra corporeidad, que sirve para poner al descubierto diversidades subjetivas.

De este modo los niños y las niñas se expresan en diferentes espacios escolares (la hora de patio, la clase misma, etc.) y elaboran sentidos que muchas veces se les escapan a quienes los interpretan desde el mundo adulto. Extraje algunos ejemplos de mi cuaderno de campo:

*“I:-Como haces así [se encoge de hombros] y no te importa, te vas fuera.” [En clase de Inés, 5º curso, 1º de junio de 2005]*

*Ns: Bueno, ves, ahora no lo haré porque tú me has hecho así [gesto de ‘vete’] con la mano...” [Clase con la tutora de música, 25 de mayo de 2005]*

Inés reflexiona ante su propuesta del teatro de sombras:

*“I:-Para mí es todo un éxito, porque esto, como lo ves, me ha llevado seis meses. Al principio nada, tiraban las mesas, las sillas, papeles, no querían hacerla, no sabían organizarse, fue muy difícil.” [Conversación con Inés, 18 de mayo de 2005]*

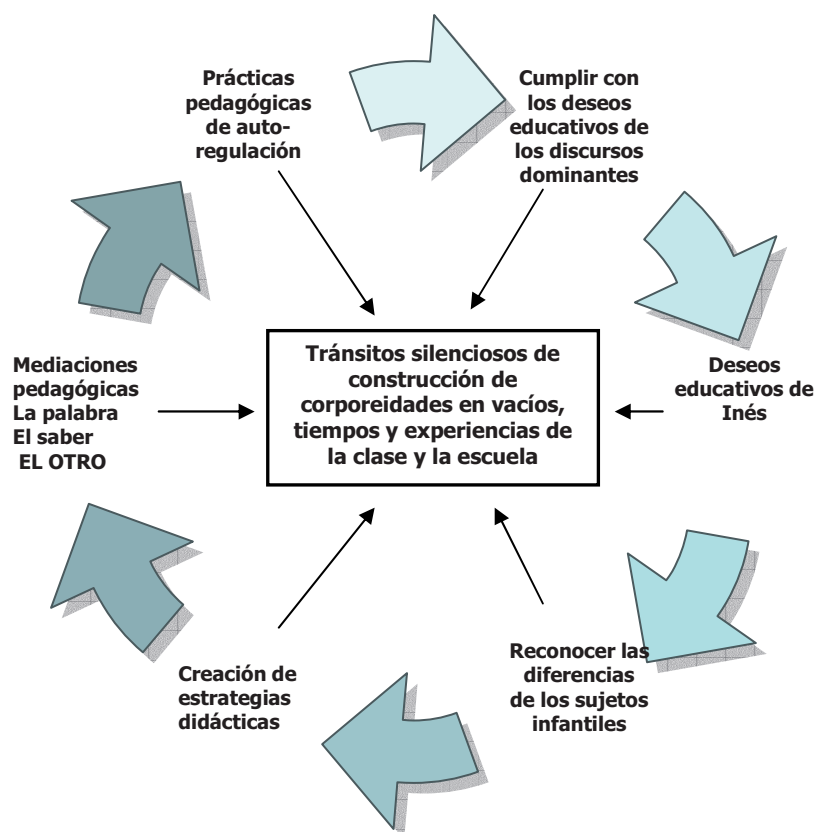
Sobre la idea de potenciar la práctica de la lectura del catalán, reconociendo las particularidades del grupo, la estrategia de Inés pone en juego otros factores constitutivos de las corporeidades, que son también elementos creadores de significado: la historia, la raza y el género (McLaren, 1997).

A partir de aquí y sin abandonar a la infancia (por el contrario, a partir de lo que ella me ha ofrecido en mi estadía en el centro), fui avanzando hacia otros análisis posibles sobre los procesos de construcción de identidades corpóreas infantiles.

Un aspecto que no podía dejar escapar era la presencia de los medios de comunicación e información que forman parte e inciden en las experiencias de vida de los sujetos infantiles. Tomando los mensajes que Internet produce y distribuye, no sin antes detenerme someramente en el análisis de esta tecnología, abordé el caso que titulo ‘La

corporeidad como experiencia: Del encuentro y la negociación’. Allí profundizo en las experiencias de corporización de un grupo de niños y niñas de 5° y 6° curso, a partir de la incidencia que provocan los mensajes producidos por este medio y aquellos producidos por la escuela ‘T’. Rescato un conjunto de escenas que considero significativas porque rompen la linealidad y establecen contrapuntos con otros procesos de constitución corpórea que se producen en el centro. A continuación expongo un gráfico que intenta ofrecer una síntesis del análisis del caso.

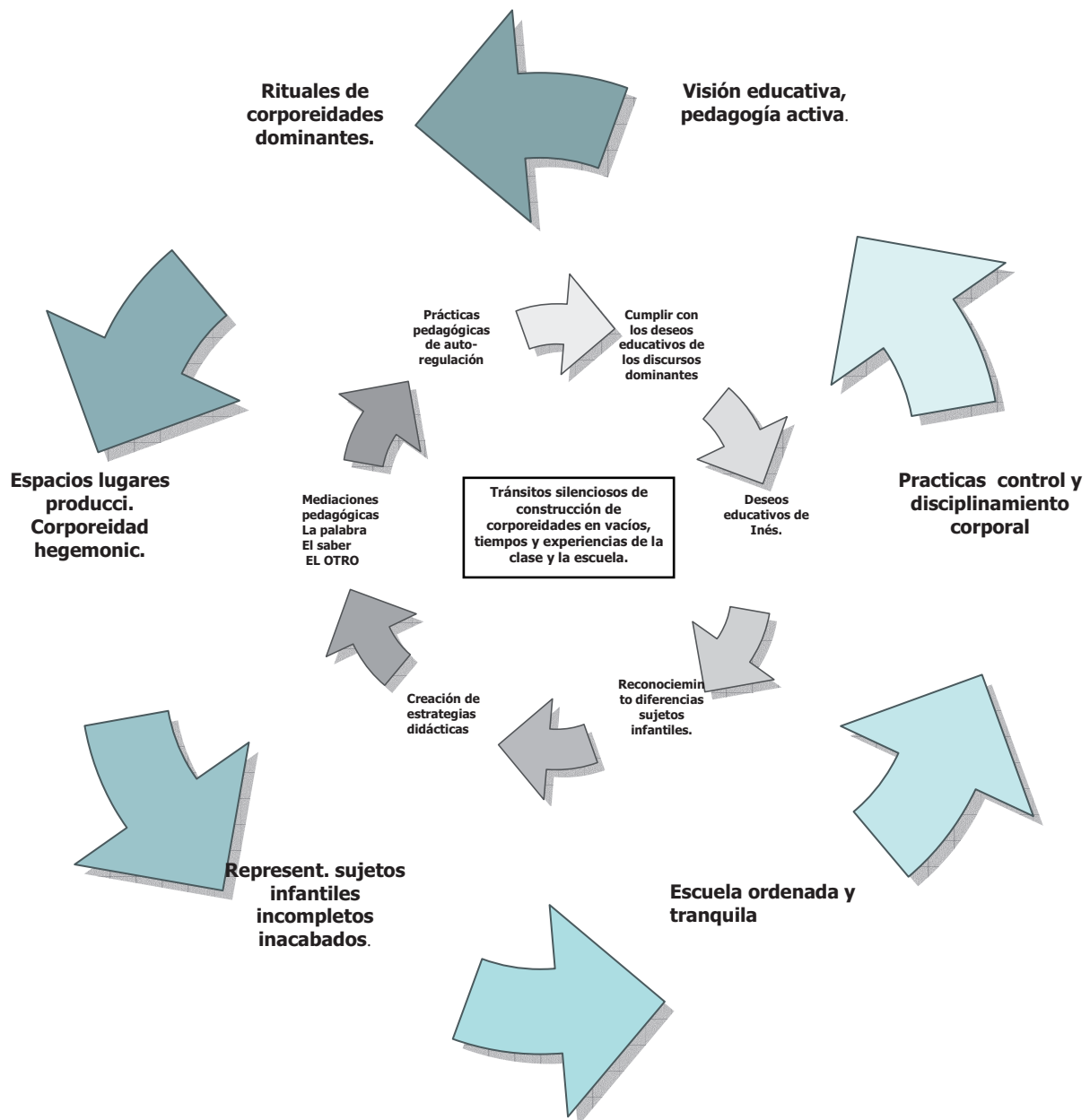
**Gráfico 4: La construcción de la corporeidad infantil como reconocimiento y autorización para ser**



Guiada por su deseo docente, Inés se empeña en alcanzar los fines educativos. Advierte las diferencias de los sujetos infantiles como aspectos que han de colaborar a la creación de estrategias pedagógicas que se vinculen al cuidado, al reconocimiento y a la valoración de los saberes personales de los otros. Todos estos son buenos puntos de partida para la construcción de otras corporeidades que se ajusten a las corporeidades legitimadas por los discursos educativos. En la práctica, las corporeidades infantiles van

ocupando espacios vacíos y otras experiencias que superan las intenciones educativas, tanto las institucionales como las de Inés. En el gráfico 5 señalo como esto se relaciona con la dinámica del centro, es decir como opera en función de los discursos y prácticas escolares.

**Gráfico 5: La construcción de la corporeidad infantil como tránsitos de reconocimiento y de autorización para ser EN LA ESCUELA 'T'**



Así como el gráfico 4 muestra los temas nodales que atraviesa el caso de Inés, como posibilidad para la construcción de corporeidades basadas en el reconocimiento y la autorización para ser. El gráfico 5 muestra como la escuela ofrece la posibilidad de construir corporeidades infantiles a partir de las interacciones que se producen entre los sujetos de la acción, docentes y alumnos, quienes van articulando sus discursos hacia la construcción de nuevas prácticas corporales, que fijan otras identidades corporales. A partir de estas apreciaciones avanzo en el análisis del siguiente caso, que corresponde al grupo de niñas y niños del centro.



## Capítulo IX. La corporeidad como experiencia. Del encuentro y la negociación

---

*“Las formas corrientes de la enseñanza y de la vida escolar neutralizan el deseo, que es el corazón de la ‘subjetividad humana’.*

Puissi, Ana María (1999:53)

Este caso describe escenas del grupo de alumnos y alumnas que acompañé durante mi estancia en la escuela ‘T’, tanto en actividades curriculares como extraescolares, así como durante las tradiciones locales y extranjeras.

Este es el caso más extenso, y desde mi punto de vista, uno de los más fértiles para el análisis. Decidí no reducirlo, aun a expensas de saber que provocaría un cierto desequilibrio en la estructura de la tercera parte de la tesis, por la sencilla razón de que al ceder la palabra a las experiencias de la infancia pude comprobar la distancia que las separa de los discursos que la enuncian.

Comienzo por analizar la presencia de las tecnologías en la vida de los niños y las niñas y el papel de la misma en la conformación de sus identidades corpóreas. A continuación presento escenas en las que se aprecian los procesos que la escuela genera en la conformación de ciertas identidades corpóreas. El análisis no pretende de ningún modo realizar generalizaciones ni agotar los análisis posibles, sino por el contrario advertir acerca de la existencia de potentes temáticas que escapan a los intereses de esta investigación.

### **9. 1. Las fantasías de un cuerpo por construir: El cuerpo que tenemos, vemos y/o queremos**

#### **9. 1. 1. Fantasías**

Cuenta Galeano....

*“Fue a la entrada de un pueblo de Ollantaytambo, cerca de Cuzco. Yo me había desprendido de un grupo de turistas y estaba solo, mirando de lejos las ruinas*

*de piedra, cuando un niño del lugar, enclenque, haraposo, se acercó a pedirme que le regalara la lapicera. No podía darle la lapicera que tenía, porque la estaba usando en no sé qué aburridas anotaciones, pero le ofrecí dibujarle un cerdito en la mano.*

*Súbitamente se corrió la voz. De buenas a primeras me encontré rodeado de un enjambre de niños que exigían, a gritos pelados, que yo les dibujara bichos en sus manitos cuarteadas de mugre y frío, pieles de cuero quemado: había quien un cóndor y quien una serpiente, otros preferían loritos, o lechuzas, y no faltaban los que pedían un fantasma o dragón.*

*Y entonces, en medio de aquél alboroto, un desamparadito que no alcanzaba más de un metro del suelo me mostró un reloj dibujado con tinta negra en su muñeca:*

*- Me lo mandó mi tío, que vive en Lima- dijo.*

*- ¿Y anda bien?- le pregunté.*

*- Atrasa un poco- reconoció.”*

*Celebración de la fantasía,  
En: El Libro de los abrazos (2003:27)*

En la experiencia de un niño, la fantasía se muestra como un puente que conecta lo posible con lo real. Mágicamente, la fantasía se apodera de la faceta creativa con la que cada sujeto crea mundos posibles: es parte de la articulación de lo posible, y nos lleva más allá de lo meramente actual o presente, hacia el reino de la posibilidad, lo que no está todavía actualizado o lo que no es actualizable.

La lucha por la supervivencia, como sostiene Butler (2008:51), “*no puede separar la vida cultural de la fantasía, y la supresión de la fantasía –a través de la censura, la degradación u otros medios– es una estrategia para procurar la muerte social de las personas.*”<sup>118</sup> Como aparece en este cálido relato, “*la fantasía apunta a otro lugar y cuando lo incorporamos, convierte en familiar ese otro lugar*”.

La infancia ha dejado de ajustarse a la manera en que el mundo adulto actualmente se la representa, ya sea mediante las ideas construidas durante nuestras experiencias de vida,

---

<sup>118</sup> Es importante entender que para Butler la fantasía no es lo opuesto a la realidad; es lo que la realidad impide que se realice y, como resultado, es lo que marca los límites de la realidad, definiendo su exterior constitutivo. La promesa crucial de la fantasía, allí donde y cuando existe, es retar los límites contingentes de lo que será y no será designado como realidad (Butler, 2008).

o bien las acumuladas durante nuestra formación como especialistas de la educación. Esas ideas del mundo infantil se han ido fracturando ante otras formas de ser, sentir, vivir y representar la infancia, y es allí donde se vive la complejidad de los tiempos presentes, tanto dentro como fuera de la escuela.

El otro supuesto sobre el cual se inspira este caso es que el cuerpo rara vez ha sido pensado como inscripción de la experiencia personal, sino más bien como una materialidad biológica socialmente construida. Ello me condujo a interrogarme a lo largo del estudio: ¿cuál es hoy la vivencia de la corporeidad infantil? La pregunta se fue replanteando: ¿sobre qué cuerpo fantasean los niños en el presente? ¿Cómo piensan los niños y niñas acerca de sus cuerpos? ¿Cómo los ven, cómo los sienten?

Para poder comenzar a dar respuesta a estos interrogantes me vi forzada a incorporar el análisis de otros relatos con los cuales los sujetos infantiles conviven a diario y con frecuencia: los relatos de las tecno-culturas, es decir, el relato de los medios masivos de comunicación e información que tienen una sólida presencia en el contexto actual.

La motivación inicial, en realidad, estuvo vinculada a las expresiones que los niños y las niñas me ofrecían a diario, algunas de ellas presentes en mis notas de campo (*'lo vi en internet'*, *'lo encontré mirando en mi ordenador'*) como manifestación de la presencia de este medio en sus vidas. Mi trabajo hermenéutico se volcó a la interpretación de las significaciones que construyen los sujetos infantiles al interactuar con las tecnologías, para comprender en qué medida esta dominación se subvierte cuando se ponen en juego las experiencias vividas como prácticas de corporización (Idhe, 2004).

El camino etnográfico trazado en el estudio, que *"supone el acceso al conocimiento de dinámicas complejas de difícil acceso de las que no se suele guardar registro"* (Caballero, 2002:17), me llevó a aproximarme a esos otros 'textos' producidos por el ordenador y la televisión, en los cuales era posible encontrar esos modelos ideales de cuerpos a los que la mayoría de los niños y las niñas tenían acceso.

Es sabido por algunos estudios (Braidotti, 2003; Sibilia, 2005 y Idhe, 2004, entre otros) que este medio, además de informar y entretener, también transmite un modelo ideal de cuerpo, idealizado, sobrevalorado y sujetado a ciertos estereotipos producidos por las

ideologías dominantes. Este modelo establece un *status quo* sobre lo que se considera aceptable y lo que no<sup>119</sup>. Considerando, como sostiene Braidotti (2003), que la presencia y primacía de esta forma particular de tecno-cultura en la vida cotidiana de niños y niñas no representa la antítesis del organismo ni de los valores humanos, sino más bien la prolongación de lo humano y lo intrínsecamente ligado a él<sup>120</sup>, comencé a pensar cómo abordar este tema con los niños y las niñas en función de lo que las evidencias aportaran a mi estudio.

Las frases como *'me meto en Internet'* parecían ineludibles. Fueron la puerta de acceso para reunirme con los chicos y las chicas y comenzar a conversar acerca de la incidencia de los mensajes de los medios, en particular de los ordenadores y su acceso a Internet, sobre sus experiencias de vida.

### **9. 1. 2. Recuperar lo presente, no nombrado**

Necesitaba conocer desde dónde pensaban y hablaban sobre el cuerpo propio y el creado y producido por los medios. Para ello, necesitaba dialogar con los chicos y las chicas de la escuela con el fin de poner al descubierto lo individual, lo particular y la singularidad de lo universal. Decidí mantener una conversación con un grupo al azar, que estuviera interesado, ante todo, por charlar libremente sobre el tema. Esto se tradujo en un grupo de alumnos y alumnas de 11 y 12 años, de contextos, países y culturas heterogéneas. Cabe aclarar que el grupo estuvo conformado por once niños y niñas escogidos al azar, y que se mostraron interesados ante la propuesta de conversar sobre nuestros cuerpos.

---

<sup>119</sup> Según el pensamiento de algunas autoras post-feministas como Braidotti, esta situación se debe a los efectos de una alianza posmoderna y perversamente provechosa entre la tecnología y la cultura, en la que la vigilancia y el control ya no se ejercen según el análisis del 'panóptico' de Foucault, sino más bien mediante un aparato mucho más complejo que se impone como lo que Haraway denomina la *'informática de la dominación'*. Desde dicha posición puede observarse cómo la omnipotencia de los medios visuales ha convertido a la visualización en el método definitivo de control, lo cual nos conduce a la cosificación de lo visual y al triunfo de la vista sobre los demás sentidos. Algunas de estas ideas están tomadas del trabajo de Braidotti sobre un ciberfeminismo diferente (1996).

<sup>120</sup> Aunque la visión se suele considerar como algo incorpóreo, es decir, fuera del cuerpo y del proceso de subjetivación, en el proceso de interacción con los medios tecnológicos la visión encarna una acción desde el momento en que establece una conexión con el objeto visto. Braidotti (1996) denomina a esa acción *"indiferencia apasionada"*.

Para profundizar sobre esta cuestión, y dado que mi estudio trataba de interpretar los relatos producidos socialmente por los sujetos de la investigación en un contexto determinado, me incluí en la producción de este relato a partir de seleccionar algunas imágenes de sujetos-cuerpo que nos permitieran, como conjunto de voces puestas en diálogo, reflexionar como sujetos de enunciación acerca de lo que nos sugerían.

Inés se mostró interesada ante la oportunidad de conocer cómo pensaban los chicos de esta edad y de esta escuela el tema del cuerpo y la tecnología. Así me lo expresó en una charla informal:

*“I:-¡Ah! Sí, me parece muy interesante, dado que son muchas las horas que los chicos están en internet, aunque no tengo muy en claro cómo lo presentarás; cuenta conmigo para lo que sea, no sólo para ayudarte sino además para aprender.”* [Junio de 2005]

Inés se sumó al grupo para intercambiar ideas en el debate sobre las imágenes de cuerpo en esta tecnología que mediatiza formas de relación muy particulares, diferentes de las de otros medios escolares.

Para no perder la riqueza de los relatos, recogí la conversación en una grabadora, mientras Inés se encargaba de tomar notas de lo que, desde su punto de vista, era interesante. Regresé a este material un año después para comenzar a analizarlo con intención de profundizar en el problema de la tesis. El siguiente fragmento extraído de la transcripción muestra el imaginario de cuerpo que tienen los niños y las niñas dentro de la escuela en la negociación previa al encuentro:

*“Carlos:-Pero... ¿de qué se trata?”*

*Mariel:-Es para conversar sobre el cuerpo, para mi trabajo de la Universidad y necesitaría que me ayuden.*

*Marcelo: ¿Para conversar sobre nuestro cuerpo? [con cara de sorpresa, y gesto de no entender bien]*

*Mariel:-Sí, de nuestro cuerpo. ¿Por qué pones esa cara? ¿Te sorprende conversar sobre el cuerpo?”*

*Carlos: No... Bueno, sí... vamos a hablar de los músculos, de mis huesitos... [Se ríe]*

*Mariel:-Sí, y de otras cosas más... será en la hora de patio.*

*Indira: ¿De qué más?*

*Mariel:-De lo que sientes con él, de lo que te gusta hacer con él... de lo que piensas del cuerpo.*

*Silvia:- ¡Ah! Si como en el cole, si como bien, soy más fuerte, crezco, ¿no? ¡¿En la hora de patio?! ¡Ufa!” [4 de mayo de 2005, 11:00 hs.]*

Es posible percibir que en las voces de los chicos existe un imaginario del cuerpo en el contexto escolar donde se circunscribe este intercambio.

El cuerpo es percibido como algo visible y palpable, orgánico y funcional. Se trata del cuerpo que ha sido construido desde los campos de las ciencias naturales y médicas, las cuales han conformado los discursos de las disciplinas escolares, particularmente los discursos de la educación física tradicional (cuyo sustento son las corrientes biologicistas, médicas e higienistas).

A partir del accionar pedagógico, ese imaginario de cuerpo se convierte en la razón de sus prácticas. El imaginario del cuerpo circula como un capital cultural a través de tecnologías (libros de texto, láminas, imágenes, programas informáticos y materiales de laboratorio) que aseguran el mantenimiento de un mismo imaginario dentro y fuera de la escuela, a partir de procesos intersubjetivos entre la multiplicidad de discursos por los que transita la experiencia de vida de cada sujeto.

### **9. 1. 3. La incidencia de los medios en la constitución de las identidades corpóreas**

Reunida con los niños, las niñas, Inés y con las imágenes<sup>121</sup> de cuerpo, comenzamos el diálogo. La mayoría de los sujetos infantiles se mostraban interesados, curiosos y con

---

<sup>121</sup> Las conversaciones sostenidas fueron dando cuenta de cómo la operatividad con imágenes desde este medio tecnológico permite a niños y niñas pensarse a sí mismos, y pone al descubierto un proceso de identificación y des-identificación mediante el cual podemos percibir cómo se ven, cómo piensan y qué sienten en relación con las imágenes ofrecidas, que no son más que una muestra de la exaltación de las corporeidades habilitadas desde lo social.

ganas de hablar. En el diálogo que transcribo a continuación, los sujetos participantes (Carlos (1); Miguel (2); Marcelo (3); Indira (4); Silvia (5) y yo (M)) opinan al ver las imágenes. Al hacerlo, desencadenan procesos de identificación y des-identificación:

*C: Una modelo (3 y 4), un poco rara, (1) está muy huesuda, (3) tiene un vestido un poco raro (4 y 5). No, está muy huesuda. (3). Dos hermanos gordos jugando (3 y 4), ya sé lo que es. (1)*

*M: Bueno, ¿qué?*

*C: Son gemelos obesos, están jugando (4 y 5). No, está jugando mostrando unas medallas. Sí, yo, yo, ya sé que es. Son dos hermanos o amigos que están jugando un partido de... (3) judo... (1), no, de judo no, de eso, algo olímpico... (3)*

*M: ¿Lucha?*

*C: No, sumo. Ya sé qué es (3), ¡aghh! (2), ¡ya sé qué es! (1)*

*M: Va la próxima...*

*C: Es un modelo (3) no, un modelo (4), es un cartel que sale por la calle (1), es un anuncio que sale por la calle (1), es una promoción de calzoncillos (1), es un modelo (1), es una promoción de Hugo Boss (2).*

*M: ¿Por qué has hecho esa cara?*

*C: Porque es muy guapo (4). Esas son chicas modelos, que se muestran, ¡no! que muestran sus cuerpos porque son lindos (2) bueno son flacas, no sé si son lindos (1) Qué buena, es un hombre haciendo skate (2) no es un cuerpo sin piel (3) pero, ¿cómo hace para hacer eso sin su piel? (5), pues lo hace, si igual tiene los músculos y los brazos y las piernas, ¿qué hay?... (6) qué feo, a mí no me gusta (4).*

*M: Van las últimas...*

*C: Es un cuadro (1) no es un cuerpo con un traje de flores y manchas (3) a mí me parece que es un cuerpo desnudo que está pintado (5) ¡qué lindo!... me parece súper lindo, ¿no, Mariel? ¿Tú qué opinas? (6)*

*M: Me parece muy bello...*

*C: Sí, pero por más bello que sea, no puedes salir a la calle así (5) tampoco puedes salir así (3) [señala a la imagen del skate sin piel]*

*M: Bueno, les paso la última...*

C: *¡Waa! No es un cuerpo (1) son huesos, es un muerto (2) bueno, es alguien que alguna vez tuvo carne, piel, y todo lo demás (5) A mí me parece un poco fuerte (4) ¿Por qué? Si todos cuando nos morimos quedamos así (3)*” [Encuentro con el grupo de chicos, realizado el 1º de junio de 2005]

Los niños y las niñas dicen varias cosas, lo que ven no se detiene en su retina, sino que les produce una suerte de reflexión sobre sí mismos, y los motiva a expresar agrados y desagradados. Aunque no lo digan, se comparan con las imágenes, y las reacciones se pueden observar en sus gestos, su manera de sonrojarse y hasta de sudar. Esto permite pensar que las imágenes van propiciando en los sujetos procesos de constitución de subjetividades corporizadas<sup>122</sup>.

Las imágenes (cf. anexo XII) captan su atención y les producen diversas sensaciones, que comunican a través de sus cuerpos. Las imágenes también los remiten a otros contextos no escolares, dado que no se ajustan a los modelos culturales que la escuela selecciona, distribuye y legitima. Sin embargo, tanto los modelos escolares como los ajenos a la escuela son mediadores en los procesos de conformación de las identidades corpóreas, y entre ambos se encuentra la experiencia de vida de los sujetos infantiles, que va dotando de sentido sus acciones y pensamientos.

Como puede apreciarse en el relato, en un primer momento los chicos describen lo que ven, y al hacerlo van evocando recuerdos sobre los medios de producción que las originaron: “yo lo he visto en la tele”, “en una película en Internet”, “en un cartel en la calle”. Estas evocaciones dan cuenta de un contexto altamente visual que no deja de provocarlos y que, además, puede discriminarse en abundancia de medios (forma) y de información (contenidos)<sup>123</sup>. Mensaje y medio no son indiferentes, no están desvinculados, sino que por el contrario suponen una alianza provechosa para la

---

<sup>122</sup>Según Braidotti (2004), la paradójica expresión “*subjetividad corporeizada*” proviene del declive histórico de la distinción cuerpo/mente y la simultánea proliferación de discursos sobre el cuerpo. Aunque la tecnología hace patente esta paradoja (y, en algunos casos, la ilustra a la perfección), no sería correcto afirmar que en sí misma sea responsable del cambio de paradigma.

<sup>123</sup> McLuhan (1969) dice: “*el medio es el mensaje debido a que es el medio lo que conforma y regula la forma y escala de asociación y la acción humana*”. Según Baudrillard (1972:32), “*el ‘mensaje’ del ferrocarril no es el carbón o los viajeros que transporta; es una visión del mundo, un nuevo estatus de las aglomeraciones, etc. El ‘mensaje’ de la televisión no son las imágenes que transmite, son los nuevos modos de relación y de percepción que imponen y cambian estructuras tradicionales [como] la familia*”. Cf. Pérez Henao (2004).



creación de imaginarios sociales dominantes, sobre los cuales los sujetos van construyendo o imaginando formas posibles de ser.

Las imágenes, en particular las mediatizadas por las tecnologías de la Información y la Comunicación, son “*un tipo de lenguaje que propicia discursos con los cuales los sujetos negocian procesos intersubjetivos*”. [Nota de mi diario personal de 27 de mayo de 2005].

Dichos procesos se refieren a las formas particulares de pensarse en contacto con los mensajes que las imágenes transmiten a través de los medios<sup>124</sup> y los discursos que se elaboran alrededor de las mismas. En los discursos se da sentido a las marcas corporales constitutivas de los procesos de conformación de las identidades corporales.

El mismo relato sirve para analizar la interlocución entre lo propio y lo ajeno, entre lo que los chicos son, lo que quieren y lo que no quieren (“*está muy huesuda*” (3), “*qué feo*” (1), “*es muy guapo*” (2), “*esas son chicas modelos, que se muestran, no, que muestran sus cuerpos. Qué feo, a mí no me gusta* (4)”, etc.). Las interlocuciones están cargadas de expresiones que fijan posiciones y suponen críticas, lo que lleva a pensar que la infancia no representa una categoría social pasiva<sup>125</sup>, sino que los sujetos que se agrupan son sujetos activos de y a partir del cuerpo, protagonistas corpóreos del mundo que les toca vivir. Sus elecciones construyen estilos y proyectos de vida, que sólo son posibles a partir de significar y dar sentido en la experiencia:

---

<sup>124</sup>Es posible apreciar algunos rasgos particulares, tales como cuerpos con alteraciones en su esencia biológica: por ejemplo la obesidad, la extrema delgadez, el trabajo físico intenso que produce musculación. Todas ponen al descubierto otro tipo de tratamiento del cuerpo. Cabe aclarar que ninguno de estos cuerpos llegan a ser un cuerpo ‘post-humano’, es decir, un cuerpo operado y/o implantado donde se reflejan los intentos deliberados de llegar a cierta ‘perfección’.

También aparecen diferencias de sexo, de edad y de etnia que reflejan el cruce de las fuerzas internas en una superficie en la que se inscriben distintos códigos sociales. Es posible pensar que muestran personas adineradas, para quienes los cuerpos son capital al servicio de propósitos publicitarios, en una época donde el post-industrialismo (como se ha dado en denominar a la actualidad) ha transformado el capital en un flujo inmaterial de efectivo que viaja por el ciberespacio como información pura que desemboca sin lugar a dudas en alguna cuenta corriente. Además las imágenes muestran cuerpos de blancos. El hombre blanco es el representante del cuerpo posmoderno al que aspira nuestra época, y se podría afirmar que en esta hiperrealidad de los cuerpos se sintetizan en extremo las categorías de clase social, de raza y de sexo, lo cual no elimina otras categorías, sino que por el contrario las intensifica hasta el resquebrajamiento al interior del sujeto. Cf. Braidotti (1996). (Se incluyen también otras imágenes que muestran otras alternativas al ideal de cuerpo.)

<sup>125</sup> Esto puede considerarse también desde el cuerpo infantil como ‘atrapado’. Las tecnologías, desde la lógica de las ideologías de mercado, crean universos simbólicos dominantes, que reducen al cuerpo a un sostén pasivo para un sujeto espectador de un mundo ya presentado.

*“sabes qué Mariel, en Escondido, mi pueblo, no todos tenemos Internet, allí es campo, jugamos a otras cosas, pero también hay Internet, eh”* [Carlos, en conversación en hora de patio, 15 de abril de 2005].

En este contexto, Carlos está en contacto con otros elementos de la cultura, los que sirven como significantes para negociar los significados posibles. No me llama la atención que Carlos no haya tenido acceso frecuente a esa tecnología, dado que en su contexto de origen no existía la necesidad simbólica del uso de esa tecnología. En la vida reciente de Carlos, niño centroamericano de un pueblo llamado Escondido con poco acceso a Internet, la vivencia de su cuerpo y las relaciones establecidas con los elementos de su cultura eran diferentes de las que hoy le ofrece la ciudad de Barcelona, ciudad europea, con una gran diversidad social, cultural y tecnológica. La irrupción de la tecnología en la vida de Carlos crea nuevas formas para que él se piense, así como le abre otros espacios para autorizarse a ser.

Aunque Carlos se mueve entre su gente, es decir, entre niños y adultos inmigrantes provenientes de Centroamérica, por la familiaridad que le produce la proximidad de los códigos lingüísticos, estéticos y de pensamiento, no deja de compartir su vida con el ofrecimiento tecnológico de este nuevo contexto y con las identificaciones y des-identificaciones que estos discursos y prácticas le permiten realizar.

Como Carlos, otros niños y niñas de la escuela y yo misma hemos cambiado de contexto y asumido nuevas formas de experiencias corporales en un conjunto social y cultural que nos autoriza para hacerlo, donde también nosotros nos autorizamos en algunas elecciones. En lo que ven fijan posiciones acerca de la vida, lo personal y lo corpóreo, en un cruce entre sus experiencias corpóreas personales y las imágenes recibidas de los medios tecnológicos como símbolos sociales universales. Tal vez sea allí donde se halle la autonomía del sujeto: en las búsquedas y los desplazamientos que hacen al cambio y a la transformación de las identidades corpóreas estables que dictan el tránsito por un camino cuyas normas ya están trazadas de antemano.

#### **9. 1. 4. La capacidad de acción en la constitución de identidades corpóreas**

En el diálogo al que hacíamos referencia en el apartado anterior, los chicos van significando lo que observan y le otorgan una correspondencia a las inscripciones culturales según el fin que estas persigan. Como consumidores en el espacio cedido por las tecnologías, cual espectadores del mundo, describen lo que ven, aquello que refiere a la cultura dominante creada como imagen, que opera como puente entre el sujeto y el conjunto social. En ese proceso, se establece una interrelación entre el ‘yo’ corpóreo y lo que se denomina el ‘medio’, entre las tecnologías y los mensajes. Este espacio crea las condiciones que permiten el pasaje del sujeto-espectador al sujeto-actor, ya que al describir enuncian y se enuncian como sujetos. Aquí la corporeidad no puede ser reducida a la operatividad funcional, ya que transforma los significados en sentidos.

Continuamos dialogando. Mientras Inés toma nota, observa y me observa. Ahora ella se ha transformado en una observadora participante en la investigación, aportando sus notas, comentarios y reflexiones al tema de estudio:

*“a pesar de ser muy ruidoso el grupo, se los puede ver muy seguros en lo que contestan; no dudan sobre los cuerpos que tienen algún problema, creo que no les gusta y es más, lo rechazan; me parece que este ejercicio de pensar en los cuerpos que muestran los medios es interesante porque los hace pensar; bueno, en realidad creo que me hace pensar a mí sobre ellos y sobre cómo trabajar desde esto que tienen a su alrededor y no nos damos cuenta de tomarlo a veces.”*

[Notas realizadas por Inés en mi cuaderno de campo de mayo de 2005]

Su reflexión anticipa algunos elementos para pensar en el terreno de lo didáctico y en relación a lo pedagógico: sujetos infantiles reflexivos y críticos que no sólo pueden reflexionar sobre la cultura que los acoge, sino también sobre los elementos que la cultura les ofrece para pensarse. En las mínimas frases reunidas por Inés, de los chicos y mías, Inés confesó haber estado muy enfrascada en lo que sucedía y en lo que se conversaba. Por su parte, los chicos pusieron al descubierto gustos y rechazos, lo que da sustento a sus posiciones y sentido a sus propias experiencias corpóreas:

*“C:- (...) algunas están muy mal.*

*Mariel:- ¿Qué significa eso?*

C:-Sí, que algunos son muy gordos, otras muy flacas, mira esa la de la modelo, está enferma, otros... (2)

C: Sí, esos niños gordos no se pueden mover (1), no pueden jugar al fútbol o correr fácilmente, se cansan.

C:- Todas las imágenes son diferentes (3), unos son fuertes y unas son flacas (2), una que se tratan de modelos, otras que se tratan de obesidad (3), otras que se trata de pesas... (2), que son de lo mismo (1).

M:- ¿Qué significa que son de lo mismo, me puedes explicar?

C:-Sí, este aquí son lo mismo pero están haciendo diferentes cosas (3)

M:- ¿Qué quieres decir?

C:- Que son cuerpo... sí, pero aquel que es una modelo (4) [no se entiende] sí, esta es una dona y un home que están promocionando diferentes cosas (4). Hay muchos chicos y una chica (2) que son flacos, gordos, flacos, gordos (4), no, que este es de un deporte de gordos y este es un deporte de más fuertes (1). Mira, ya sé, no son iguales porque este es flaco y este es gordo (1), no, no son iguales porque este es mayor, y este también, pero este es niño (3) son diferentes, pero bueno, así somos todos (5).”

A sabiendas de que los extractos extensos dificultan la continuidad del texto, consideré necesario respetar las interlocuciones tal cual habían sucedido. Cualquier recorte supone una alteración del discurso que puede alterar su sentido, tanto el que yo lo atribuyo como el que surge en el lector.

La enunciación subjetiva hace apreciar que las corporeidades aparecen como un reflejo de la experiencia vivida con y desde el cuerpo. Se valora a las corporeidades por aquello que permiten hacer y, en consecuencia, ser. La opinión de los niños y las niñas frente a las imágenes se traduce en experiencias de placer o displacer, lo cual contribuye a la ‘condición de cuerpo’, esa entidad que les permite hacerse en el mundo.

En esa condición se inscribe la posibilidad de la diferencia, como parte de la constitución subjetiva. Al decir “*son lo mismo pero están haciendo diferentes cosas*” y “*son cuerpos*”, certifican que, ante todo, somos gracias a un cuerpo que nos permite hacernos sujetos. Pero hay un reconocimiento de la diferencia en función de ciertos condicionantes culturales: ‘ser modelo exige ser delgada’, y ‘ser fisicoculturista exige

ser fuerte y musculoso'. Ello representa la intromisión cultural en la producción de deseos. En este sentido “*la tradición hegeliana enlaza el deseo con el reconocimiento: (...) el deseo es siempre un deseo de reconocimiento y (...) cualquiera de nosotros ‘nos constituimos’ como seres sociales viables, únicamente a través de la experiencia de reconocimiento*” (mi énfasis) (Butler, 2006:14).

Estas concepciones no son en absoluto secundarias, sino que repercuten en la esfera más íntima de los sujetos. Ya desde niños nos es posible percibir que el deseo de reconocimiento, aun a expensas de la raza, la morfología, el sexo y la etnia, incide en la forma de percibir la propia humanidad, al punto tal que algunos humanos son reconocidos como menos humanos que otros, “*otro orden de vida inviable*” (Butler, 2006:15)<sup>126</sup>. Las opiniones dejan entrever deseos de reconocimiento y cómo esos deseos se entrecruzan con lo social. Este cruce vital forma parte de los procesos de producción de identidades corpóreas.

En los contextos escolares, y particularmente en los espacios curriculares, donde la predominancia de las conceptualizaciones curriculares cargan a los sujetos de enunciados únicos, el pretendido reconocimiento de la diferencia que compartimos como humanidad se reduce gradualmente (o mejor dicho, tiende a desaparecer), dado que no hay demasiados espacios donde los sujetos infantiles puedan ‘ser’, es decir, ‘hacer’ transitando las paradojas de constitución del propio ser. Esas paradojas suponen momentos de indeterminación y de indefinición que comienzan ante todo cuando se reconocen a sí mismos como constituidos por un mundo social que nunca han escogido, pero al cual pertenecen y del cual forman parte. En este sentido, para los sujetos infantiles ‘transitar la paradoja’ representa la posibilidad de constitución de su corporeidad, así como la recuperación de la acción.

## **9. 2. Eligiendo lugares de enunciación: entre lo masculino y lo femenino**

---

<sup>126</sup> El reconocimiento no constituye un acto fijo e invariable, sino que las cualidades que nos permiten ser reconocidos como humanos están articuladas socialmente y son variables. El deseo, como motor de reconocimiento, involucra lo que está por fuera de lo personal, es decir, implica la intervención de las normas sociales, siempre ligadas a una cuestión de poder que digita quién reúne los requisitos de lo que se reconoce como humano. El deseo de reconocimiento “*se convierte en una fuente de poder mediante la cual se produce lo humano de forma diferencial*” (Butler; 2006:15).

Hemos compartido diferentes momentos con los chicos de la escuela ‘T’, tanto dentro como fuera de la escuela, en los que hemos conversado acerca de ser niña o niño, mujer u hombre. Sara me comenta: “*¿has visto a Jénia, cómo ha desarrollado? Le han salido pechos*” [Charla informal de octubre de 2005].

Puedo observar que así como han cambiado sus cuerpos, también han cambiado los temas de sus charlas. El tema que se repite tanto dentro como fuera de la escuela ha sido el sexo<sup>127</sup>. Se trata de un tema que tiene en el cuerpo el lugar donde se expresa, y a partir del cual construye identidades.

Conversando con los chicos<sup>128</sup> acerca de las imágenes de cuerpo, les había propuesto lo siguiente:

*“Mariel:-Van a mirar las fotos y uno por uno van a elegir... Esperen... [Las chicas se apresuran y atropellan por tomar la foto del modelo guapo] Momento... uno por uno tienen que decir por qué la eligen... tiene que ser una foto con la cual se identifiquen..... Como quién les gustaría ser.”* [Conversación con grupo de alumnos, 27 de mayo de 2005]

Las chicas y los chicos respondieron de la siguiente manera:

*“¡Waa! [Las chicas eligen la del modelo de Boss...] No me gustaría ser como nadie (3). Me gustaría ser yo, pero más delgada (4). Este [foto del modelo], porque quiero ser grande y tener esos músculos así (1)”* [Conversación con grupo de alumnos, 27 de mayo de 2005].

En su selección, los chicos se iban identificando con las imágenes de su propio sexo, representado por el modelo y/o por el fisicoculturista; posiciones que coinciden sobre

---

<sup>128</sup> A partir de aquí utilizo los términos ‘chicos’ y ‘chicas’ más frecuentemente que ‘niños’ y ‘niñas’, dado que los temas, las reflexiones y las experiencias relatadas durante el trabajo de campo en esta etapa cuestionaron la categoría inicial.

todo con la dominancia de la visión masculina que tanto las tecnologías (tema de esa charla) como la vida social, en general, sostienen.

Las chicas expresaron identificarse también con los modelos masculinos. Quizás, dicha identificación de las chicas supone una forma de estabilizar su identidad femenina (pensarse a partir de aquello que no son). Una identidad definida desde el cuerpo y más allá de él, es decir, a partir de la acción colectiva que se encarga de fabricar las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres. Este entramado de simbolizaciones se hace desde lo anatómico y desde lo reproductivo; por tanto, los hombres y las mujeres no son reflejo de una unidad natural sino el resultado de una producción histórica y cultural (Scharagrodsky, 2004). En otras palabras, estas simbolizaciones se hacen desde lo que significa lo ‘femenino’ y lo ‘masculino’<sup>129</sup> en la historia “*según el contexto social y su dependencia con los límites geopolíticos y las restricciones culturales sobre quién imagina a quién, y con qué propósito*” (Butler, 2006:25).

A nuestro reencuentro, Indira, Carlos, Moisés y otros tenían cambios corporales visibles. Esto me dificultaba pensarlos como niños y niñas, porque ahora estaban más cercanos a experiencias diferentes y elecciones más complejas. Algunas de sus preocupaciones e inquietudes actuales se referían al tema del sexo: la masturbación, la eyaculación, la virginidad y el embarazo aparecían como cuestiones pronunciables. En la interpretación de lo narrado por los sujetos infantiles, tanto dentro como fuera de la escuela, se iban mostrando los significados construidos sobre el sexo y el sentido de ser mujer o varón. La caminata emprendida con los chicos de 5º curso hacia *Torre Baró* ofreció el contexto para conversar sobre algunas de las inquietudes que podían compartir conmigo:

*“El camino se estrechó, las casas se iban perdiendo y comenzaban a abrirse avenidas y rondas; por una de ellas tomamos y comenzamos a subir una montaña. En filas de uno, por temor a los autos que subían y bajaban, intentábamos no perder el paso apurado de Sara que iba por delante. Pregunté,*

---

<sup>129</sup> Los términos ‘femenino’ y ‘masculino’ tiene su historia social, y sus significados varían de forma radical. Que los términos sean recurrentes es bastante interesante, pero la recurrencia no indica una igualdad, sino más bien la manera en que la articulación social del término depende de su repetición, lo cual constituye una dimensión performativa del género. Los términos para designar el género nunca se establecen de una vez por todas, sino que están siempre en el proceso de estar siendo rehechos (Butler, 2006:25).

*entonces, dónde estábamos a mis compañeros de caminata, Elenis y Gerard, y me contestaron que subiendo la montaña de Collserolla. El camino se abrió a una acera que tomamos. Desde donde estábamos se podía divisar toda Barcelona. Los edificios, el mar, otras montañas, fábricas, etc. El cielo estaba bastante tapado, por lo que era difícil ver muy lejos.*

*Luego continuamos por la especie de acera, que se abría a claros, para poder ver Barcelona. Pregunté a Sara qué era el lugar adonde nos dirigíamos; me contó que era una Torre, no un castillo abandonado. Aparentemente, el Sr. Baró tenía una hija enferma y le quería construir una torre desde donde viera toda Barcelona; allí, en una montaña con mucho verde y naturaleza; pero su hija falleció antes de terminarse la obra, y entonces se cerró. Y así quedó desde entonces. Pregunté a los niños si sabían la historia de la Torre y la mayoría me contestó que no. Reproduje lo que Sara me había contado.*

*Llegamos a la Torre Baró; era pequeña y la puerta de madera estaba cerrada, aunque por las ventanas se veía apenas por dentro. Efectivamente, es una obra sin concluir. (...) Empezando el regreso, comenzamos a subir una montaña por un camino de tierra y piedras. Algunos niños mostraban algunas dificultades para mantener el equilibrio por esos lugares, ya que a veces se volvía muy irregular el terreno y debíamos pisar con cuidado. La vegetación era poca y baja, además hacía mucho calor.*

*Sara, que iba delante de los niños y las niñas, intentaba mantener un paso ligero que los más inquietos podían seguir sin dificultad. Yo prefería estar por el medio del grupo de niños y niñas, intentando conversar o bien escuchar lo que conversaban. Javier y Maria iban por detrás de todos, intentando apurar a los más rezagados.” [Salida extraescolar realizada el 26 de octubre de 2005]<sup>130</sup>*

El relajado y libre recorrido hacia la Torre Baró autorizó a los chicos y a las chicas a hablar en voz baja de este tema, tan presente en sus vidas. Hablar de sexo, en los albores de este siglo en el que los medios masivos no cesan de potenciarlo, mostrarlo y recrearlo en todas sus dimensiones posibles, resulta complejo en el contexto escolar<sup>131</sup>.

---

<sup>130</sup> La recopilación de mis observaciones y reflexiones puede hallarse en el anexo V.

<sup>131</sup> En tiempos actuales abundan los discursos desestabilizadores sobre las construcciones socio-históricas de género, sexo y sus simbólicos femenino y masculino. No obstante, existen mecanismos que siguen naturalizando prácticas que reproducen y perpetúan los lugares sociales de pertenencia y, por ende, de



Quizás ello se deba a que “*la cultura de la escuela hace que las respuestas estables sean esperadas, y que la enseñanza de hechos sea más importante que la comprensión de cuestiones íntimas. Además en esa cultura modos autoritarios de interacción social impiden la posibilidad de nuevas cuestiones y no estimulan el desarrollo de una curiosidad que pueda llevar a profesores y estudiantes en direcciones que podrían revelarse sorprendentes. Todo ello hace que las cuestiones sobre la sexualidad sean relegadas al espacio de las respuestas correctas o equivocadas*” (Britzman, 2001:1).

Algunas de las dificultades para hacerlo resultan de pensar que el sexo se concibe como algo ‘privado’, cuando en realidad la sexualidad es, marcadamente, pública. Esa naturaleza privada lleva a pensar que sea de incumbencia exclusiva de la familia, o quien la sustituya, cuando en realidad los niños y las niñas casi no acuden a ese ámbito cuando necesitan saber acerca de la sexualidad. Creer que la sexualidad representa una interferencia en el mundo de la inocencia infantil y la vida cotidiana es otro obstáculo para tratar este tema central en la vida de niños y niñas, o chicos y chicas, que debe ser atendido con especial atención.

El sexo siempre resulta un tema espinoso, aunque en algunos espacios su abordaje es menos complejo, sin que por ello deje de provocar cierta incomodidad.

Debo reconocer que, en mi calidad de estudiante extranjera de doctorado, hasta ese momento poco había conocido de Barcelona; por tanto, lo que compartíamos en cada salida, y en especial lo que me iban contando, me parecía sumamente novedoso. Me llamaban la atención la diversidad multicultural y las diferencias lingüísticas, gestuales y corporales que se iban negociando en las formas de comunicación.

Hablamos Indira (I), Lisi (L), Gerard (Mo) y yo (ma):

*I:-¿No sabes lo que es una paja?*

*L:-No.*

*Mo:-¿Tú sabes?*

---

acción, de los géneros y los sexos. Uno de ellos es la escuela, donde la correspondencia se instala a través de prácticas y discursos que intentan ordenar las identidades corpóreas de acuerdo a ciertos rasgos carnales que dan la razón de ser hombre o mujer y, en consecuencia, de constituirse de acuerdo al imaginario masculino y/o femenino.

I:-Sí.

L: -¿Qué es?

Mo:-¿A que no sabes...?

I:-Sí, es lo que se hacen los hombres, se cogen la polla y hacen así y entonces eso se llama eyaculación.

Mo:-Eyaculación [se ríe y se aleja un poco]

L:-¿Y para qué es eso?

I:-Pues porque les gusta. [Indira me mira] ¿No es así?

Ma:-¿Y tú cómo sabes eso?

I:- Pues lo sé.

Mo:-¿Y cómo lo sabes?

I:-Lo he leído y lo he visto en la tele.

Mo:-¿En dónde lo has leído?

I:- En la biblioteca hay libros y en las pelis aparece...

[Se va corriendo, parecería que ya no está interesada en hablar este tema conmigo. Lisi y Moisés escuchan atentamente sin decir palabra.]” [26 de octubre de 2005]

Atenta a que “cuando se trata del lenguaje del sexo, aquello que es obvio para algunas personal se torna, para otras, algo a ser arriesgado” (Sedgwick, 1990:22), en ese intercambio estaban poniendo en juego un proceso complejo donde enfrentaban la posibilidad (de hacerse), el riesgo (de decidirse) y la responsabilidad (de ser) como resultado de negociaciones inter-subjetivas dentro de los marcos sociales particulares habitados.

Los hablantes son chicos y chicas de entre 11 y 13 años. La ‘polla’ y la ‘paja’, como llama Indira al pene y a la masturbación, reflejan desde su enunciación un lugar marginal de lo que se puede decir y hacer con el cuerpo. La descripción que hace Indira de este acto sexual está presentada desde la satisfacción personal que puede lograr el hombre a través de la eyaculación. Esta narrativa posiciona a Indira desde un lugar subalterno para el placer sexual, dado que al narrar reproduce un modelo dominante

cultural en donde el placer y la satisfacción sexual siempre han estado históricamente asociados más al varón que a la mujer<sup>132</sup>.

En ese lugar Indira va logrando reconocerse como sujeto sexuado dentro de aquello que significa serlo, sentirlo y vivirlo, a partir de negociar sus significados con quienes conversa, que a su vez van creando las condiciones para que sea reconocida.

Al final de nuestro recorrido surge otra charla sobre el sexo. Elenis le dice a Indira que en su país las chicas pierden la virginidad a los 14 o 15 años. Indira le contesta que en Barcelona las mujeres la pierden después, es decir, más mayores.

Por lo que escucho, imagino en función de mi condición de mujer construida dentro de las marcas del simbólico femenino como el opuesto binario del sujeto '*falogocéntrico*' (Braidotti, 2006)<sup>133</sup>, que perder la virginidad puede estar asociado al embarazo, más que a la responsabilidad, al deseo o al placer, entre otras cuestiones. En la charla Indira pregunta si se podía perder a esa edad, a lo cual las otras chicas contestaron que sí y ella

---

<sup>132</sup> Es bien sabido por estudios, como los que se exponen en Morgade y Alonso (2008), donde se recoge una serie de investigaciones sobre temas de sexualidad y género en distintos niveles de escolaridad, que el tema del sexo y el género en la escuela tiene una agenda incompleta. Las investigaciones realizadas en el contexto argentino sobre estos temas comparten las dificultades e incertidumbres de los contextos latinoamericanos y europeos. En los estudios citados, se sostiene que la masturbación en la mujer resulta aún un campo complejo cargado de mitos, tradiciones y tabúes asociados a lo pecaminoso, a lo sucio y a lo inmoral. Muchas mujeres y adolescentes en el presente aún no conocen sus órganos sexuales femeninos externos así como que tampoco tienden a tocarse, mientras que los hombres y los adolescentes varones están habilitados socialmente para tocarse, al punto tal que si no lo hacen en público pueden llegar a perder su condición de 'macho'.

En el contexto actual, gracias a las denuncias de ciertos colectivos activos feministas y otros que reclaman el reconocimiento a una vida sexual plena para las mujeres, se ha logrado la incorporación del goce femenino, aunque como dice un refrán popular 'aun queda mucha tela por cortar'.

En el análisis del caso de Sara, en especial durante los momentos de la clase de educación física, se verá cómo se insiste en reproducir sexualidades masculinas reforzando la discriminación, subordinación y desvalorización de las sexualidades femeninas, tanto desde el lenguaje como desde las propias prácticas físicas y deportivas propuestas por la docente. Además se puede evidenciar cómo este refuerzo se produce no sólo desde la relación alumno-alumno, sino desde la relación docente-alumno.

<sup>133</sup> Según Braidotti, dentro del feminismo la ética y la política feminista de la localización pueden servir de inspiración para dar sentido a la diversidad existente entre las mujeres en el seno de la categoría de 'diferencia sexual', entendida esta categoría como el opuesto binario del sujeto '*falogocéntrico*'. Dentro del feminismo estas ideas surgen de la noción de responsabilidad epistemológica y política, pensada como aquella práctica que consiste en develar las localizaciones de poder que inevitablemente, se habitan en tanto sitio de la propia identidad. "Las prácticas de la responsabilidad, (...) como una actividad relacional y colectiva de deshacer los diferenciales de poder, está conectada a dos cuestiones esenciales: la memoria y las narrativas. Ambas activan el proceso de poner en palabras, es decir, de convertir en representación simbólica lo que, por definición, escapa a la conciencia." (2006:27).

exclamó ‘¡bien!’. Moisés, que escucha cuando Javier me cuenta lo que había oído, confirma que en su país las mujeres tienen hijos cuando aún son muy jóvenes.

*A:- Sí.*

*Mo:-Sí, acá todas los tienen cuando son viejas...; bueno, no viejas mayores, como por ejemplo la Maribel. ¿Tú, Mariel, tienes hijos?*

*Ma:-Sí, dos.*

*Mo:-¿Son pequeños?*

*Ma:-No Moisés, tienen 13 y 15 años...*

*Mo:-¿Y cuántos años tienes tú?*

*Ma:-38.*

*Mo:-Igual que mi mamá... pero ves, tú los has tenido joven...*

*Ma-Sí”.*

Moisés es quien adelanta algunas diferencias culturales como producto de sus experiencias de vida en otro contexto diferente del actual, al considerar mayores a las madres catalanas, comparándolas con las madres en su país de origen<sup>134</sup>. Una idea que se confirma con mi intervención, en la que aparezco como madre joven. Como resultado de este recorrido “*la construcción de la sexualidad es un proceso complejo en el cual la materialidad de las condiciones de partida interactúa con las estructuras y los discursos de poder social y cultural*” (Morgade, 2008:16), los cuales se presentan como condiciones para que se produzcan. Pero, además, adelanta posiciones subjetivas que se entrelazan desde posiciones diferentes, todas ellas constituyentes de identidades sexuales.

En mi trabajo de investigadora etnográfica, que supuso mirar hacia lo profundo de los elementos emergentes de las clases, las salidas y otros espacios escolares, estuve atenta siempre a las interpretaciones de aquellas experiencias cotidianas que los sujetos narraban. Esas interpretaciones suponen la reconstrucción de los procesos por donde se deslizan, fluyen, conforman y destituyen las corporeidades infantiles en el contexto actual, que impone condiciones diferentes a las de tiempos pasados. Recogí un conjunto

---

<sup>134</sup> En los países latinoamericanos de los que proceden los niños y las niñas, las madres son más jóvenes. Cataluña, así como algunos países de Europa, atraviesa las consecuencias de un sistema capitalista competitivo, donde la mujer ha quedado sujeta a los llamamientos de igualdad entre hombres y mujeres de los primeros movimientos feministas de los años ‘60.

de escenas que muestran diversos procesos por donde transitan las particularidades de las subjetividades infantiles a partir de los discursos que la escuela crea para ellos.

### 9. 3. Deseos disimulados

Los niños de la escuela ‘T’ pueden dar cuenta del modo en que la escuela se inscribe en el deseo infantil, un deseo que discurre entre la organización institucional, el currículo y el deseo educativo de los tutores. La escuela, como espacio donde acontece la experiencia infantil, es colmada por una diversidad de deseos. Dice Josué:

*“Soy de República Dominicana, aquí tengo... en esta escuela tengo un año, y aquí en España un año para dos y tengo 10 años. En la escuela me gusta cuando salgo al patio a reunirme con mis amigos y jugar al fútbol. Aprendes cosas que antes no sabías.”* [Conversación informal con Josué, de mayo de 2005].

Carlos también comparte conmigo aquello que le gusta de la escuela:

*“Soy de Escondido un pueblito de República Dominicana... ¿gustar?...espera que nunca lo he pensado... bueno, jugar al fútbol, cuando salimos al patio y bailamos con las chicas, también cuando salimos de paseo con Javier y la Inés.”* [Conversación informal de mayo de 2005].

Ambos son exponentes de una infancia que ha llegado a la escuela hace poco y que ha podido hallar en esta nueva realidad motivos para otorgar sentido a lo que vive. Carlos dice que aún no ha tenido tiempo de pensar en qué le gusta, es decir, descubrirlo. En realidad, lo que Carlos, Josué y otros chicos y chicas de la escuela ‘T’ aún no han tenido tiempo de hacer es pensar en sí mismos, reconociéndose en sus preferencias. Por lo general, para que ello suceda, es necesario un tiempo personal, que a veces poco tiene que ver con los ritmos de los tiempos escolares. Y hace falta un ‘otro’ que, reconociendo esa singularidad, lo invite a transitar por dicha experiencia. Dice José:

*“Vine de Ecuador... me gusta tener amigos, aprender cosas de la escuela, cuando vienen los del MUSE y hacemos malabares.”* [Conversación de mayo de 2005]

Y Jénia afirmaba:

*“Tengo 11 años... llevo 3 años en esta escuela y el resto aquí porque nací aquí... en Cataluña. Yo adoro el MUSE, quiero trabajar en un circo cuando sea grande... hacer malabares y esas cosas... me gusta jugar en la hora de patio y cuando vamos a la biblioteca con Javier.”* [Conversación en hora de patio, mayo de 2005]

En cada expresión, los chicos valoran distintos momentos de la dinámica escolar: la hora del patio, la clase de educación física, el MUSE y los bailes. Allí tienen oportunidades para compartir y negociar formas sociales y culturales más allá de las presentadas por la escuela y por los modos pedagógicos que los docentes piensan como válidos y que hacen a la conformación del sujeto pedagógico.

Ahora bien, lo que expresan Carlos, Josué, José y Jénia representa una valoración de los espacios de la escuela en los que pueden mostrar otros modos de ser y, por ende, otros modos de conocer, sólo posibles si se encuentran movidos por algo o alguien.

Tal movimiento, búsqueda o desplazamiento de los sujetos —en otras palabras, ese salirse de uno mismo en busca de algo— no es otra cosa que el deseo de ser reconocido por otros, quienes también desean en un espacio y tiempo que los reúne y los pone en contacto. En esa búsqueda o desplazamiento, el cuerpo y el movimiento se presentan como posibilidades para ser y conocer, como una presencia que reclama una búsqueda frente a una carencia. La presencia en el sujeto de algo que no tiene, pero que necesita.

Buscan espacios para poder jugar, divertirse y estar con los amigos. Espacios donde es posible elegir qué hacer, sin perder el objetivo o el compromiso con los pares, y donde es posible hacer acuerdos o romperlos sin correr riesgos. Espacios donde dicha búsqueda se desplaza orientada por negociaciones entre lo propio y lo ajeno que garanticen cubrir la carencia. Esa búsqueda evade la disciplina escolar sustentada en el

ejercicio del control, tanto de la institución como del sujeto, desde las lógicas que justifican el desarrollo común del aprendizaje (Lewkowicz, 2004).

En este sentido, el deseo se mueve en los márgenes de esa lógica escolar, disciplinar y pedagógica, pero sin pérdida. Hay una ganancia en el provecho de los sujetos infantiles que organizan nuevas prácticas y nuevos modos de habitar la realidad escolar, aunque los tutores y profesores no puedan asignarles significados o se queden atónitos. Algunos profesores, buscan otros fines, como puede apreciarse en el comentario de Sara:

*“me siento bien cuando puedo dar mis clases correctamente, que los niños y las niñas se comporten como se debe y eso les permite aprender. Cuando los niños no se pegan, no se lastiman y son acompañados por sus padres, cuando hacen una vida normal... es decir, van a sus casas, hacen las tareas, etc.”*

[Conversación de octubre de 2005]

Sara desea que los alumnos cumplan los discursos escolares que tienen por resultado final el aprendizaje. El alumno debe ser transformado en algo para ser reconocido como sujeto. Los niños y las niñas aprenden a interiorizar formas de ser del contexto escolar y disciplinar (normas, hábitos, estilos, léxicos y gestos propios de lo escolar) atravesando un largo, trabajoso y complejo proceso de transformación donde sus singularidades e individualidades no serán reconocidas sino como aquello que no les permite ser sujetos.

La llamada ‘vida normal’ es garantía de un proceso exitoso en la conformación del sujeto alumno, con posibilidades de serlo si hay un contexto familiar que lo acompaña. Quizás en la ‘vida normal’ que han transitado cada uno de los sujetos infantiles particulares, es decir las vidas que han llevado adelante hasta el presente acercada niño, niña y su familia, han servido para hallar los motivos para desear ‘ser’.

Por otro lado, los mundos compartidos entre niños, niñas y adultos van más allá de la mera aglutinación de los cuerpos con una representación compartida en un espacio físico particular. En un mundo compartido los sujetos aprenden a armar sus propias escenas, donde los deseos se cruzan, chocan y hasta se rechazan. Dichas condiciones de encuentro garantizadas no son las que habilitan el deseo, sino donde el deseo se comienza a construir. Esto difiere del pensamiento pedagógico de la modernidad, donde

el aglutinamiento de los sujetos del aprendizaje es la representación de un sujeto único y universal.

*“A mí me pone contenta, o como dices tú me gusta cuando hacemos plástica en la escuela”.* [Conversación informal con Marcela en hora de patio, mayo de 2005]

*“Me gusta el patio por mis amigos... el catalán, las matemáticas y cuando leemos con Javier el Don Quijote... con la María... que vamos a la biblioteca...”* [Conversación informal con Indira en hora de patio, mayo de 2005]

*“Me gusta el patio, gimnasia, estar con los amigos, me gusta matemática, historia y música, plástica también.”* [Conversación informal con Miguel en camino a la biblioteca, mayo de 2005]

Cada una de estas expresiones no hace más que demostrar que estos deseos se disimulan al interior de la escuela porque sus lógicas y subjetividades se desencuentran con las que se crean o habilitan en las horas de clase. Los deseos no reconocidos atentan contra el régimen escolar impuesto, la lógica disciplinar y las modalidades pedagógicas que contribuyen a la constitución de un sujeto infantil pensado para ser útil a la sociedad, más que como un sujeto que construye la sociedad; este mecanismo en definitiva conlleva la anulación del reconocimiento del sujeto singular, individual y particular y con capacidad de acción.

Los docentes intentan recrear un conjunto de estrategias que tiendan a producir al sujeto pedagógico desde la lógica de los discursos pedagógicos, no sin antes haber anunciado a los cuatro vientos que lo que sucede, en realidad, es que los alumnos no poseen las habilidades esperables.

Pero aquello que sostiene al sujeto en acción, en la continua transformación y búsqueda de habilidades para resolver los problemas cotidianos, se halla en aquellos espacios donde la pluralidad se presenta, donde el deseo propio es generado en la pluralidad de deseos, es decir, en la pluralidad de sujetos. Se trata de la búsqueda de reconocimiento: que otros me deseen, que reconozcan en mí un valor.



A partir de dichos procesos se van negociando, articulando e intercambiando modos de ser, de hacer y es allí mismo donde *“la identidad se quiebra, aparece en fragmentos reiterados de uno mismo. La subjetividad (acostumbrada a estar sujeta, sumergida y subyugada) se expande y se multiplica como conejos saliendo uno detrás del otro de una galera infinita”* (Scheiner, 1998:14).

Es posible apreciar que en las escenas que muestran los deseos de los niños y las niñas, el juego no es una actividad como cualquier otra: es una actividad donde los que juegan adquieren una conciencia no terminada de sí mismos, ya que al jugar traspasan lo real y se quiebra esa realidad que los determina; jugar revela el contrapunto de la rutina escolar que se empeña en instituir al sujeto pedagógico instaurando ciertos modos de hacer en y con el mundo y con lo real. Así *“la subjetividad es la serie de operaciones realizadas para habitar un dispositivo, una situación, un mundo”* (Corea, 2004:48).

Las clases no intentan anular el deseo infantil sino que, por el contrario, se sustentan en el deseo del discurso pedagógico, en el que se pondera a un sujeto que domine ciertas operaciones básicas como la memoria, la concentración y la repetición. Estas operaciones se producen principalmente a partir de prácticas que llaman a la quietud, la individualización, la repetición y la selección de ciertos estímulos sobre otros. Son prácticas que atienden a la concepción, y priorizan ante todo el intelecto a partir de conceptualizar un cuerpo como sostén de las funciones superiores, fundamento de la escuela de la modernidad. Pero hay prácticas que, sin invalidar dichas funciones, parten de un hacer desde y con el cuerpo e inspiran los deseos de los chicos, como en la escena presentada. Allí es donde el sujeto pedagógico se escapa, se desdibuja.

#### **9. 4. Mediaciones pedagógicas y subjetividad**

En los fragmentos de conversaciones con Indira y Miguel vemos no sólo qué experiencias les gustan, sino quiénes se las acercan. Se establece un tipo de relación o mediación particular que excede la propia propuesta curricular, transformándola en una experiencia subjetiva.

Javier, Inés, Sara y el resto de tutores de la escuela ‘T’ actúan como mediadores de la cultura catalana en la vida de los sujetos infantiles. Sara les acerca los deportes; el MUSE, los malabares y las expresiones artísticas y de comunicación corporal. Las actividades habilitan formas particulares de acceso a la cultura de la escuela, y a la escuela catalana en particular. Son mediadores en los procesos de conformación de subjetividades a partir de combinar los procesos universales de la cultura (deporte), los locales (la lengua catalana) y los personales<sup>135</sup>. Develan además al interior del proceso de mediación sus propias relaciones con la infancia, con la enseñanza y la educación de los niños y las niñas. Así lo expresa Inés cuando me dice:

*“Para mí, lo que me hace feliz en la escuela es cuando logro ver felices a los niños, cuando los veo entusiasmados y contentos con los que están haciendo... cuando aprenden en forma alegre lo que intentamos los docentes enseñar... cuando pueden expresarse correctamente, con educación y hacer amigos y amigas.”* [Conversación de octubre de 2005]

En principio, esas intenciones de Inés, como las de otros docentes,<sup>136</sup> exceden el dominio de estrategias, procedimientos estandarizados, formulaciones o recomendaciones de especialistas de la educación, quienes con buenas intenciones pero pocos beneficios a menudo intentan encajar en una teoría los casos que se presentan en la escuela. Por el contrario, aquellas intenciones se dirigen a sujetos que encarnan las situaciones particulares. Vuelcan una visión de escuela y de infancia sobre la que inventan soluciones situadas, adaptadas al contexto, intentando que la escuela les dé a los niños y a las niñas motivos, elementos, vivencias y experiencias que les agraden, para que hallen día a día las razones que les permitan regresar, más allá de la obligatoriedad de la escolarización que las leyes sociales y que el sistema fijan<sup>137</sup>.

---

<sup>135</sup>“He visto, por ejemplo, que le dedican bastante tiempo al reggaetón, un baile típico de los países de Centroamérica” [Nota del cuaderno de campo de noviembre de 2005].

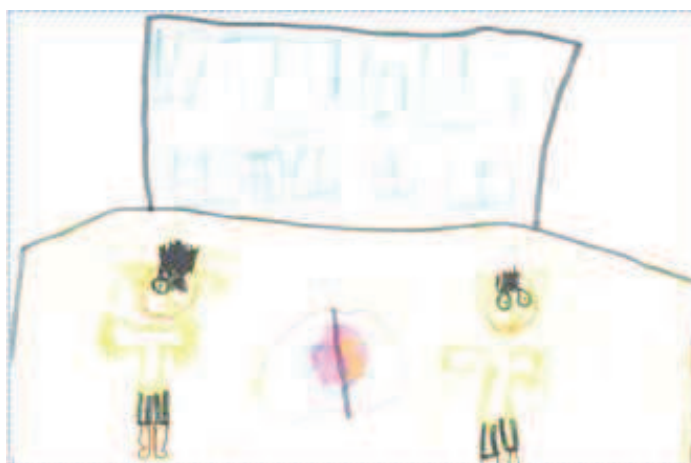
<sup>136</sup>El papel de la mediación entre el adulto y el niño o joven es un tema que aborda muy profundamente Piussi (1999), para quien uno de los fracasos de la educación y por ende de la escuela consiste en poner en el centro del hacer los programas del currículum y las reglas que hay que respetar a cualquier precio, más que al sujeto del aprendizaje. Caer en lo primero conduciría a un eurocentrismo erróneo.

<sup>137</sup> Piussi sostiene que “es así posible escapar de la imparcialidad y de la estandarización de las relaciones y los procedimientos didácticos, con su presupuesto implícito de igualdad de todo el alumnado entre sí, y se sale también de la supuesta imparcialidad y neutralidad de las y los enseñantes, mostrando cómo entra en juego su propia subjetividad, mostrando cómo pueden entrar en juego las propias pasiones, para

En el centro de la relación pedagógica está la subjetividad docente, es decir, lo que cada docente piensa y siente acerca de la enseñanza y del aprendizaje. Para los chicos eso no pasa inadvertido y forma parte de lo que les gusta de la escuela.

En este paisaje interesante se muestra cómo los chicos reconocen una mediación docente en función de una tarea que se caracteriza por la sensibilidad. Tanto Inés como Alfonso y Dolores aluden a la felicidad, el bienestar, el entusiasmo y la alegría que les produce estar con niños, más allá de las dificultades y las diferencias que suelen encontrar día a día. Al develar esto, sitúan el aprendizaje en un contexto más amplio que el logro de ciertos saberes o conocimientos socialmente válidos como resultado de un proceso intencional. No se contentan con cumplir los fines que la escuela y el sistema social imponen. Para ellos, el aprendizaje debe ser el resultado de las negociaciones intersubjetivas que los adultos y los niños pueden realizar en un contexto en el que las condiciones no son estables, las circunstancias no son análogas y las experiencias no son transferibles. Todo ello revela que el destinatario de la educación es un sujeto cuya biografía se hace presente en cada gesto, movimiento, palabra y pensamiento, ampliando lo educativo hasta abarcar lo vital, es decir, aquello que los constituye en tanto sujetos impredecibles, novedosos y singulares (Piussi, 1999).

## 9. 5. Experiencias de corporeidad en las clases de *una* educación física escolar



---

despertar en las y los más pequeños el amor por el conocimiento y para hacer crecer su subjetividad.” (Piussi, 1999:34).



[Imágenes recolectadas durante una actividad libre con el grupo de P4 realizada junto con Inés en mayo de 2005]

Los dibujos que se presentan este apartado fueron realizados por los chicos y chicas de P4 junto a Inés, en octubre de 2007. Junto con otros que no incluyo en este trabajo pero que conservo, llegaron a mí por correo electrónico a través de Inés, quien encontró una relación interesante entre la lectura de este capítulo y las producciones infantiles. En el correo que puede hallarse en el anexo IV, Inés me dice:

*“Mira Mariel, en clase hemos realizado con los niños y niñas de P4 dibujos sobre la escuela, y me he acordado del capítulo sobre el sexo que acabé de leer hace poco, me hace ruido eso de que ya desde pequeños enseñamos a ser varones y mujeres, si te fijas en los dibujos las chicas están regando la huerta y los niños jugando a la pelota”* [Mail de Inés recibido el 23 de junio de 2008]

Como se aprecia, el trabajo que les propuso Inés a los niños y niñas de esta edad fue que dibujaran lo que vivían en la escuela. El resultado puede verse en estas imágenes y en la riqueza del comentario de Inés. Veo en esos dibujos formas de expresión o manifestación propias, particulares de los sujetos, que reflejan lo aprendido socialmente. Como reemplazo de la palabra pueden aportar testimonios de muchos aspectos de la vida social. No pretendo ahondar en el análisis del mundo infantil a partir de las producciones gráficas o dibujos infantiles, pero valió la pena presentarlas para abrir este

capítulo de la tesis donde las interpretaciones acerca de las experiencias infantiles en la escuela conforman experiencias subjetivas. Como actos comunicativos, los dibujos son una descripción, explicación e interpretación de los diferentes tipos de interacción entre la realidad en que se encuentran sumergidos, el espacio donde están actuando y la relación con los demás protagonistas que dan sentido a sus códigos simbólicos.

Por tanto, a modo de introducción gráfica a los temas siguientes, los dibujos brindan argumentos para la interpretación de los significados culturales construidos en distintos lugares y que circulan a través de diferentes prácticas (Hall, 1997). Los dibujos suponen un reflejo que da sentido a la identidad infantil: quiénes somos y con quiénes “pertenece” en los distintos contextos. Esta relación está vinculada a cómo la cultura produce marcas y mantiene identidades. La escuela, como cultura, es uno de los tantos contextos que ayuda a construir dichas marcas y atribuir esos sentidos acerca de las identidades infantiles, es decir, de lo que significa hacer y ser como niños y niñas en una determinada cultura.

### **9. 5. 1. *Una educación física escolar que construye identidad***

Aludo a *una* educación física escolar<sup>138</sup> advirtiendo que son los sujetos docentes y discentes en contextos escolares determinados quienes le confieren las características y particularidades a dicha cultura física<sup>139</sup>. Suponer que la educación física escolar presenta las mismas características, dificultades y posibilidades en todos los centros es negar las subjetividades individuales que le dan sentido, así como las condiciones escolares que la moldean y la configuran, en concordancia con el conjunto social, cultural y económico que las determina y circunscribe.

La clase de educación física presenta, por su organización particular, “*reglas invisibles y mecanismos ocultos que muy sutilmente van contribuyendo a construir cierto orden*”

---

<sup>138</sup> Es interesante no perder de vista que: “*La cultura de la escuela hace que las respuestas estables sean esperadas, y que la enseñanza de hechos sea más comprensión que las cuestiones íntimas. Además, en esa cultura, modos autoritarios de interacción social impiden la posibilidad de nuevas cuestiones y no estimulan el desarrollo de una curiosidad que pueda llevar a profesores y estudiantes en direcciones que podrían revelarse sorprendentes.*” (Britzman, 2001:3).

<sup>139</sup>La cultura física es entendida como una de las fuentes de producción y reproducción del conocimiento y procedimientos sobre el cuerpo, interconectando sistemas de símbolos relativos a la construcción de sentidos sobre el mismo. Cf. Kirk (1999).

*corporal y no otro*” (Scharagrodsky, 2004:61). Además, como tantos otros espacios curriculares, la clase de educación física supone “*ciertos comportamientos corporales, gestos, actitudes, posiciones, desplazamientos, movimientos, usos corporales, aderezos, etc. [que] se van cristalizando y hacen del campo de la educación física escolar un espacio de configuraciones y reconfiguraciones de sujetos con un género de un tipo determinado*” (2004:61).

Las clases de educación física de la escuela ‘T’ son particulares debido a la singularidad de sus sujetos y el contexto en el que se desenvuelven. La intromisión intencional e indagatoria en las clases me permitió ir sacando a la luz la manera en que los niños y las niñas van negociando sus identidades corporales, eligiendo cómo posicionarse entre los discursos y las prácticas de un campo curricular conformado históricamente por modelos sexistas<sup>140</sup> que hoy se enfrentan a una nueva realidad social y cultural.

El acompañamiento al grupo de 5° y lo que fue luego 6° curso de primaria arrojó información sobre las formas en que se conjugan los mandatos sociales sexistas<sup>141</sup> y culturales dominantes de la educación física<sup>142</sup> con los mandatos sexuales<sup>143</sup> y culturales

---

<sup>140</sup> Históricamente la identidad de la educación física ha estado anclada en el paradigma positivista propio de las ciencias médico-biológicas, en una mirada patriarcal (Rozenhardt, 2006, en: Beer, D. 2008:158). En este tipo de concepción de la educación física, la perspectiva de género está ausente; prevalece en cambio una fundamentación biologicista de las diferencias entre varones y mujeres. A partir de la categoría ‘sexo’ se establecen relaciones y diferencias asimétricas y supuestamente inmodificables entre varones y mujeres.

<sup>141</sup> El término ‘sexista’ se refiere al conjunto de prácticas y discursos que insisten en descalificar o devaluar aquello que asociamos con el simbólico ‘femenino’, así como toda forma de elección o identidad sexual que se aparte de lo que se considera ‘normal’.

<sup>142</sup> Dichos mandatos se sustentan en prácticas y discursos naturalizados y sobredeterminados en los procesos de conformación de identidades corpóreas a partir de juegos de poder y de exclusión (Bhabha, 1994, en: Hall, 1996).

<sup>143</sup> Numerosos trabajos del feminismo occidental hoy en día insisten en desestabilizar las teorías modernas universalizadoras del sujeto sexuado a través de la lucha por el reconocimiento de otros modos sexuados de ser y de la crítica de los modos en que opera el poder, el lenguaje, el deseo y la imaginación, entre otras cuestiones, en la constitución de las identidades sexuales. Según Braidotti, dentro del feminismo la ética y la política feminista de la localización pueden servir de inspiración para dar sentido a la diversidad existente entre las mujeres en el seno de la categoría de ‘diferencia sexual’, entendida como el opuesto binario del sujeto ‘falocéntrico’. Dentro del feminismo estas ideas surgen de la noción de responsabilidad epistemológica y política, pensada como aquella práctica que consiste en develar las localizaciones de poder que inevitablemente se habitan en tanto que sitio de la propia identidad. Las prácticas de la responsabilidad, (...) como una actividad relacional y colectiva de deshacer los diferenciales de poder, está conectada a dos cuestiones esenciales: la memoria y las narrativas. Ambas activan el proceso de poner en palabras, es decir, de convertir en representación simbólica lo que, por definición, escapa a la conciencia. (Braidotti, 2003:27).

propios de los sujetos. Las observaciones que realicé en las sucesivas sesiones de educación física del centro (un total de diez sesiones, que junto al resto de las evidencias reunidas suman un total de noventa y ocho textos producidos) durante el período de estancia en el campo hicieron posible sacar a la luz algunas constantes que operan en las constituciones de las identidades corporales infantiles, así como ciertos eventos inusuales propios de tiempos recientes. Es necesario aclarar que esta organización no abordará el análisis de los componentes didácticos propiciados por la tutora, aunque sí es posible leerlos a través de lo que se pone en juego en la clase y de lo que sucede en relación con los sujetos infantiles. Esto aparece en el análisis del caso Sara que propongo en el capítulo X.

Las observaciones revelaban que en la dinámica de la sesión de educación física, se hacían presentes tres momentos claramente diferenciados<sup>144</sup>, uno de ellos era el inicio de la sesión, al cual preferí llamar el momento del *encuentro de las partes*. Llamo partes a los implicados en la clase: los sujetos de la enseñanza y los sujetos del aprendizaje, en un espacio y un tiempo particular, prefijado en el cronograma de la agenda escolar. El segundo momento, al que denominé *momento del juego*, es el momento central de la clase, si se la piensa desde la enseñanza: muestra los modos en los cuales se van produciendo los aprendizajes infantiles. Por último tiene lugar el *final de la clase*, donde los niños y las niñas eligen qué hacer, dando cuenta de los intereses corporales y motrices que dicho espacio permite<sup>145</sup>.

Esta organización no tuvo la pretensión de producir una sistematización de los datos recogidos, ya que el análisis empírico no se orienta a la predicción o anticipación de las acciones, sino más bien al conocimiento de las complejidades e incertidumbres que, sometidas a reflexión y profundización, permiten hacer emerger lo oculto de las interrelaciones de los actores en la situaciones que viven y que capturé como escenas.

---

<sup>144</sup> Dicha organización de las sesiones responde al enfoque tradicional de la enseñanza de la educación física sustentada en la perspectiva deportiva. Desde este enfoque se realiza una práctica que se sustenta en la adquisición de técnicas deportivas que requieren del automatismo y la repetición de gestos que aseguran tal concreción, desvinculándolos de otros elementos cognitivos y sociales que hacen a las situaciones deportivas.

<sup>145</sup> La organización de la información analizada puede hallarse en el anexo VI. El cuadro muestra los elementos que inciden en la conformación de las identidades corporales infantiles en contextos escolares particulares, a partir de prácticas especializadas –corporales y motrices– inspiradas y legitimadas por ciertos discursos de la educación física escolar.

Las observaciones<sup>146</sup> y mis notas de campo muestran en principio cómo las diferencias entre sexos todavía reflejan la supremacía del sexo masculino sobre el femenino<sup>147</sup>, sustentada en el dominio de ciertas habilidades corporales y motrices correspondientes a los modelos hegemónicos de los deportes (siendo estas habilidades las más frecuentes y presentes en las sesiones observadas) por encima de otras habilidades corporales y motrices de otros campos de la cultura física. Del mismo modo, se muestran las experiencias de los sujetos infantiles que representan un punto de articulación entre los imaginarios sociales y culturales dominantes del deporte y la cultura física en general y las representaciones educativas de la educación física escolar.

Estas diferencias entre varones y mujeres pueden apreciarse en los modos de organizarse, ocupar el espacio y usar del tiempo, así como en las formas de expresión corporal, gestual, verbal y en las vestimentas y accesorios.

Cuando los chicos se encuentran con Sara, la tutora de educación física<sup>148</sup>, en el ‘momento del encuentro de las partes’, los varones resuelven la espera ocupando los espacios centrales de las canchas o los gimnasios. Suelen desplazarse con mayor urgencia, interesados en acordar y de algún modo negociar con la tutora el desarrollo de la clase. Por su parte, las chicas se ubican en la periferia de dichos espacios, y suelen esperar los resultados de las negociaciones que han logrado sus compañeros, o bien aguardan a que Sara las convoque para la tarea programada, como pude rastrear en mis

---

<sup>146</sup> Por tanto, la organización de las evidencias muestra algunos elementos tanto antes (en el encuentro de la tutora y los alumnos), durante (cuando se desarrolla de la clase) y después de la clase (al final de la misma). Estos elementos intervienen en los procesos de constitución de corporeidades infantiles a partir de ciertos discursos y prácticas especializadas de lo corporal y lo motriz dentro de un contexto escolar particular como es la escuela ‘T’.

<sup>147</sup> La educación física reconoce sus orígenes en las prácticas físicas y deportivas de los hombres y en los movimientos expresivos de la danza y la expresión corporal asociada a las mujeres. A pesar de que en la actualidad se disimula bastante bien esta tendencia, y se intenta que ambos sexos compartan lo físico, deportivo y expresivo, en esta clase se pueden leer nuevamente los rastros de la historia. La esfera social actual trata de alejarse de esa separación: la mayoría de los deportes olímpicos admiten tanto a mujeres como a varones, e incluso existen deportes mixtos; hay escuelas de teatro participativas y circenses, así como diversas corrientes de danza que son practicadas por hombres y mujeres en igual medida. En la clase de educación física escolar, sin embargo, se intenta mantener el viejo legado de la historia, donde los atributos masculinos y femeninos parecen estar fuertemente arraigados.

<sup>148</sup> Después de la hora de patio, cuando suena el timbre, los alumnos esperan en un lugar determinado a la tutora de educación física. Generalmente la clase se lleva a cabo en el patio exterior de la escuela. En algunas oportunidades, van al gimnasio cubierto que está un piso más abajo, y con menor frecuencia, a la cancha de básquet contigua a este gimnasio.



notas: *“niñas esperando formadas, que les traigan el material, esperando indicaciones de la tutora, que les digan a qué jugar”*.

En la mayoría de estas negociaciones, los varones conforman pequeños grupos o bien están de a pares, que prontamente se suman para seguir las instrucciones de Sara. Tales acontecimientos demuestran los procesos de formación que se producen dentro de la clase a partir de las interacciones que los sujetos ponen en juego con el fin de alcanzar determinados fines. Se hace visible la presencia de habilidades intelectuales y sociales en una clase donde parecería que lo visible e importante sólo es el cuerpo.

Esta organización social descubre la creación de estrategias. Los sujetos infantiles utilizan todos los recursos disponibles (gestuales, corporales, léxicos, intelectuales) para discutir e intercambiar ideas que les permitan acordar a que jugarán y cómo. También deciden quién será el encargado de proponer esta decisión conjunta a Sara para concretar exitosamente sus proyectos y deseos compartidos.

Pareciera que la organización de los recursos de los varones se destina a la concreción de estrategias de ‘negociación’, mientras que las chicas organizan sus recursos alrededor de estrategias de ‘indiferencia’.

*“Niños dispersos por todo el patio de juego, conversando sobre qué deporte le propondrán a la tutora, niños acordando los equipos y la búsqueda del material.”* Mis notas muestran cómo los varones crean las condiciones para el inicio de la clase, por encima de los intereses de las chicas. Ellas no forman parte de este conjunto. Las chicas *“están conversando, intercambiando algunos elementos de belleza como maquillaje, o adornos para el cabello, niñas explicando y hablando entre ellas”*.

Los varones se muestran inquietos, interesados y con ganas de comenzar: *“niños que no necesitan pausas extensas, y prefieren ser informados breve y rápidamente para poder comenzar con la tarea encomendada”*. Lo que importa es el juego o deporte que ellos han propuesto. Esta parte de la sesión no resulta un desafío de aprendizaje, sino una instancia de negociación entre ellos y la tutora, un pre-requisito.

Los varones ocupan el espacio central. Ello reproduce los modelos masculinos dominantes y una distribución de poder material y simbólico en un solo sentido: exclusión de lo otro, lo opuesto a lo masculino. Es decir, lo femenino<sup>149</sup>.

Dicha centralidad además es ocupada por aquellos que se consideran los más habilidosos deportivamente, lo cual refuerza este modelo masculino. La capacidad motriz los autoriza a tomar las decisiones para organizar las diversas actividades que la profesora encomienda, o que ellos mismos han logrado proponer<sup>150</sup>.

Aunque podría decirse que los varones están poco preocupados por la vestimenta y por el calzado en relación a las sesiones, muestran preferencias en cuanto a las marcas de ropas deportivas que los medios publicitan: *“niños que utilizan bambas de marca comercial conocida sólo en el momento que juegan al fútbol, al igual que camisetas y demás ropas deportivas”*. Las chicas no, dado que no sienten el mismo interés por dicha práctica<sup>151</sup>. Con estas elecciones se identifican con un tipo determinado de sujeto, y asumen ciertas identidades culturales y sexuales. Hablar fuerte, utilizar ciertos términos,

---

<sup>149</sup> Los estereotipos dominantes establecen lo que se considera ser mujer y/o varón desde la esfera social, y qué lugar pueden ocupar en la esfera de la acción. Los medios masivos de comunicación e información, como por ejemplo la TV, representan un gran aliado en esta constitución subjetiva y un fiel compañero en los procesos que hacen a la conformación de las identidades sexuales a partir de la producción y distribución de los modelos e imaginarios de hombre y mujer. En variadas oportunidades con las chicas compartíamos programas televisivos como ‘Operación Triunfo’, ‘Gran Hermano’, y alguna novela de la tarde. Intercambiábamos nuestros puntos de vista y discutíamos acerca de lo que cada una desearía o imaginaba que podría suceder, o lo que podría cambiar en la vida de cada uno de los sujetos que conformaban la trama de esos programas. Soñábamos con los héroes de las novelas y maldecíamos a los malos. Nos inspiraba Beth, la favorita de Operación Triunfo para llegar a la final y así representar a España en la competencia internacional que se realizaba en otro país. Apreciábamos su estilo, su vestimenta, y nos impactaban sus rastas, que le quedaban bien. Ese intercambio, que se producía generalmente en las horas de la escuela en que lo curricular no nos colmaba (horas de patio, entradas y salidas, salidas extraescolares), nos permitía ir componiendo nuestra miradas femeninas entre aquello que nos dicen los medios y el sentido que nuestras propias historias nos permiten asignar.

<sup>150</sup> De este modo la organización de la sesión propicia la exclusión de la mujer y/o los menos habilidosos, considerados como opuestos al sujeto legitimado, al mismo tiempo que establece una jerarquía violenta entre los mismos, dado que lo opuesto –el segundo término queda reducido a la función de un accidente en relación al carácter esencial del primero (Hall, 1996 basándose en los análisis de Deleuze). De este modo, los sujetos infantiles van aprendiendo que existen ciertas ‘marcas’ que los definen en la escena de la clase, siempre en contraste con otro no- marcado –el varón-habilidoso que va señalando el lugar a ocupar en la esfera de la acción

<sup>151</sup> Los gestos, las expresiones y ciertas vestimentas son mediadores culturales en las conformaciones de las identidades corpóreas. Los ídolos deportivos se comportan, se visten, se muestran, hablan y piensan de una determinada manera, que por lo general difiere de las producciones culturales de estos sujetos infantiles. La publicidad y los medios traducen los hábitos de los ídolos en las únicas formas posibles y válidas de expresión, confiriéndoles el carácter universal de legitimación.

usar gorras, pantalones bajos y anchos y un modelo particular de bambas (los menos) representan los primeros indicios de los procesos de identificación con ciertos exponentes compartidos de su cultura<sup>152</sup>.

En su mayoría, los varones reemplazan la palabra por el gesto: “*niños gritando, sudando, despeinados, desaliñados, sin zamarretas mientras juegan*”. Las mujeres reemplazan el gesto por la palabra: “*niñas sin sudor, peinadas, perfumadas y adornadas con pendiente, collares, etc., y con deseos de bailar con los niños*”. Todo un universo simbólico femenino las acompaña, las envuelve y las convoca, no sin antes interpelarlas en una etapa de la vida en la cual los cambios corporales y hormonales ya están iniciados: “*nos topamos con un curioso límite: la insistencia dominante en la estabilidad de los cuerpos, en el cuerpo como un hecho, y en la transmisión de informaciones obvias*” (Britzman, 2001:2). Es necesario reconocer que eso que nos hace mujer u hombre, eso que desde los variados discursos se postula como ‘género’, no es más que una forma cultural de configurar el cuerpo, el cual está abierto a su continua reforma, pues la [anatomía] y [el sexo] no existen sin un marco cultural (Butler, 2006).

‘*Durante el juego*’ –en su mayoría prácticas deportivas– (como en todos los momentos de la clase) lo que se presenta es una heterogeneidad sustentada principalmente en dos cuestiones: el nivel de habilidad corporal y motriz, y el género o sexo. Esta división de los sujetos infantiles se establece a partir de una serie de actitudes sobre una continuidad espacio-temporal antropológica que opone masculinidad y feminidad (Héritier, 1996, citado por Escot, 2009:118). Los varones y los más habilidosos deportivamente adquieren un mayor protagonismo; las chicas y los menos habilidosos quedan al margen.

Durante el juego es posible observar: “*niños jugando al fútbol en la cancha grande, libremente haciendo deportes, ocupando el centro de juego, corriendo por todos lados; comparten las estrategias de juego con los niños, jugando en grupos numerosos,*

---

<sup>152</sup> En los últimos tiempos han surgido algunos estudios sobre estas expresiones más asociados a la adolescencia y la juventud. Machado y Carvalho (2008) y Feixa y Porzio (2008) describen y analizan los comportamientos y sus significados en la escena social de los llamados ‘*grupos urbanos o tribus urbanas*’. Se trata de grupos de personas que tienen diferentes creencias de acuerdo a la música o al deporte que practican. Cada grupo posee características diferentes, vestimentas diferentes y creencias diferentes; por tales motivos sus comportamientos y sus caracteres son totalmente distintos. Estos grupos urbanos influyen en la búsqueda de la identidad durante la adolescencia.

*haciendo deportes y decidiendo el juego*". 'Dinámicos', 'inquietos' y 'organizados' son algunas de las expresiones observables. Chicos que se concentran, discuten, adelantan alguna información a la situación, plantean resoluciones, hipotetizan y resuelven distintas maneras de concretar el juego. Interactúan<sup>153</sup> negociando sus puntos de vista acerca de cuál es la mejor posición<sup>154</sup>, el mejor pase, cómo ubicarse en el espacio de juego. A veces se ponen de acuerdo.

De esta forma van circulando los saberes personales en el contexto de la acción, poniendo en evidencia las perspectivas individuales de los sujetos, quienes construyen nuevos saberes corporales de manera conjunta y en relación con una situación deportiva común.

En otras palabras, la acción conjunta de los sujetos conforma una coproducción de saberes que surgen en función de las demandas del contexto<sup>155</sup>, a partir de los saberes singulares y sus significados atribuidos y/o construidos, siempre en base a prácticas culturales que los legitiman (en este caso, prácticas deportivas).

Se producen verdaderos aprendizajes de saberes y de procesos. Cuando los chicos juegan, ponen el cuerpo y hacen uso de sus motricidades. Suelen probar cosas nuevas, y eso rompe la secuencia tradicional en la que el docente explica y el alumno ejecuta.

En el juego se observa: *"niños que no quieren elegir a niñas para jugar un deporte, niños ignorando a las niñas en el juego (no les pasan una sola pelota) que insultan a las niñas"*. Chicos y chicas tienen roles y status diferenciados en la clase, que pueden leerse en los lugares que ocupan dentro de la clase. Los roles que ocupan son lugares de identificación con atributos que a veces coinciden con el tipo de sujeto que se espera que los ocupe. Estos roles fijan ciertas expectativas y por eso participan en la conformación de corporeidades.

---

<sup>153</sup> "La interacción es un proceso de mutuas influencias que ejercen entre sí los actores comprometidos en una acción conjunta, que pueden ser de conflicto o de cooperación" (Escot, 2009:42).

<sup>154</sup> Las interacciones, como puede observarse, son verbales y gestuales.

<sup>155</sup> La investigación llevada adelante por Marsenach y Mèrand durante 1982-1987 en el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica de París muestra que el docente no enseña, en el sentido didáctico del término, sino que regula la actividad de los alumnos. El docente influye mediante la tarea, pero los aprendizajes suceden por intervenciones mutuas dentro de un contexto particular (Escot, 2009).

Pero en el juego hay *“niñas jugando al vóley, varones jugando al fútbol, niñas que no quieren ser elegidas para jugar un deporte o que están en el juego sin jugar, no reciben pases, no comparten ninguna estrategia de juego, juegan en pequeños grupos, bailan, se sientan, conversan o se callan, etc.”*

Hay dos cuestiones que me parecen relevantes en estas observaciones. Por un lado, que las chicas aprovechan sus diferencias como recurso para la acción. Los medios que utilizan son los que ya tienen para la construcción de otros saberes dentro del conjunto o el grupo. Tanto las chicas como los chicos ponen de manifiesto saberes específicos, es decir, los ‘saberes corporales’ que vinculan los mecanismos interiores de funcionamiento y las manifestaciones observables, traducidos en capacidad o potencia para actuar en la situación determinada (Escot, 2009) a partir de efectos sensibles que utilizan para su provecho.

En el *‘final de la sesión’* hay *“niñas que interrumpen la tarea cuando escuchan el timbre de finalización de la hora, que se quedan en el mismo sitio conversando, que recogen el material, que detienen el juego para ir al baño o a consultar a la tutora algo, corren y conversan con otras niñas y niños, se insultan y se mueven rápido a diferentes lugares”*. Situándose en la esfera de la acción ahora se hacen visibles por fuera del juego. Mientras que los varones ahora dan por concluida su tarea y se retiran de la escena: *“finalizan el juego a pedido de la tutora, corren al lavabo, se sientan a descansar, no recogen el material, se insultan, no quieren detener el juego, niños que conversan con las niñas y otros que no conversan”*.

De los modos en que varones y mujeres viven la experiencia de la clase y transitan las prácticas corporales y motrices podemos aprender acerca de la diferenciación y la exclusión. La perpetuación de las matrices y representaciones históricas de la educación física<sup>156</sup> no sólo dan forma a la organización de las sesiones de la disciplina dentro de la

---

<sup>156</sup> La educación física, como ha analizado Vázquez (1996) se inicia con las corrientes militares que, como agrega Scharagrodsky (2004), *“se orientan a la prescripción de dos modalidades de ejercicios y actividades con diferentes cualidades y destinatarios. Los ejercicios militares (marchas, contramarchas, alineaciones, media vuelta, movimientos uniformes de flanco, etc.) tuvieron un solo destinatario: los varones o mejor dicho los futuros hombres. Las mujeres quedaron excluidas de tales actividades (...). Las actividades prioritarias para las mujeres en la educación física fueron actividades rítmicas, gimnasia femenina, danzas, ejercicios decentes y no violentos, ciertos juegos, etc., en fin, tareas dirigidas a la*

escuela, sino que además depositan en sus destinatarios prácticas corporales y motrices diferenciadas<sup>157</sup> que van conformando procesos subjetivos particulares, siempre entre los proyectos personales y los sociales.

En las evidencias aparecen otras diferencias importantes, que hacen a las particularidades de los sujetos. En todo momento aparecen diferencias entre miembros de un mismo sexo: no todas las mujeres ni todos los varones ocupan los mismos espacios, ni participan de las mismas maneras. Por ejemplo, no todas las mujeres permanecen en los márgenes de las escenas centrales de la clase. Estas apreciaciones corresponden a las constantes, a actos reiterados en las clases que desde algunos discursos posicionan a los sujetos en ciertos lugares sociales. Pero tanto las chicas como los chicos deciden de formas variadas y diferentes cómo convocarse para el juego y cómo resolverlo motriz, cognitiva, social y afectivamente. No todos corren, saltan, se desplazan, gesticulan o gritan de igual modo, ni deciden las jugadas desde el mismo punto de vista, ni intervienen bajo las mismas posiciones, ni tienen las mismas preferencias. Las formas particulares que se muestran señalan corporalidades particulares<sup>158</sup>.

En este sentido, en la clase de educación física se aprecia que los sujetos infantiles gradualmente aprenden a acomodar su cultura corporal a la cultura escolar que una educación física les propone. Los sujetos infantiles negocian este acomodamiento y al hacerlo aprenden corporalmente formas de ser<sup>159</sup>. Es en este ‘entre culturas’ (Eliot, 1984) donde las corporeidades van fijando las identidades que les permiten habitar la cultura local como producto de las relaciones entre lo propio y lo ajeno.

---

*construcción de cierta feminidad vinculada especialmente con la maternidad, la reproducción y el ámbito de lo doméstico.”*

<sup>157</sup> Scharagodsky (2004) nota que ciertos autores (Torres, 1994; Lopez Louro, 1999; Silva, 2001) sostienen que históricamente el dispositivo curricular ha sido un fuerte productor de subjetividades generizadas.

<sup>158</sup> Se trata de corporalidades construidas en las culturas de origen, mayormente países centroamericanos.

<sup>159</sup> En las observaciones de las sesiones, las culturas se muestran como diferencias. Esas culturas permiten “captar las articulaciones del espacio y el tiempo fronterizo y no doméstico de la cultura” que hacen a los procesos intersubjetividades que van conformando identidades corpóreas (Hall y du Gay 1996:97).

## 9. 5. 2. Profundizando en las expresiones de los sexos en situaciones lúdico-deportivas

Más allá de la clase de educación física en el cotidiano escolar hay otros momentos en los cuales los chicos y las chicas atraviesan experiencias lúdicas y deportivas. Uno de esos momentos es la hora de patio. En ambos espacios las experiencias de los chicos y las chicas pueden hallar algunos puntos en común. Al rastrear en mi cuaderno de campo un fragmento de observación recogido durante una hora de patio, descubro que resulta una evidencia interesante para analizar ciertas construcciones culturales que subyacen a las prácticas lúdico-deportivas que inciden en la conformación de ciertas identidades sexuales. La escena muestra lo siguiente:

*“Estoy observando a los de 6° curso, que se están organizando para un partido de fútbol. Me coloco cerca para poder escuchar las cosas que se dicen; hoy Edgar y Josué son los que armarán los equipos... el resto se coloca frente a ellos para ser elegidos. Los que son elegidos se van poniendo detrás de Edgar o de Josué según sean elegidos por uno o por otro”* [Observación del 28 de septiembre de 2005, hora de patio]

Es posible hacer en este punto ciertas reflexiones en torno a cómo se expresan las relaciones de los sexos en las situaciones lúdicas y deportivas. Como he podido observar, los niños se organizan solos: arman equipos, seleccionan compañeros de juego y dejan afuera a otros. El armado de los grupos representa un campo de expresión de la cultura dominante, eminentemente androcéntrica (Subirats, 1998:28). Como los chicos eligen jugadores en función de intereses centrados en la competencia, lo masculino se impone sobre lo femenino, así como sobre lo no masculino en los varones (debilidad, inseguridad e indecisión, que en este caso se asocian a no saber jugar)<sup>160</sup>.

En las mismas escenas se muestran masculinidades subordinadas a la masculinidad hegemónica. Las niñas no son incluidas en el juego, y algunos niños aceptan las reglas impuestas por otros jugadores. La imposición de las masculinidades dominantes en las

---

<sup>160</sup> Lo que realmente cobra relevancia en las situaciones lúdicas y deportivas observadas es la presencia de una masculinidad dominante que reclama al máximo el ejercicio del poder y de la autoridad (Connell, 1995), y que es, según Subirats, “el estereotipo que ha predominado en la construcción del patriarcado” (1999:29).

escenas lúdicas y deportivas conducen en la mayoría de los casos a comportamientos violentos, que van desde las amenazas y los insultos hasta la agresión física. Esto supone una lucha de poder entre aquellos que ocupan el lugar hegemónico y los que no.

En un momento de la clase de educación física (siempre había espacio para intercambios, consultas y comentarios), Sara me dice:

*“Veo que se pelean jugando al fútbol, cosa poco habitual, ya que nunca los he visto discutir en este juego; ellos ponen sus normas, reglas y juegan, se ubican en distintas posiciones según las habilidades que ellos reconocen tener.”* [Sara está conversando conmigo. Al ver la discusión y oír los gritos e insultos, los reúne y le pregunta a Sheila, que estaba jugando al fútbol con los varones, qué ha pasado, que por qué discutían y por qué Josué le pegaba a Carlos. Todos comienzan a dar explicaciones; Sara interrumpe y dice que le ha preguntado a Sheila y que 4 gallinas contestan a la vez (es una broma que ella utiliza para distender el malestar de los chicos, que intentan explicar qué pasó)].

Al momento Sheila intenta explicar que Josué le pedía la pelota a Carlos y que este no se la pasó, sino que intentó hacer un gol. Josué se enfadó mucho porque no sólo no se la pasó, sino que además erró el tiro”. [Observación de la clase de EF de Sara del 20 de abril de 2005]

Los insultos que Josué pronuncia contra Carlos son muestras de su ejercicio del poder y del prestigio, porque Josué insiste en mantener su posición (ya que él es quien en primera instancia ha elegido y organizado los equipos y Carlos se rebela cuando hace su propio juego). Josué primero grita e insulta. Cuando la discordia se hace pública para todos los que estamos en el patio, lo golpea: ahora es el cuerpo el que indica quién tiene el poder, quién lo ejerce. Entre Josué y Carlos no es la primera vez que esto sucede; les cuesta jugar juntos, porque ambos invierten mucho esfuerzo en disputarse un liderazgo inestable que produce violencia<sup>161</sup>.

---

<sup>161</sup> Subirats sostiene que *“la fragilidad de la masculinidad (...) es algo repetidamente señalado en los análisis sobre género masculino y resulta comprensible a la luz de la idea de violencia, competencia y triunfo como base de afirmación de la identidad masculina. [Además], la violencia es un fenómeno psíquico que se produce en determinados hombres: es parte de su educación como tales, e incluso una necesidad para acceder a una masculinidad hegemónica, aunque por supuesto sus formas varían. En relación con las mujeres y con las niñas es también una respuesta estructural, relacionada con el miedo*



Estas posiciones de masculinidades y feminidades hegemónicas muchas veces dentro del cotidiano escolar no sólo son reproducidas por los propios alumnos, sino por los adultos que los acompañan. De esta manera los chicos y las chicas van aprendiendo dentro del contexto escolar lo que se espera de ellos. Con las mejores intenciones, Sara organiza a los chicos y las chicas para el juego que hasta ahora no han podido jugar:

*“Sara reúne al grupo y elige de a uno los niños que formarán uno y otro equipo; arma cuatro equipos para jugar dos en cada cesto. Observo que los niños juegan, sin dificultades, no pelean y respetan las reglas. Mientras observo, converso con Indira, quien no participa del juego de las niñas, porque se siente mal. Tiene dolor de garganta.*

*Escucho una pequeña discusión entre Emir y Gerard, parece que uno no le ha pasado bien la pelota y esto crea alguna dificultad, Emir se va del juego y comienza a decirle palabrotas a Gerard quien le responde de igual forma. Las palabras son cada vez más groseras. (...) Sara interviene pidiendo que acaben. Luego reúne a todos en el centro del campo y organiza dos equipos: elige a los jugadores para cada equipo y comienzan a jugar sin problemas. Sara dirige el juego, marca las faltas personales y demás cuestiones; los niños ya conocen lo que cobra, por lo que no es necesario que Sara explique.”* [Observación de la clase de EF de Sara, del 28 de septiembre de 2005]

A fin de evitar los conflictos violentos que generan las competencias por la hegemonía, Sara organiza, regula y controla el juego. Para ello separa a los niños de las niñas, distribuye los espacios y propone actividades. La propuesta lúdica y deportiva organiza el contexto de las acciones al definir los comportamientos posibles y esperados de los sujetos infantiles ahora separados por sexo.

Aunque separar a los niños de las niñas evita el conflicto, la violencia y la agresión, no deja de ser una evidencia de la existencia del sexismo en la escena de lo lúdico y lo deportivo. Esa distinción se convierte en un saber que se hace carne a partir de la

---

*masculino a la intimidad, valor femenino que no forma parte de las actitudes inculcadas a los niños y ante la que se sienten vulnerables e inseguros”* (1999:30).

interiorización de los rituales y registros corporales y motrices que la escena lúdica y deportiva demandan.

De este modo los chicos y las chicas van aprendiendo que el acceso a la cultura de la escuela y de la educación física impone caminos diferenciados de reconocimiento como sujetos, asociados a ciertas características sexuales. Como escena social, es decir, como lugar de discursos y prácticas cargadas de significados sociales, la escuela no deja de reproducir formas de opresión social sobre los sujetos.

Desde esta mirada la construcción de las identidades sexuales sigue siendo una imposición más que una elección, una determinación más que una vivencia, donde a partir de pensarse y de reconocerse como sujeto de deseo es posible acceder a ser, en tanto sujeto sexuado.

Estas experiencias no se reducen a cuestiones de identidad sexual. Otros territorios de imposición, opresión y desconocimiento suceden en relación con las cuestiones de identidad cultural, étnica e idiomática.

### **9. 5. 3. ¿Quién dijo que el fútbol no es para las niñas?**

La escena en que Sheila juega al fútbol con los varones (es la única que suele hacerlo) recupera una reflexión en torno a la capacidad o el papel activo que tiene todo ser humano en la constitución de sí mismo.

Socialmente se reconoce al fútbol como *el* deporte de hombres. Basta encender la televisión para dar cuenta de ello, a pesar de que existan en la actualidad equipos femeninos de alto nivel competitivo.

En el ambiente escolar y en la clase de educación física, donde la sexualidad es aprendida, construida, enseñada e institucionalizada, es necesario pensar en las pautas que se transmiten a los niños y las niñas desde un sistema que fue creado bajo un orden patriarcal, en el marco de instituciones patriarcales (Beer, 2008). Si bien el currículum no hace distinciones entre lo que se considera un saber apropiado para los niños y para las niñas, en la práctica hay diferencias y asimetrías. Como sostiene el mismo autor,

tomando a Connell (1995), “podríamos decir que ha alcanzado la igualdad formal, pero lejos se está de la igualdad real y de la justicia curricular” (Beer, 2008:157).

En este sentido, el fútbol como práctica deportiva está más próximo a las prácticas de los ‘machos’, es decir, de los niños, porque no sólo existe todo un imaginario construido social y culturalmente a partir de los medios masivos de comunicación, sino que la naturaleza del juego también exige un contacto corporal concebido para los hombres y no para las mujeres.

La presencia de Sheila en este juego, junto a sus compañeros varones, es algo que merece cierta reflexión. Los compañeros habilitan a Sheila a jugar con ellos, y a Sheila poco le importa si el fútbol es un juego de niños: para ella el fútbol es un juego que le gusta y le divierte, y no duda en ubicarse con los niños para que la elijan, a pesar de que las niñas prefieren jugar a otra cosa, como por ejemplo al vóley.

Las niñas eligen jugar al vóley por cuestiones que están emparentadas con ciertos comportamientos femeninos autorizados: el vóley es un juego de poco contacto corporal, donde las jugadoras comparten el mismo objetivo, es decir, ganarle al oponente; además, es un juego que se juega en espacios reducidos y con poco desplazamiento, lo cual exige poco desgaste físico.

¿Qué es lo que distingue a Sheila de otras niñas que no juegan al fútbol con los niños? Lo que la distingue quizás es que ella intenta romper con el lugar asignado socialmente en una clase que, como espacio social reducido, reproduce las identidades dominantes. En las estructuras sociales ella pondera su deseo de jugar y su conciencia de sí. El deseo que construye Sheila es una tarea de pensarse a sí misma: trata de conseguir, mediante una autonomía relacional, dar autoridad a ciertas imágenes de sí misma a través de su imaginación creadora (Larrauri, 1999).

Se percibe que Sheila no está esperando que le den un lugar; ella sabe que lo tiene, que está en iguales condiciones que el resto de sus compañeros para jugar a un juego donde la mayoría son varones. A expensas de su condición tipificada de mujer, ella decide jugar. Este hecho podría leerse como aquello que Larrauri describe cuando dice: “Pensar por sí mismo equivaldría a configurar por sí mismo las reglas del propio

*comportamiento, abandonar las andaderas que nos ayudan a caminar, asumir la responsabilidad de caminar por uno mismo” (1999:39).*

Esto es algo que la escuela y la clase de educación física con frecuencia olvidan poner en práctica, aunque se hagan eco de este pensamiento a través de los tutores. En determinadas situaciones escolares, el pensamiento no se transforma en práctica ni en ejercicio, ya que es algo que asusta a la estructura de la escuela.

Sheila, en cambio, se reserva el derecho a pensarse más allá de la condición limitante y limitadora de la sexualidad femenina: hace uso de su libertad y afronta los desafíos que la experiencia le presenta. Por otro lado, los compañeros de juego la consideran como una más y hasta cuidan de no lastimarla, ejerciendo su condición masculina de protección. Sheila no sufre discriminación por su condición de mujer, sino que es aceptada en igualdad de condiciones de accesibilidad: puede llegar a ser discriminada por su condición de buena o mala jugadora en el campo de juego, porque su género se ajusta en relación con las condiciones sociales que ocupa. Esta potencialidad permite la deconstrucción y construcción de identidades sexuales en continua transformación.

Los niños reconocen a Sheila más allá de su condición de niña, es decir, juegan con ella, le piden la pelota, se la pasan, le indican qué posición tomar en el campo de juego; por ende, la consideran como un par, una jugadora necesaria para el juego porque tiene un saber importante para compartir. El reconocimiento prodigado a Sheila constituye un elemento esencial en la constitución subjetiva de los propios niños, dado que todo acto de reconocimiento de autoridad supone una acción en la que ellos mismos son sujetos activos.

## **9. 6. ¿‘Otras’ corporeidades y motricidades para la educación física escolar?**

Un escenario más en el cotidiano de la escuela es el gimnasio, donde se realizan todo tipo de prácticas escolares que hacen uso del cuerpo. Allí nos juntamos chicos, chicas y tutoras con el objetivo de cumplir con algunos temas que hacen a la agenda escolar. Una de esos temas era la preparación de la fiesta de Sant Jordi con los alumnos de 5º curso.

Yo había recorrido el gimnasio en otras oportunidades con Inés y Sara en distintas clases de educación física.

Esta vez había que organizar la tarea para un baile, que se suponía tenía una doble propuesta: por un lado, realizar correctamente una marcha típica catalana que había enseñado Sara días atrás, y por otro, crear un baile a elección de los chicos y las chicas. No me había dado cuenta hasta muy avanzada la actividad que la primera propuesta planteaba en los chicos y las chicas la dificultad de incorporar una serie de gestos, movimientos, ritmos y formas de expresión que eran ajenos a sus mundos corporales, motrices y expresivos. Sin embargo, los había visto antes bailando diferentes ritmos en cualquier momento y sitio de la escuela que pudieran, muchas veces en contra de los deseos de los propios tutores, quienes sin comprender este tipo de expresiones las tomaban como un acto de burla, desafío, molestia o intentos de desestabilizar el orden escolar.

Las acciones a realizar no resultaban complejas desde mi percepción, sino más bien sin sentido para los niños y las niñas quienes portaban otra cultura corporal. A pesar de hacer el esfuerzo de reproducir, cada movimiento, gesto y forma, a pesar de contar los tiempos y de memorizar los recorridos en el espacio a ocupar en la marcha, no llegaban a conformar los deseos de Sara, quien insistía en lograr que ese hacer corporal infantil, representara de alguna manera los orígenes de una parte de la historia catalana, expresándose en un baile; en una manifestación corpórea particular, en un fragmento cultural expresivo como lo es una marcha típica de Cataluña.

Coincidente con Sara en sus revelaciones, di por hecho que la historia corpórea, es decir los registros corporales de estos chicos y chicas era otra, y que las marcas de esas historias que habían contribuido a las conformaciones de sus identidades corporales, distaba de las actuales. Al presente, aquello históricamente construido corporalmente por los sujetos infantiles, era convocado a ser reinventado a partir del establecimiento de otras relaciones, cargadas de nuevos significados. Un proceso que necesariamente convoca a otras identidades corpóreas para que muestran y hasta niegan las diferencias (Grossberg, 1996)<sup>162</sup>

---

<sup>162</sup> Grossberg (1996) retoma los análisis de Hall (1990) acerca de la constitución y la política de la identidad. Hall basa su explicación en una distinción entre dos formas de luchas por las identidades.

Hacía unos días que el centro estaba organizando esta fiesta, proponiendo desde las distintas disciplinas actividades variadas. Evidentemente dicha fiesta escapaba a mi comprensión tanto como a la de los chicos y las chicas que como extranjeros no llegábamos a darle el sentido que tenía para los locales y que de alguna manera afianzaba ciertos rasgos de la identidad cultural local. Esta conmemoración por momentos se presentaba como una imposición ante las otras culturas que compartíamos la dinámica del centro. Los tutores notaban esta sensación y a su vez reaccionaban con enojo, molestia y hasta rechazo. Esas reacciones pueden ser vistas, como sostiene Robins, tomando a Castoriadis, como formas “*del temor, en realidad muy justificado, de que todo, incluso el sentido se disuelva*”; ante ese temor, se activa una “*defensa, ante esa eventualidad tan catastrófica, la colectividad afirmará la posibilidad de su auto-representación, mediante la elaboración de mitos y representaciones simbólicas interesados en un ‘sentido perenne’ y una ‘inmortalidad imaginaria’ de la cultura*” (1996:107-108).

Viendo la complejidad de la tarea, el tiempo que demoraban los alumnos en organizarse a pesar de la insistencia de Sara y las variaciones temporales y espaciales que sucedían a lo largo de la clase, sospeché que algo era posible descubrir si intentaba profundizar mis sospechas investigativas. La escena que expongo da cuenta de lo vivido:

*“Los chicos entran al vestuario y dejan allí algunos abrigos y cosas que llevan consigo. Salen y se reúnen en el centro del gimnasio. Sara me explica que están preparando los bailes para el acto de Sant Jordi que será en el teatro y que harán dos bailes: una danza tradicional catalana y un baile moderno que ellos mismos están preparando.*

*Sara les dice que se prepare uno de los grupos que hará la danza. Se ponen en el centro 5 parejas mixtas y Sara se coloca con un niño que no tiene compañera, el resto de los niños y niñas están sentados a un costado y observan a los que bailarían (...). Pone la música: es como una marcha y los niños y niñas realizan*

---

Posicionándose en el segundo modelo, subraya la imposibilidad de esas identidades plenamente constituidas, independientes y distintivas que sostiene el planteamiento del primer modelo. El autor niega la existencia de identidades auténticas y originarias basadas en un origen o experiencias universalmente compartidos. Sostiene que por el contrario las identidades son relaciones incompletas, siempre en proceso. Y agrega que toda identidad depende de su diferencia y su negación con otro término.

*la coreografía. Mientras ejecutan los movimientos rígidos de la misma, dos niños realizan movimientos de cadera fuera de la coreografía.*

*Los espectadores se ríen viendo a estos dos. Luego le toca al otro grupo. Lo hacen sin dificultad; en un momento se corta la música y gritan ¡bien! Sara se molesta bastante y pide que lo hagan bien. Ahora va pasando por las parejas, corrigiendo los movimientos ondulantes que no forman parte de ese baile. El grupo que ya lo hizo imita a sus compañeros. Mientras Sara busca algo en el cuarto de los materiales, los niños juegan a pegarse. En eso Sara aparece con una pelota de básquet y todos gritan ¡bien! Sara dice que los que tienen que hacer el otro baile se queden, mientras que los otros pueden salir a jugar al básquet.” [Observación en la clase de educación física de Sara del 15 de abril de 2005]*

La clase de educación física muestra diferentes propuestas para poner al descubierto las corporeidades y motricidades de los sujetos infantiles. También presenta una invitación a la indagación y a la exploración de la propia motricidad, para enriquecerla. Esos parecerían ser los deseos que inspiran los discursos tanto de la administración educativa como de los docentes en general y en particular de Sara, o por lo menos así parece a partir de los comentarios que se escurren de la cotidianeidad.

En esta oportunidad, la música invita a la acción y lleva consigo todos sus componentes culturales. Sara había enseñado la coreografía de la marcha, señalando la rigidez de los movimientos y los momentos de quietud, pero los niños y las niñas se rehúsan a cumplir con esas restricciones y recrean los movimientos con ondulaciones de caderas y movimientos de brazos que poca relación tienen con el baile que Sara había explicado.

La situación genera cierta molestia en Sara, quien ahora recorre el espacio, pareja por pareja, corrigiendo los movimientos. En ese esfuerzo, Sara insiste en ajustar la motricidad actual a las exigencias del baile tradicional, con su correspondiente representación de sujeto y de subjetividad. Al mismo tiempo, hace un esfuerzo por encajar esa tradición en el presente.

Los chicos saben que ese baile es diferente del que ellos están llevando adelante, pero el desafío consiste en agregar lo propio a lo ajeno. A su manera, muestran esa ‘cultura

parcial corporal', ese tejido contaminante que conecta culturas y a la vez impide que la cultura incluya lo que está fuera de sus límites, como sostiene Bhabha: “*se trata de algo como el ‘entre-medio’ [in-be-tween] de la cultura, desconcertadamente parecido y diferente*” (1996:96) .

Luego, algunos aceptan con gusto cuando Sara propone cambiar de actividad. En el momento en que se les permite elegir comenzar a organizar el otro baile, les cuesta organizarse para armar una coreografía, quizás porque los espacios para aprender a organizarse no abundan durante las clases ni dentro de la escuela, así como no son frecuentes las posibilidades de seleccionar aquello que les gustaría o les interesaría aprender entre las posibilidades ofrecidas. En el contexto de esta clase en que los chicos son colonizados por el baile de una cultura corporal extraña y ajena, los chicos logran mostrar la mixtura que todo proceso intercultural acarrea, creando otras formas de leer lo que hay.

Además de enriquecer lo ofrecido, la disposición para cumplir con la marcha decae en relación con la oportunidad de recorrer lo propio con el cuerpo. Por eso eligen para el baile un ritmo caribeño, que los acerca a sus culturas de origen (aunque se trate de un ritmo del que los medios se han apoderado como objeto comercial). La audición de TV ‘upa dance’, que simboliza una academia de baile donde adolescentes experimentan una vida en torno a las danzas, es la excusa para que uno de los grupos intente organizar un baile. Las chicas intentan reproducir los pasos, las coreografías y los movimientos del programa, al tiempo que convencen a los chicos para que hagan lo mismo. Se equivocan, se enfadan, se gritan, se empujan; lo repiten una y otra vez.

Las encargadas de poner la música para el segundo baile son las chicas. Los chicos en su gran mayoría salen al patio cuando Sara les da una pelota, una vez terminado el ensayo de lo que considera importante. Sara se retira del gimnasio. Las chicas me piden que me quede y las ayude a pensar en el otro baile. Allí están Elenis, Jénia, Carlos, José y Marcela. Después de varias discusiones entre ellos, pueden empezar a armar una coreografía. Una de las chicas es la encargada de mostrar mientras el resto prueba. Otra de las chicas agrega algo a eso. Combinan ambos movimientos. Carlos, que según Elenis es un ‘gran bailarín’, comenta que en el baile cada pareja puede probar lo que quiera, pero sin perder el ritmo musical. Elenis al principio no está de acuerdo, y



argumenta que el baile tiene que ser uniforme para todos. Carlos expresa que puede haber ambas cosas: momentos en que todos hagan lo mismo y otros momentos que no.

La práctica se va perfeccionando sin perder el tono alborotado y desordenado propio de toda creación. Los aportes de cada uno van conformando y componiendo una consecución de movimientos expresivos cuyo conjunto no invalida la riqueza particular de cada uno de los bailarines. Aún sin finalizarlo, dan por terminado el ensayo. El calor y el cansancio físico y mental deciden por ellos. Están muy satisfechos con lo producido.

La mayor parte de las veces los chicos y las chicas le pueden robar a la escuela el privilegio de la formación, y a los tutores, el de la enseñanza, transformando el aprendizaje en un acto creativo de invención, donde lo importante es lo que hay en cada uno y no fuera.

Sara ha puesto mucho empeño en acercar a los chicos y las chicas el nuevo saber contenido en la marcha (coreografía, combinación de tiempos, ritmos, ajustes corporales acomodados a motricidades particulares y únicas). Para ello, ha recurrido a adaptar estrategias de todo tipo: explicaciones que orientan, corrigen y dirigen, así como demostraciones directas. Los chicos, por su parte, han hecho el esfuerzo de cumplir con lo planteado, aunque no le encontraran demasiado sentido.

No obstante, en su baile, cuyas motricidades resultaban mucho más complejas que las del baile propuesto por Sara, han puesto en práctica estrategias más efectivas, reemplazando las explicaciones por el diálogo. Aportaron perspectivas y experiencias subjetivas individuales en busca de una resolución. Prefirieron la indefinición de la acción libre antes que la copia de lo establecido y seguro.

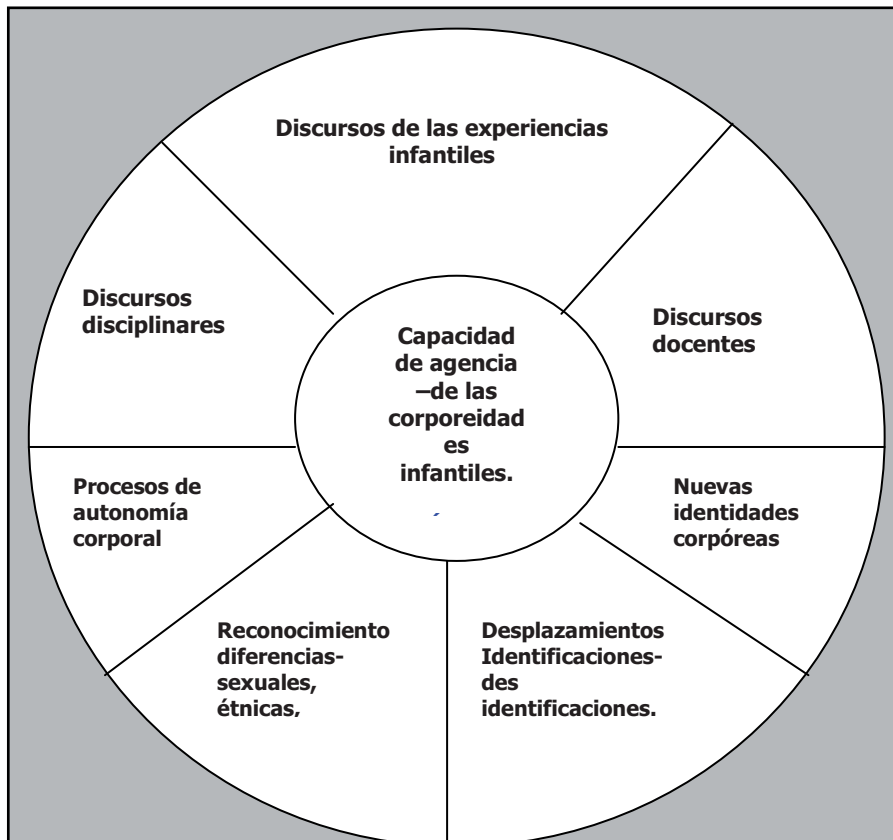
El sujeto particular (tanto Sara como los niños y niñas) selecciona y organiza las estrategias. Sus diferencias (culturales, sociales, sexuales y étnicas) suponen tanto un punto de partida como de llegada. Ese punto es el lugar de la significación y la resignificación, de la atribución, destitución y restitución del sentido, si por educación escolar entendemos la comprensión reflexiva de uno mismo en relación con el mundo y la realidad que le ha tocado vivir para hallar un lugar feliz.

Sara y los sujetos infantiles deben negociar los significados de las diferencias que conduzcan hacia nuevos diálogos, ya que a partir del reconocimiento de las diversas identidades corpóreas que conviven en la realidad escolar los procesos escolares adquieren sentido.

Las diferencias que contienen auténticas genealogías históricas son constituyentes de las culturas corporales parciales. Cuando el discurso escolar o docente tiene por objetivo normalizar esas diferencias, no reconoce las temporalidades disyuntivas de las culturas corporales parciales. Esta posición no hace más que provocar la negación de un otro como sujeto, lo que vuelve insolvente el discurso y la propia práctica escolar.

Como síntesis del análisis relatado, afirmo que la corporeidad del encuentro y la negociación se construye en las experiencias singulares que los sujetos infantiles viven en prácticas cuya lógica se inspira en los discursos dominantes de la cultura. En la siguiente gráfica intento resumir lo dicho.

**Gráfico 6: La corporeidad como experiencia: Del encuentro y la negociación**



En dichas prácticas las experiencias recorren caminos diversos atravesando verdaderos procesos de agencia corporal, cuyos deseos impulsan el reconocerse en sus diferencias respecto de la cultura corporal dominante. Ello hace a la elección de otras formas de vivir el cuerpo en la clase y en la escuela, revelando de este modo identidades corpóreas que se sustentan en principios menos anclados a identidades fijas de la cultura, el sexo o la raza. En cambio, constituyen verdaderos desplazamientos de identificaciones y des-identificaciones dentro de la cultura hegemónica que la escuela les impone.

A continuación doy paso al análisis del caso que se centra en los discursos y las prácticas de la educación física en la escuela.

## Capítulo X. Entre tiempos. La corporeidad como espacio curricular. Sara.

---

*“El maestro aventaja a sus alumnos sólo en esto: en que él tiene que aprender mucho más que ellos todavía... pues tiene que aprender a permitirles que aprendan. El maestro debe poder ser enseñado más que los alumnos. El maestro está mucho menos seguro de su base de lo que están de la suya aquellos que aprenden. En consecuencia, si la relación educador educando es genuina, jamás habrá lugar en ella para la autoridad del sabelotodo ni para la autoritaria potestad del funcionario. O sea, que es enaltecedor ser maestro... lo cual es algo enteramente diferente de llegar a ser profesor famoso”*

Heidegger, M. (1958:75)

Este caso corresponde a la experiencia que transitó junto a Sara y al grupo de 5° y 6° curso de Primaria a través de los discursos y las prácticas de la educación física escolar en el contexto de la escuela ‘T’.

Las conversaciones, entrevistas y observaciones, que suman un total de noventa y ocho evidencias, pueden consultarse en el anexo VI (observaciones de las clases de educación física), anexo I (entrevistas en profundidad), anexo II (charlas informales) y anexo XIII (notas de campo y reflexiones personales en base a escenas significativas). La sistematización de las evidencias me permitió reflexionar acerca de la operatividad de los discursos de la educación física escolar en el contexto de la cultura corporal actual. El objetivo fue analizar tanto las concepciones de infancia como de educación física sostenidas desde los discursos docentes y la administración educativa, así como desde las propuestas prácticas en relación con las experiencias corpóreas infantiles que se ponen en evidencia en el hacer.

En un primer momento el análisis se centra en aquello que Sara dice y en el currículum de educación física para la educación primaria. Luego, analizo lo que Sara hace en sus clases; es decir, cómo traduce sus discursos a la realidad áulica y los elementos que se muestran en la constitución de las corporeidades dentro de la clase de educación física.

Para poder ahondar en el análisis de la educación física en un contexto diferente del mío, me pareció oportuno considerar la situación de esta disciplina en la actualidad europea.

Presento a continuación una descripción somera que muestra, de alguna manera, las concepciones de esta disciplina en un trayecto que va desde el contexto macro hacia uno micro como la escuela.

## **10. 1. Los ruidos de fondo: sobre las políticas educativas europeas y la educación física escolar en el contexto actual**

En la actualidad, la educación física escolar gira en torno a las coordenadas de las transformaciones de las políticas europeas. No obstante, los análisis realizados por Lleixà (2004), basados en los trabajos de Pedró (1997:9-12)<sup>163</sup>, parecerían desanimar su especificidad y sus consecuencias ante la disparidad respecto de otras asignaturas escolares.

Lleixà (2004) plantea las dificultades que pueden anticiparse ante las tendencias políticas que propician una conversión educativa europea tendiente a la deportivización y a la competitividad, alejadas de las posibilidades cuantitativas y cualitativas de la educación física escolar catalana. En este estado de cosas y a partir de la comparación de la currícula de algunos países europeos (Italia, Alemania, Francia, Portugal, España, Gran Bretaña), rastrea los puntos divergentes con vistas a saber un poco más sobre cómo las diferentes vertientes de las políticas educativas europeas pueden incidir en el entresijo de conflictos y cambios de que es objeto la educación física en su desarrollo como disciplina educativa.

Lo cierto es que sus percepciones indican que la educación física escolar corre grave peligro de desintegrarse ante la importancia que este plan le otorga a otras áreas como la informática y los idiomas. Por ende, su estudio es una llamada a la acción para que las políticas públicas educativas y otras instituciones se movilicen ante muchas de las problemáticas actuales: la obesidad infantil, el deterioro del comportamiento ético y el aumento de la violencia en los deportes, el incremento del consumo de drogas sintéticas

---

<sup>163</sup> Los análisis de Pedró (1997) se refieren a las tendencias en las políticas educativas europeas.

en adolescentes y jóvenes, el fracaso en el rendimiento deportivo y los trastornos alimenticios asociados a la auto-imagen, entre otras.

En este panorama macro político-educativo, que no es mi intención profundizar, tienen lugar las prácticas de educación física escolar, que responden más a las características de los profesionales que de las políticas educativas de turno, aunque sufran sus repercusiones. En este panorama también es comprensible que la consolidación de la educación física escolar no sólo se base en una unificación de criterios políticos y económicos, sino también en el momento histórico en el que se ha conformado como disciplina educativa, a partir de diversas corrientes filosóficas sobre el hombre y su cuerpo que van desde concepciones atadas a las ciencias médicas y biológicas deterministas hasta posiciones más sociales y culturales.

En tiempos recientes asistimos a un modelo ecléctico de la educación física, que reúne diversas manifestaciones de la cultura corporal. Como sostiene Lleixà, transitamos “*un abrupto camino en el que se han confundido, en ocasiones, propósitos pedagógicos con propósitos terapéuticos*” (2004:51). En la actualidad, puede resultar estéril intentar definir la perspectiva teórica en que está posicionado el docente en la práctica. Resulta más provechoso intentar vislumbrar cómo, desde su perspectiva pedagógica, los saberes del área son puestos en la escena de la enseñanza y del aprendizaje. A partir de este estado de cosas me sumerjo en el análisis de mis notas de campo, entrevistas, charlas informales y observaciones, intentando una vez más atrapar la construcción de la corporeidad en el contexto de la escuela ‘T’.

El análisis considera dos instancias complementarias: el análisis de la entrevista en profundidad realizada a Sara y las charlas informales recuperadas durante clases de educación física y de otras asignaturas, horas de comedor y de patio, actividades en la escuela y fuera de ella. Me centro en el conjunto de evidencias reunidas durante el trabajo de campo en torno a la enseñanza de la educación física escolar, en un intento de profundizar en las dimensiones de las prácticas.

## **10. 2. Sara...**

Comienzo a escribir este caso inmersa en actividades de formación inicial de educación física en mi país. Sospecho que tal situación condicionará mis pensamientos y mis análisis aun cuando intente evitarlo. Atendiendo a este hecho, recupero el material recolectado y comienzo a hablar de y sobre Sara<sup>164</sup>. Al releer la entrevista en profundidad y el conjunto de charlas informales, sostengo que Sara habla desde su práctica diaria, y aun sin saberlo, al hacerlo habla simultáneamente de la escuela, de la educación, de la educación física y de procesos sociales. En los enunciados de Sara es posible leer algunas cuestiones que tienen que ver con los supuestos que subyacen a la educación física escolar y a la infancia. También es posible leer el entrecruzamiento de dichos supuestos y representaciones con los discursos educativos de la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza) y los imaginarios que circulan mientras hago el trabajo de campo.

Es importante resaltar lo complejo y difícil que ha sido acercarme a Sara, razón por la cual sólo he podido realizar una sola entrevista en profundidad (el resto de la información proviene de notas reunidas a partir de charlas informales que sostuvimos en diferentes momentos, tanto dentro como fuera de la escuela).

La primera entrevista con Sara sirvió para adentrarme en su trabajo. Conocí entonces muy superficialmente cuál ha sido su formación de base y las circunstancias por las cuales hoy está a cargo de las clases de educación física de la escuela 'T'. Dicha información me ha permitido entender algunos posicionamientos de Sara, así como también la visión de la educación física que deja traslucir en las charlas y en las prácticas. Por otro lado, también he percibido cierta incomodidad de Sara ante mis consultas y preguntas. A veces se mostró reticente, aun cuando le había manifestado que sólo intentaba conocer su tarea escolar. En ocasiones, mi propia incomodidad me ha llevado a repensar mi lugar como investigadora en una investigación que aspira a dar forma a un conocimiento compartido.

De mis notas de campo, después de la primera conversación con Sara, recojo lo siguiente:

---

<sup>164</sup> Sara me cuenta que tiene más de 50 años y que su formación ha sido en magisterio. Durante la reforma no ha logrado la especialidad pero, oficialmente, está dentro de la escuela primaria gracias a un posgrado, al que pudo acceder debido a los cambios en la administración educativa para mejorar su estatus y lograr cierta plaza fija.

*“Siento que me ha sido más difícil conversar con Sara, he tenido la sensación de que se siente evaluada ante mis preguntas, que desea que la escuche pero que no interceda con mis pensamientos ni con mis ideas. Creo que debo respetar esto que siento, ya que me está dando indicios de otros datos que aun no puedo entender...” [Septiembre de 2005]*

A medida que fue avanzando nuestra convivencia la relación fue cediendo a otros entendimientos, aunque siempre hemos disentido en nuestros puntos de vista. Nuestras percepciones y miradas pedagógicas han estado siempre en polos distantes. He intentado aprovechar esta situación. También reconozco que la negociación entre investigador-investigado se ha ido construyendo a partir de respetar nuestras diferencias y silencios más que a partir de nuestros acuerdos.

### **10. 3. Sara, la escuela y el contexto actual**

En la primera entrevista con Sara asoman algunos indicios de los supuestos que subyacen en sus concepciones de educación física escolar, de cuerpo y de infancia. Conversando sobre sus experiencias en otra escuela, me cuenta:

*S:-Antes de venir aquí estuve en el ‘R’, ¿sabes? la Diagonal y Aragón. Por la Sagrada Familia dos traveseras hacia el mar. ¿Lo conoces?*

*M:-Lo oí nombrar.*

*S:-Muchos más niños que aquí, allí para 800 éramos dos de educación física. Todo el día haciendo 20 horas a la semana, mi compañero y yo, ni una pelea ni nada en el patio...*

*M:-¿Y podías trabajar lo mismo que trabajas aquí?*

*S:-No, mejor, más y mejor... con más tranquilidad, porque si no hay peleas, si nadie se enfada al hacer los grupos... y si no hay problema en quién pierde y quién gana... estáis mucho más tranquila, que no, que no contéis, que no, no hay ninguna copa, que estáis jugando, que es un juego... He notado mucho el cambio. Claro... hice una actividad...*

*M:-¿Con los de allí?*



*S:-Sí, con los de allí, hice una actividad con los de segundo curso. Mira, me he guardado las listas y todo... con los de segundo preparé un circuito, como era todo colchonetas, era sin las bambas... había parquet, en un gimnasio que estaba muy bien, lo pulían, pasaban la mopa, limpito... muy majo... lo haremos descalzos, ¡ay! Que disfrutaron y volteretas descalzos... acabamos la actividad... y los papás los vinieron a buscar...*

*M:- Sí, eso se nota mucho....*

*S:-La mamá me ha dicho que han hecho una actividad descalzos... -¿Quieres que les compre esos calcetines? -No, no, porque lo haremos dos veces y ya está.*

*M:-Claro, el acompañamiento de la familia. Pero de todas maneras, aquí no puedes hacer esa actividad con estos niños.*

*S:-Sí, sí la he hecho, pero ningún papá me ha dicho quieres que le compre... mira, no traen su toallita. Mira, hay que pagar el material [me muestra la lista de materiales] y ahora en octubre, noviembre no paga nadie.*

*M:-Es real que la familia no está.*

*S:-No está, encuentro yo, por la labor de la educación... no sé allí si es así o no, pero no está por la labor de la educación de los críos. En cuanto a material, son 36 euros.” [Entrevista en profundidad realizada con Sara el 28 de abril de 2005]*

La experiencia de otras épocas es una muestra de lo gratificante que resultaba el trabajo con niños y niñas dentro de la especialidad. Pero Sara ha vivido la transformación de la escuela por dentro. Hace más de 10 años que está en la escuela y hace esa misma cantidad de años que es la tutora de educación física de todos los cursos de primaria. A pesar de ello, no ha podido apropiarse del cambio. Por el contrario, el contexto social actual le resulta muy diferente y, desde su mirada, más complejo.

Sara reconoce la transformación, el cambio y la diferencia de los tiempos y de los sujetos, pero lo hace desde la idea de que todo tiempo pasado fue mejor. El presente conlleva dificultades donde el encuentro con los niños y las niñas trae aparejados comportamientos que le resultan incómodos: sus peleas, discusiones y los enfados son los síntomas de una nueva realidad social que atraviesa las puertas de la escuela y llega hasta sus clases a través del alumnado.

A este cambio le cuesta acostumbrarse. Aparece la imagen del pasado gratificante, cuando trabajaba más pero mejor, con más tranquilidad, sin que las peleas, los conflictos, las discusiones o la competencia fueran un tema central en las clases.

Sara no ignora que estos conflictos que interrumpen su trabajo están relacionados con un cambio social, pero sostiene que son producto de las falencias de las familias, a quienes no llega a reconocer en la misma situación de cambio. Su representación de niño o niña está fuertemente emparentada con la representación de una familia nuclear tipo que ya no existe en el contexto de la escuela 'T' ni en el contexto sociocultural más amplio de Cataluña.

Su representación de alumno, entonces, se asocia a una representación de infancia sujeta a un modelo familiar de otro tiempo, otros valores y otros principios, hoy ausentes. Una muestra de esta dificultad se puede apreciar en el siguiente diálogo:

*M:-¿Tú piensas que no está [la familia] porque no les interesa o por qué?*

*S: No lo sé... no lo sé... 36 euros al año... vale, no es que no tengo [intenta decirme lo que le contestan los chicos] es que mi mamá no pagó el comedor, pagaré 6 euros mañana... Cuando hacemos el festival de navidad, tú piensas pobre mamá, ¿no? Porque, claro, está trabajando, etc. Pues viene la mamá con la cámara de video, con el otro (...) pero bueno primero no es el libro para el nene, ¿no? Y el ordenador, la cámara digital, etc. Pero primero es la obligación, primero es lo básico: el cuaderno, el rotulador, y luego ya le comprará el ordenador, el PlayStation 2 que tiene...*

*M:-Hay una cuestión de valores y prioridades....*

*S:-Primero el consumo y luego lo principal” [Entrevista con Sara, viernes 28 de abril de 2005]*

La sociedad de consumo que caracteriza al contexto actual difiere bastante, como describe Sibilía, “de aquel escenario de la sociedad moderna en su apogeo industrial (...) y por eso, cabe suponer que están emergiendo nuevos modos de subjetivación, distintos de aquellos que produjeron los cuerpos dóciles y útiles de los sujetos disciplinados descritos por Foucault” (1999:33). Los niños de hoy entran a la escuela y a la clase de educación física provocando el disturbio que describe Sara, frente a los

cimientos estructurales en los cuales la escuela aún sigue pensando la educación, la pedagogía y su propio rol.

Las incomodidades vividas por Sara provienen de una lógica de otro tiempo, según la cual los niños actuales y sus familias piensan, viven y se comportan de manera inapropiada. En realidad, esa manera 'inapropiada' se perfecciona en la escena social, día a día, a partir de la creación y recreación de discursos y prácticas que seducen a los sujetos con nuevas formas de pensar, de vivir y de sentir; es decir, con nuevos modos de ser (Sibilia, 1999).

### **10. 3. 1. La paradoja**

Cuando avanzo en el análisis de la entrevista recupero algo que se puede leer como una paradoja en la que Sara se siente atrapada.

*M: -¿Y qué hacen los profesores con eso?*

*S:-No podemos hacer nada, a no ser que pedirles que paguen el material, que estarles encima y decirles a los papás...*

*M:-Pero son casi 8 horas diarias, ¿no se puede hacer nada?*

*S: -Son sólo 5 horas.*

*M:-¿Pero no son 3 a la mañana...?*

*S:-Son 3 a la mañana y 2 a la tarde, porque el patio y el comedor no los cuentan.*

*M:-¿Por qué no se cuenta el patio?*

*S:-A ver, digo, de estancia son 25 hs. a la semana... si yo me quedo hasta las 14.00 hs. excepto sólo los que se quedan al comedor, están más tiempo en el colegio... los demás sólo son 5 horas de colegio.*

*M:-Son 5 horas con los profesores... pero creo que el patio es un espacio de colegio.*

*S:-Pero está dentro de las 5 horas... Salen a las 16:30 hs. del colegio y yo los veo hasta las 20, 21 hs. y 22 hs. de la noche en la calle. Ya han estado más horas en la calle que en el colegio y en el verano, que hace mejor tiempo, a las 12 hs. que yo regreso con el coche y yo los veo, son muchas horas en la calle....*

*M:-¿Tienen el destino marcado entonces?*

*S:-No todos, no todos... pero a lo mejor hay 2 o 3 que sí...*

*M:-Esto es una parte... creo que uno no puede abarcar la vida de estos niños... pero en las 5 horas que está hay que ver cómo uno los mira...*

*S:-Sí, porque fuera del colegio es responsabilidad del papá” [Entrevista con Sara, viernes 28 de abril de 2005]*

En la vida de estos niños y niñas, Sara poco puede hacer. Poco influye, desde su punto de vista, porque la jornada escolar se reduce a cinco horas, ya que no cuenta la hora de patio ni de comedor: la jornada escolar para Sara abarca las cinco horas donde los niños y las niñas tienen clase, es decir, donde se supone sucede que el aprendizaje. Desde el punto de vista de Sara, enseñar consiste en la transposición de saberes disciplinares, aquellos que la escuela reconoce como socialmente válidos y para los cuales crea espacios, tiempos y estrategias, además de organizar dispositivos. De esta manera, Sara concibe a la escuela como transmisora de conocimientos validados por las disciplinas científicas a fin de formar a los niños y las niñas para el futuro. Pero, ¿para qué futuro?

Esa es una pregunta que Sara aún no se ha podido formular; o bien, si se la ha formulado con la mejor de las voluntades, aún no ha podido responderla, pues el futuro que ella imagina es el futuro de un tiempo pasado, que no puede leerse en el presente frente a tanto cambio y diversidad, frente a tanta incerteza y complejidad.

Las experiencias de la vida cotidiana de los niños y las niñas no pertenecen al pasado evocado por Sara. Sus estilos de vida, inscriptos una vez más en sus cuerpos, marcan otras presencias, ricas en saberes corporales y motrices, producto de la libertad del hacer, el placer de jugar y de resolver desafíos como andar en bicicleta o en patines, sorteando obstáculos. Con Sara hemos intercambiado algunos pareceres sobre dichos aspectos:

*“M:-Mira, yo observo, es decir, al estar estoy en el patio observando ¿no? Le comentaba también a C., cuando ella me preguntaba, que evidentemente o mejor dicho lo que a mí me llamaba la atención de estos chicos es que ellos problemas con su cuerpo no tienen. Que la relación que ellos tienen con su cuerpo es mejor que la mía.*

*S:-¿Con el tuyo?*

*M: Que yo con mi cuerpo. Me parece que tienen una conciencia de cómo moverse, del espacio, que me parece eso se los da su experiencia, tal vez de la calle.*

*S:-En la calle, jugando con la bicicleta, con el patinete, en la plaza que está en Virrey Amat con lo cual hay peatones y hay que ir esquivando.” [Entrevista con Sara, viernes 28 de abril de 2005]*

En este pequeño intercambio aparece un reconocimiento de los saberes corporales y motrices que los chicos usan para resolver los problemas de la vida diaria. Me sorprenden los modos y las formas particulares que los niños tienen para abordar la realidad, su capacidad para responder a través del cuerpo. Aunque parece interpretar mi intervención de otro modo, Sara reconoce que los niños logran esos saberes fuera de la escuela, en otras circunstancias, y a través de otro tipo de experiencia: la calle, la plaza, etc. Sin embargo, frente a tanta riqueza de saberes corporales y motrices Sara aún sigue pensando que la escuela hace una tarea mejor que esos espacios, sobre todo porque piensa a futuro. Su idea de futuro se puede leer en la siguiente valoración:

*“S:-¿No has visto la encuesta que te mostré?*

*M:-Sí.*

*S:-Bueno, les he explicado cómo la tenían que hacer y la encuesta al ver que cuanto más idiomas mejor... para azafata mejor... porque para traductor, azafata, etc. son más posibilidades... inglés, ruso... uy... Nastia, tu ruso con lo difícil que es... podrás encontrar un trabajo mejor y encaminarlos para los idiomas... para que no lo pierdan... mejor cuantos más idiomas mejor... y si es catalán, castellano inglés, y ruso, imagina... ya me gustaría a mí saber inglés... pues ellos, que ya lo tienen, que no lo pierdan...” [Entrevista con Sara, viernes 28 de abril de 2005]*

En una de las observaciones del grupo de 5º curso, registré que Sara había pasado a los alumnos una encuesta elaborada desde la dirección del centro para recabar datos acerca de los orígenes de los niños, sus familias, las ocupaciones de sus padres, los gustos y preferencias de los alumnos, etc. Sara la había hecho circular por sus cursos y luego la

había entregado a Inés, sin haber realizado ninguna otra tarea con esa información<sup>165</sup>. Comparando ambos fragmentos de nuestro diálogo, noto una paradoja que me ha invitado a pensar y a interrogarme acerca de los saberes corporales y motrices de los chicos: Sara reconoce saberes que son producto de la experiencia y que tienen sentido para la vida cotidiana de estos niños y niñas, porque les brindan posibilidades de acción. Ante este reconocimiento, Sara explicita de algún modo la existencia de un sujeto infantil actual, poseedor de un saber propio sobre su hacer, obtenido fuera de la escuela. Pero también explicita un sujeto infantil del que se espera que, al transformarse en alumno, se despoje de sus saberes, niegue su subjetividad y hasta su propia identidad, para someterse a la homogeneidad de un aparato escolar que torna invisibles las potencialidades particulares, en pos de las que están reconocidas por los discursos de la educación y de la escuela como válidos para pensar el sujeto a futuro. Pero, ¿es acaso un requisito de la escuela despojar de saberes a los niños y las niñas para justificar su función? ¿Son esos saberes particulares los que en realidad justifican la labor educativa? Estas preguntas exigen un replanteo de la finalidad de la educación física en el contexto de la escuela actual, de cara a los nuevos sujetos sociales que la habitan. No conversamos con Sara sobre ello, pero gracias a nuestro diálogo me he cuestionado una vez más la escuela, los discursos de la educación física y las prácticas que hablan sobre los sujetos.

#### **10. 4. Sara y la educación física escolar: Discursos y prácticas**

*M:-¿Qué pasa en tu clase de educación física? ¿Cómo la organizas?*

*S:-El único problema es que si hago grupos y los hago yo, es que algunos ponen una cara que... en 5° en 6° nada. Si yo digo tú aquí, cuatro aquí y listo, los hago yo de prisa para no perder tiempo. Con los de 5° no, procuro poner al Alyacid y al Aladin para que no se peleen con el Carlos, que los tiene entre ceja y ceja, no los puede ver y como al Carlos lo apoyan Josué y sus amiguitos pues van contra el otro, entonces yo hago grupos y están jugando vóley en una pista, los mando a la otra para evitar los problemas. Preferentemente juegan todos, nadie se queda sin jugar, por eso organizo los grupos así, las chicas por acá y los chicos*

---

<sup>165</sup> Como hacía poco que había entrado al centro, no consideré esa información que tal vez me habría sido útil.

*por allá y luego cambian pero todos hacen todo.*” [Entrevista con Sara, viernes 28 de abril de 2005]

Según Sara, la organización de la clase sin disturbios y sin peleas asegura las condiciones para la transmisión de los saberes y conocimientos de la educación física escolar. En presencia de la diversidad, la tarea se complica.

Esa concepción del orden asegura también la diferenciación jerárquica del saber, depositado sólo en quien lo transmite, a expensas de los saberes de los demás participantes de la clase. Romper con esta lógica implica de algún modo deslegitimar el saber docente como único saber posible y admitir que hay tantos saberes como sujetos existen. La clase es un lugar para la circulación de los saberes disponibles, todos aprehensibles y todos válidos. Esta sería una ‘otra’ posición a ocupar por los sujetos, pero para ello debería haber un otro reconocimiento para los sujetos infantiles, lo que conllevaría un otro reconocimiento del sujeto docente; en definitiva, se trata de cuestionar las subjetividades existentes en pos de reconstruir otras presencias en el aula.

En las clases se repiten estas prácticas de reducción de la esfera de acción del otro: Sara insiste en evitar las peleas, los disturbios y los insultos, mediante la organización de los modos de funcionamiento, ubicación y acción de los sujetos infantiles. Para evitar el conflicto, la clase se organiza en una serie de pasos a seguir, normas a cumplir, tiempos y espacios para hacer; es decir, modos de ser y comportarse, modos de vivir la clase desde el modelo de control impuesto. Sin embargo, los conflictos son inevitables cuando subjetividades de diversos géneros, sexos, etnias y culturas se encuentran; sobre todo, cuando están en procesos de constitución, entre el deseo y lo que las normas y reglas sociales permiten.

Esta idea se refuerza al conversar con Sara sobre su planificación y su trabajo con los cursos superiores, así como con las observaciones que realicé de las sesiones, mayormente de educación física con 5° y 6° curso de primaria (y en menor cantidad con 4° curso, aunque no las he contemplado en este análisis). Con respecto a su planificación conversamos lo siguiente:

*“M:-Sara, te pregunté lo de la planificación para ubicarme a esta altura del año. Veo que ahora están haciendo deporte, que tienen la salida de tenis...*

*S:-El fútbol....*

*M: -Sí, el fútbol obviamente me parece que aparece como negociado...*

*S: -Vóley, básquet, ayer hicieron vóley, pues hoy fútbol; ayer al igual que hoy unos hicieron tenis y la mitad vóley y hoy también la mitad hicieron tenis y la otra mitad fútbol*

*M: -¿Los jueves también tienen educación física?*

*S: -Sí.*

*M: -¿Y qué más trabajan en tus clases?*

*S: -Bueno, luego tenemos gimnasia y salidas: la de tenis, la de Torre Baró, la del canal Olímpico, la de tenis.*

*M: -¿Y las mismas son para trabajar algo en particular o son simplemente salidas?*

*S: -Algunas son simplemente salidas, para que conozcan lugares, se integren. Otras, como la de tenis, son unos chicos de la federación que les enseñan, ya te invitaré para que nos acompañes y veas.*

*M: -Y tienes más cosas programadas.*

*S: -Bueno, prácticamente lo que trabajo en las clases son los deportes, la gimnasia, la entrada en calor, claro, y juegos” [Entrevista con Sara, viernes 28 de abril de 2005]*

En su relato Sara muestra que planifica teniendo en cuenta principalmente los deportes y la gimnasia; dicha posición podría vincularse a las concepciones de la educación física escolar basada en paradigmas mecanicistas, biologicistas y tecnicistas que, actualmente, son objeto de fuertes críticas y cuestionamientos desde el campo de la didáctica y la pedagogía de la educación física<sup>166</sup>, que sustentan en cambio posiciones humanistas y socio-constructivistas.

---

<sup>166</sup> Actualmente, tanto en Europa como en Latinoamérica la cuestión del ‘deporte’ y su enseñanza en el contexto escolar es un tema presente en las agendas de investigadores. La problemática surge a partir de cuestionamientos críticos de la sociedad, del deporte, de la educación y la pedagogía, que revisan tanto las finalidades y funciones sociales de la escuela desde diferentes corrientes marxistas –por ejemplo Brohm (1978), Sergio (1981, 1986, 1989) y Bracht (1988-89-92-93-95-99)– como las finalidades de la educación física inmersa en ese universo. Algunas de las críticas compartidas por varios investigadores sobre este tema y que han impactado más en la actualidad refieren que:

- “El deporte reproduce valores y principios de la sociedad burguesa, contribuyendo al mantenimiento de las mismas relaciones sociales.
- La práctica del deporte escolar, en función de la educación estética que fomenta, contribuye a la docilidad de los cuerpos y, por lo tanto, al comportamiento de sumisión a los patrones vigentes.
- El deporte de alto rendimiento –modelo del deporte escolar (...)– fomenta la selección y la discriminación privilegiando a los más aptos en detrimento de los menos habilidosos.



La selección de saberes centrada en la práctica deportiva propone principalmente reproducir una práctica corporal, motriz y social elaborada desde otros marcos sociales cuyas finalidades y propósitos están distantes de los fines escolares. Además, anula la posibilidad de otras experiencias motrices y corporales enriquecedoras, pensadas desde propuestas diversificadas y amplias que tienden no sólo a las diferentes dimensiones de la infancia, sino además a los diferentes sujetos infantiles. Este requisito, de hecho está presente en los discursos de la administración pública vigente (LOCE) cuando expresan lo siguiente:

*“La enseñanza y el aprendizaje de la educación física en la etapa de la educación primaria ha de fundamentarse en la adquisición de aquellos conocimientos, habilidades y competencias relacionadas con el cuerpo y su actividad motriz que contribuyan al desarrollo integral de la persona y a la mejora de la calidad de vida.”* [Currículum de Educación Primaria: Educación Física. Decreto 142/2007 DOGC núm. 4915]

La propuesta curricular de la educación física para la educación primaria articula los discursos educativos oficiales con los discursos y las prácticas docentes del centro. Al carecer de información sobre la planificación de este centro, debido a las transformaciones y cambios que la nueva dirección estaba decidiendo durante el tiempo que duró mi trabajo de campo, me ha sido muy difícil analizar cómo suceden y cómo se fundamentan las articulaciones, selecciones y priorizaciones. No obstante, analizar las concepciones de infancia y de cuerpo sostenidas por los discursos de la administración educativa permite reflexionar sobre cómo se debe pensar a los sujetos dentro de la escuela y en el marco de la educación física. En este sentido, dichos discursos plantean que la finalidad de la educación física para este nivel de escolarización comprende el desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias del alumno como posibilidades para su desarrollo humano, centrándose en la construcción de conocimientos personales a partir de una serie de prácticas (individuales y grupales) que le permitan reflexionar sobre el medio en el cual está inmerso.

---

- El deporte, por su peso político y económico, conquistó la hegemonía en el ambiente escolar produciendo la monocultura deportiva y no permitiendo o dificultando el acceso de los estudiantes a las otras manifestaciones de la cultura corporal de movimiento” (Bracht y Caparroz, 2008:59).

En dicho discurso educativo, la mirada crítica sobre los modelos sociales y la intención de potenciar valores y actitudes democráticas encuentran un punto de inflexión cuando conceptualizan o representan a un sujeto del aprendizaje ideal; es decir, no reconocido como sujeto de diferencias o saberes particulares con potencialidad:

*“El alumno debe construir los conocimientos a partir de actividades individuales y en grupo que le permitan descubrir las posibilidades de practicar actividades físicas en su entorno propio, prevenir situaciones de riesgo asociadas a la práctica de actividades físicas y desarrollar una mirada crítica frente a ciertas imágenes corporales difundidas por los medios de comunicación.”* [Currículum de Educación Primaria: Educación Física. Decreto 142/2007 DOGC núm. 4915]

*“Finalmente, las actividades del área han de potenciar las actitudes y valores propios de una sociedad solidaria, sin discriminación, respetuosa con las personas y el entorno.”* [Currículum de Educación Primaria: Educación Física. Decreto 142/2007 DOGC núm. 4915]

La idea de ‘sujeto competente’ que se hace presente en dichos discursos se deriva de los principios capitalistas-mercantilistas transferidos de la gestión empresarial a la lógica escolar, que enfocan el desarrollo personal a partir del trabajo y del cuidado del propio cuerpo, desde la asimilación de actitudes y valores centrados en la autogestión del cuerpo y la conducta motriz.

Sin intención de hacer un análisis exhaustivo de la propuesta curricular para Cataluña, que no es objeto de este estudio, este discurso y el de Sara consideran al ‘cuerpo’ como una condición necesaria para el desarrollo de capacidades y competencias individuales y sociales puestas al servicio de la sociedad. De esta forma, el cuerpo se transforma en el instrumento que asegura la inserción de los sujetos. Esta visión de cuerpo ha sido acuñada por una concepción de educación física que ha considerado al cuerpo como la herramienta para el entrenamiento de habilidades deportivas específicas, desvinculando los procesos afectivos y sociales que forman parte de todo desarrollo motriz; por ende, refuerza una concepción de la educación física escolar que, si bien recurre a procesos de reflexión y de crítica social, se sustenta en una idea de sujeto del aprendizaje como

máquina, es decir, como ente que aprende por repetición y por el alcance de ciertos estereotipos técnicos y/o biológicos.

*“Los alumnos han de construir sus conocimientos a partir de diferentes tipos de actividades: individuales y colectivas, cooperativas, expresivas, de condicionamiento físico, al aire libre, etc. Este conocimiento permitirá descubrir las posibilidades de practicar actividades físicas en su entorno próximo, prevenir situaciones de riesgo asociadas a la práctica de actividades físicas, tener una mirada crítica de las diferencias culturales y su influencia sobre los hábitos de la vida y sobre la práctica de actividades físicas”*  
[Currículum de Educación Primaria: Educación Física. Decreto 142/2007 DOGC núm. 4915]

Por último, en los contenidos propuestos puede leerse una amplia gama de saberes socialmente válidos que se espera sean distribuidos a todos los sujetos en la escuela primaria. Se organizan en cinco apartados que se repiten en los diferentes ciclos, a saber: (1) El cuerpo, la imagen y percepción; (2) Habilidades motrices y cualidades físicas básicas; (3) Actividades físicas y salud; (4) Expresión corporal; y (5) El juego.

Dicha organización se va complejizando en cada ciclo desde una secuenciación que se sustenta en las etapas del desarrollo motor. El niño, en tanto sujeto universal, va atravesando en forma lineal diferentes etapas que aseguran el desarrollo de su corporeidad y motricidad, en un proceso que no toma en cuenta los aspectos sociales y culturales que influyen en ese mismo desarrollo.

En la propuesta de la clase de Sara es posible observar que no están incluidos todos los contenidos del discurso oficial: en la mayoría de sus sesiones prevalecen el deporte y la gimnasia, según he podido observar. Se atiende de este modo a un aspecto de la cultura física corporal, para el cual se plantea una única posibilidad de abordaje corporal, de conocimiento y de práctica. Aquellos niños y niñas que no se sientan interesados en la práctica corporal y motriz hallarán una muy buena excusa para huir de la educación física, dado que no habrá otra propuesta para poder transitar un terreno con otras posibilidades corporales y motrices. Se podría pensar que entre las concepciones de infancia y de cuerpo de Sara y del currículum existen algunos puntos de contacto que

refuerzan un modelo de educación física basado en una concepción del sujeto del aprendizaje: un sujeto vacío, incompleto, que debe ser formado a partir de la reproducción de ciertos estereotipos motrices y corporales impuestos por una cultura dominante. El sujeto constituido desde esta perspectiva es competitivo, y se asume que podrá integrarse a la sociedad actual.

Si bien el deporte ha contribuido históricamente<sup>167</sup>, en los diferentes contextos europeos y latinoamericanos, a la conformación de la educación física como disciplina educativa, también ha sido uno de los elementos que aún requiere mejores análisis.

---

<sup>167</sup> La tesis de Lacruz (2006) de la Universidad de Lleida repasa la historiografía de la educación física española a lo largo del siglo XIX, destacando cómo la situación convulsiva política, económica y social de España dificultaba notablemente su adecuado desarrollo, mientras que en el resto de Europa se estaban gestando diferentes escuelas gimnásticas. Es así como se puede considerar que la educación física española se sumió en un retraso general con respecto al resto de los países europeos (Piernavieja, 1960a), nutriéndose de contribuciones extranjeras que no fueron sometidas a profundos estudios ni a sus correspondientes adaptaciones al contexto español. Como representantes de las escuelas gimnásticas europeas se deben distinguir tres grandes vertientes: la escuela militarista, la médica y la pedagógica. La escuela militarista se centró en el nacionalismo exacerbado, constituyéndose en dos frentes geográficos; la escuela alemana y la francesa. Los representantes de la escuela alemana fueron Muths (1759-1839) y Jahn (1778-1852). Estos autores promovieron una escuela gimnástica con pretensiones constructivas de una “Alemania bien formada”. Paralelamente a este movimiento nacionalista cabe citar, también, la obra del coronel español Amorós (1770-1848) que a pesar de sus inicios en tierras españolas consumó su legado con la creación de la escuela francesa, donde consiguió un amplio desarrollo durante la segunda mitad del siglo XIX. Ambas escuelas gimnásticas se fundamentaban en un trabajo de índole militar que pretendía formar individuos valerosos y leales a la patria. Por otra parte, y de matices profundamente diferentes de la educación física nacionalista, en la Europa del Norte se gestó una educación física con finalidades morfológicas y terapéuticas; es decir, de inspiración médica. La máxima figura de esta escuela nórdica fue Ling (1776-1839) hombre de sólida formación en anatomía y fisiología, disciplinas que intentó aplicar en sus propuestas gimnásticas. Se le reconoce como el precursor de la conocida gimnasia sueca que, aunque muy criticada por sus métodos rígidos, en la historiografía de la educación física ocupa un papel fundamental. La educación física pedagógica tuvo influencias humanistas procedentes de la Ilustración, y su origen se ubica en la Europa occidental. Hebert (1875-1957) considerado el representante de este movimiento, fue el creador del método natural que ejerció una profunda influencia en la Escuela Nueva. Su característica principal era la realización del trabajo educativo al aire libre. En la misma línea de esta vertiente pedagógica también se sitúa la escuela inglesa. Su máximo representante es Arnold (1795-1842) quien introdujo actividades atléticas, y en especial, juegos deportivos colectivos que intentaban inculcar el “fair play” inglés. Cuando la tarea pedagógica de Arnold se consagró en el ámbito educativo inglés, el deporte se propagó tanto a las escuelas como a las universidades. Como reflejo del proceso de industrialización, que se consagró en Inglaterra y se amplió al resto de Europa, el deporte se convirtió en protagonista indiscutible en las esferas del tiempo libre. En este sentido, a lo largo del siglo XX, la práctica deportiva demostró una gran influencia y absorbió parte de las prácticas lúdicas tradicionales. A finales del siglo XIX la educación física comenzó a verse incorporada a la enseñanza pública. Puntuales incursiones en los planes educativos resultaron anecdóticas más que hechos significativos para su progreso. Con la proclamación de la II República, la educación física se incluyó de nuevo en los planes educativos. Una reforma educativa, profundamente influenciada por la Institución Libre de Enseñanza, que apostaba por una educación integral del individuo dotó a la educación física de un notable potencial pedagógico (Viejo, 1996). Ya tras la Guerra Civil la educación física sufrió una influencia paramilitar, propia del contexto en el cual se encontraba inmersa. Resultó vital para su evolución la promulgación de la Ley 77/1961 del 23 de diciembre, que la convirtió en asignatura obligatoria a partir de 1966. Este proceso estuvo alentado por el proceso deportivizador (Lagardera, 1990:45). Según las tesis de Brohm (1982), el deporte fue producto del capitalismo; y, por ende, posee sus mismos cimientos. En consecuencia, forma parte del legado cultural que lo caracteriza e identifica:

Algunas investigaciones recientes (Lacruz, 2006) dan cuenta de cómo la deportivización en el campo de la educación física escolar se instaló a partir de la obligatoriedad de la educación física escolar (Ley 77/1961 del 23 de diciembre) y se vio enmarcada fuertemente en la tendencia que caracterizó a dicho contexto. Los análisis de Lagardera (1990), por su parte, involucran en sus análisis la inclusión del deporte entre los dispositivos de control y regulación social que caracterizan a las sociedades capitalistas dominantes y que, al incorporarse a la obligatoriedad de la educación en la escuela primaria, no hizo más que reforzar esta tendencia.

Más allá de estas críticas, el deporte como objeto cultural en sí mismo expresa los tipos y modos de relación (códigos, símbolos, significados) que esa cultura crea. Como parte de un contexto más amplio, esas relaciones expresan lógicas diferentes a las de la escuela, pero dado que son expresiones aprendidas por los sujetos, son también elementos sociales que los conforman y les dan sentido, más allá de sus técnicas y tácticas particulares. De allí que Sara considere como parte de su rol la tarea de regular los componentes sociales relacionados con las prácticas deportivas que aparecen en su clase. En la siguiente escena aparecen algunos elementos del deporte que vinculan a la escuela con la sociedad y que van más allá de las habilidades técnicas y tácticas que lo constituyen como tal.

*M:-(...) Porque fijate a ellos el fútbol no les cuesta nada... se organizan, pueden armar un cronograma de tareas, pueden hacer todo solos (...)*

*S:-Mira, a mí no me gusta el fútbol.*

*M:-A mí tampoco, aunque depende....*

*S:-Ni los escupitajos, ni las malas formas, las malas maneras, la mala educación, ni el dinero que se ha creado y cómo les influye a ellos, y entonces por eso les he dado el tenis, para que vean que hay otros deportes...*

*M:-Sí, pero tal vez todas esas cosas son las que te da el fútbol, de poder hablarlas, de qué hay detrás del fútbol....porque hay que educarlos.*

*S:-¡Ah! Pero todas esas cosas ya las hemos hablado, ya lo hemos dicho.*

---

somete al universo de actividades físicas a un proceso de aculturación, drenándolas de las estructuras básicas que las construyen, de carácter racionalizador, pues consiste en someterlas a un férreo proceso regulador y estatutario.

*M:-Ah, qué interesante...*

*S:-Hemos hablado de la tele y de lo que se ve..." [Entrevista con Sara, viernes 28 de abril de 2005]*

Los chicos sí saben hacer ciertas cosas: organizarse para jugar al fútbol, armar equipos y llevar adelante el juego. En este 'saber hacer' aparecen también los conflictos propios del encuentro de lógicas y finalidades diferentes. Por un lado, la lógica del consumo creada, producida y reproducida por los medios de comunicación, esos especialistas en inventar imaginarios que conviven con los deseos y las experiencias personales de los sujetos. Por otro lado, la lógica escolar de una modernidad ausente, agotada de producir estrategias de inserción social para unos sujetos también ausentes (los que Sara imagina).

El deporte, como narra Sara en sus sesiones, le permite observar elementos que pueden ser atendidos y pensados desde la escuela y la educación física escolar: los escupitajos, las malas palabras y otros comportamientos que se producen en un contexto no escolar y en relación con un deporte específico (el fútbol) entran a la escuela. Sin conocer los supuestos sociales de Sara con respecto a la práctica del tenis dentro de la escuela, imagino que al igual que sucede con el fútbol y otros deportes que han sido captados por los medios masivos de comunicación, este deporte no escapa al uso maniqueo que los grupos de poder hacen de su práctica social. Por mi parte, creo que la estructura o lógica del tenis en la dinámica de las sesiones de Sara permite de alguna manera regular y controlar más fácilmente las relaciones e interacciones de los chicos durante el juego, dado que es un deporte en el que, por su organización, hay menor contacto personal.

Por otro lado puede suponerse, a través de la lógica de la organización de la clase de educación física que sostiene Sara, que el deporte aparece más relacionado con una lógica de contención de un grupo de personas con dificultades para organizarse que como un contenido de enseñanza, a pesar de que los niños y las niñas han demostrado que no tienen dificultades para lo primero. De esta manera el deporte en sí sufre una carencia dentro de un mar de riquezas: dado que no vehiculiza un contenido de enseñanza, abandona su potencialidad educativa, su valor motriz, táctico, estratégico y lúdico para transformarse en una práctica social y cultural masiva, pero a la vez

selectiva; los niños y las niñas de este curso que lo reproducen ya están excluidos social y culturalmente.

La tendencia deportiva es reforzada con la incorporación de otros deportes, en el marco de salidas planificadas para su práctica: en el Canal Olímpico prueban andar en kayak y en la salida de tenis juegan con otras escuelas, organizados por monitores deportivos de la Federación de Tenis<sup>168</sup>:

*“Llegamos al complejo de tenis en Vall d’Hebron. Allí había dos chicos jóvenes, monitores de la Federación de Tenis, que estaban esperándonos. Al llegar nos hicieron sentar en unas sillas a un costado y Sara habló con ellos.*

*Los chicos se sentaron, bebieron agua y conversaron. Los jóvenes de la Federación de Tenis (como los presentó Sara) se acercaron al grupo y les explicaron que debían esperar a la otra escuela, con la que tenían pensado jugar.*

*Mientras esperábamos Sara repartió unos papeles que tenían una tabla con 5 columnas y 3 filas, más un número. Se las íbamos colocando en la ropa, con un clip, de forma que quedara visible.*

*Como el otro colegio se demoraba en llegar, decidieron dar comienzo... los chicos se ponen en parejas a su elección y juegan en las canchas: 3 canchas grandes divididas en 6 mini-canchas.*

*Al cabo de unos 20 minutos llega el otro colegio y los jóvenes monitores les explican cómo será la organización del juego. Les colocan los papelitos y, a continuación, reúnen a todos, de acuerdo al número que les ha tocado en el papelito.*

*Una vez agrupados por número, los separan de a dos y los disponen en las mini-canchas.*

*Comienzan a jugar; es por tiempo. Al cabo de un rato de juego, finalizado el tiempo, se anotan en el papelito que llevan encima quién ganó, señalando con*

---

<sup>168</sup> Sara me cuenta que la Federación de Tenis tiene un programa organizado por un grupo de jóvenes que ofrece a niños y niñas la oportunidad de jugar con otras escuelas. Se trata de una competencia en la que se difunde el deporte. A cambio, la Federación dona a las escuelas raquetas y pelotas. Muchas escuelas se inscriben y participan del proyecto con el sólo objetivo de adquirir este material para sus clases de educación física. En el caso de Sara, esta es otra de las razones por las cuales ella se inscribió en la experiencia, más allá de que las dimensiones e instalaciones de la escuela no le permitan llevar adelante la práctica como ella quisiera.

*una cruz en el casillero correspondiente. (...) El resto de los chicos siguen jugando.*

[Sara me comenta] *¿Has visto que la práctica les ha ayudado?*

[No logro contestarle. Carlos se acerca y le pide a Sara un boli. Sara le pregunta para qué lo quiere]

*Carlos:- Para hacerme una cruz* [en señal de que ha ganado]

*S:-¿Por qué?*

[Carlos naturalmente le dice que por que ganó. Sara le sonrío cómplice de su mentira, pero sin ofrecerle el boli. Sara se va y Carlos toma de su bolso un boli, se hace la cruz de ganador en el cuadrante correspondiente y lo devuelve al bolso. Se va contento a seguir jugando con otro niño.] [Salida de tenis, miércoles 8 de junio de 2005]

La salida de tenis representa un esfuerzo de organización, por parte de Sara y la escuela, para lograr que los niños y las niñas compartan otras experiencias corporales y motrices. Está pensada y planificada por Sara desde hace tiempo y le ha insumido horas de sus clases para enseñarles a jugar al tenis, con la idea de que en el encuentro puedan jugar. Dicho encuentro requiere coordinación con los monitores de la Federación de Tenis, quienes se encargan de fijar el lugar y la fecha, así como de enseñar los rudimentos del deporte y organizar el encuentro, pensando en su dinámica y los materiales necesarios para realizarlo. También se debe a ellos el acuerdo entre las escuelas para producir un encuentro que tiene por finalidad realizar una mini-competición, traducida como una práctica motriz especializada, en pequeños espacios y en un tiempo determinado, para sumar puntaje. De este modo, una de las consecuencias de estas modalidades es situar al sujeto que juega dentro en un sistema de reproducción de jerarquías sociales, en el que los procesos de representación e identificación responden a determinados sistemas de valor.

Es decir, para los chicos ganar o perder en los juegos y los deportes no les resulta indiferente; tiene un significado que se asocia al significado atribuido por la estructura social y la cultura compartida. El deporte nunca resulta un terreno neutral, sino que supone un terreno donde las significaciones sociales se expresan, se definen y hasta adquieren por momentos su máxima expresión en el sujeto.



## 10. 5. Un recorrido por las sesiones<sup>169</sup> de Sara

Intenté transcribir las observaciones lo más cercanamente posible a la fecha en que habían ocurrido para conservar algunas reflexiones y comentarios surgidos tanto durante el episodio como durante la transcripción (el material supone la observación y el registro de once clases de educación física que pueden hallarse en el anexo).

Para el análisis trabajé directamente sobre lo transcrito, recuperando los interrogantes iniciales sobre el accionar docente y los elementos pedagógicos de la educación física escolar que surgían de lo que hacía y decía Sara.

A partir de allí y como una forma de sistematizar la información, sólo a modo de organizar el análisis y siempre alerta a no alterar el sentido narrativo de este trabajo, resalté con recuadros los elementos que aparecían en cada sesión y que podían vincularse a las diferentes dimensiones del estudio. Consideré la sesión como el lugar donde ocurre *“el acto de enseñanza, el acto pedagógico en el ámbito más habitual de concreción. Allí es donde los sucesos se producen, la enseñanza se transforma en acto, el aprender se provoca y genera. Los procesos se realizan en espacio y tiempo compartidos, pasan al acto, a la producción, devienen. En la clase escolar se manifiesta el acto pedagógico en formas diversas de concreción. Permite comprender los sucesos en su significatividad social, humana, real, con sentido y contenido social.”* (Souto, 1997:119).

Las prácticas y los discursos de la educación física, dos elementos que he considerado para el estudio, se entrelazan en ese espacio y dan sentido a las acciones, aunque no siempre compartan sus significados.

### 10. 5. 1. Decisiones sobre el análisis de las sesiones

Para interrogar al caso, consideré los siguientes aspectos:

- Encuadre de la clase

---

<sup>169</sup> Para no confundir al lector, utilizo en forma indistinta el término ‘sesión’ o ‘clase’. El primero es el más utilizado en el contexto catalán, mientras que ‘clase’ me resulta más familiar como extranjera.

- Los saberes que se ponen a disposición para el aprendizaje
- Las intervenciones de Sara
- La organización de las sesiones
- Los comentarios ocasionales en las sesiones

Dichos aspectos, como puede apreciarse en la figura siguiente, intentan dar respuesta al problema investigativo planteado (en el anexo VI puede hallarse un análisis ampliado de las sesiones de Sara). En este caso, he puesto el centro en Sara y en lo que presenta, lo que dice y lo que hace. Trato de ver cómo operan sus discursos en cada momento de la clase de educación física dentro del centro. El análisis de este caso, centrado en el sujeto de la enseñanza, ofrece un contrapunto con el capítulo IX, que trata de los sujetos del aprendizaje. Con ello busco ampliar la reflexión sobre los procesos de constitución de las corporeidades infantiles en la escuela ‘T’. Al ser la docente de educación física de todos los cursos de primaria, Sara ofreció la oportunidad de profundizar en la interpretación de sus discursos y las particularidades de sus prácticas. De allí que este caso se detenga en la clase como una producción particular de Sara y del conjunto de sujetos infantiles que forman parte de la investigación. Presento un cuadro a modo de integración del interrogante principal que plantea el estudio en relación a las dimensiones de análisis.

**Cuadro N° 7. Análisis de las clases de Sara en relación con las dimensiones del estudio y sus interrogantes**

<i>¿Cuál es el papel de la educación física escolar en la construcción de las corporeidades infantiles?</i>		
El encuadre de la sesión	¿Quiénes inician las sesiones? ¿Quiénes participan de la sesiones y de qué modo? ¿Cómo se participa de las sesiones? ¿Cuándo se participa de las sesiones? ¿De qué modo se espera que se participe de las sesiones?	Las experiencias de los que aprenden
Los saberes que se ponen a disposición del aprendizaje	¿Qué se enseña?	El conocimiento de la educación física
Las intervenciones de Sara	¿Qué intervenciones realiza Sara? ¿Qué tipo de intervenciones realiza	Los supuestos subyacentes sobre la infancia

	Sara? ¿Cuáles son los tonos de intervención? ¿Cómo o con qué se acompañan dichas intervenciones?	
La organización de las sesiones	¿Cómo se ocupa el espacio? ¿Cómo se utiliza el tiempo? ¿Cómo se organizan los cuerpos? ¿Cuál es la participación de los sujetos?	Los supuestos subyacentes sobre la pedagogía de la educación física escolar
Los comentarios ocasionales	¿Sobre qué se realizan comentarios? ¿Cuándo suceden? ¿Para qué se utilizan?	Los supuestos subyacentes sobre el contexto actual

Miré el caso como un todo cuyos elementos aportan particularidades que le confieren su especialización y riqueza.

En primera instancia, consideré relevante el **encuadre de la sesión**, es decir, la forma en que se inaugura ese espacio y cómo participan quienes lo integran. **Los saberes que se ponen a disposición para el aprendizaje** hacen foco en los contenidos disciplinares que se espera que los alumnos aprendan (pero no en su calidad). Tuve que detectar y rastrear cuáles eran dichos contenidos, y luego tender un puente hacia los supuestos que subyacen a las concepciones de educación física de Sara. **Las intervenciones de Sara** refieren a los términos que utiliza durante la enseñanza. Distingo las intervenciones con intención de enseñar un saber experto correspondiente a la disciplina de aquellas otras que son producto de las interrelaciones sociales. Reflexionar sobre las intervenciones supuso acercarse a las representaciones de infancia que subyacen a la sesión. La **organización de las sesiones** toma en cuenta las formas, los modos y las estrategias que Sara utiliza en las sesiones, desde la pedagogía de la educación física, según las concepciones particulares construidas durante su formación y su experiencia. Por último, **los comentarios ocasionales en la clase** hacen foco en aquello que se escapa a lo programado y que surge de la situación particular; representa lo no pensado pero actuado.

#### 10. 5. 1. 1. El encuadre 1: **Corporeidades, espacios y materiales**

En la mayoría de las sesiones observadas, el encuadre plantea una práctica que se repite en cada ocasión, un acuerdo tácito en el que ya están pautadas las acciones que cada

parte espera de la otra. Ese acuerdo se muestra en la manera en que los chicos ocupan el territorio de la acción de cada sesión; lugares tales como el gimnasio, la cancha, el aula y el vestuario. Dicho territorio se caracteriza por mostrar un hacer corporal y motriz en el que no se descubre un momento de enseñanza; es decir, no hay una evidente intervención que muestre la intención de enseñar algo. Lo que hay es la necesidad de poner en movimiento a un cuerpo útil para lo que vendrá después. En este sentido, se acentúa la desvinculación del cuerpo respecto de las capacidades del sujeto que forman parte del acto de aprender en cualquier momento de la clase.

Una primera escena muestra la dinámica frecuente de este momento de la clase. El espacio físico en el que se desarrolla no es un aspecto menor, dado que sus dimensiones posibilitan la práctica y además reflejan sus representaciones:

*“Unos cuantos se levantan y salen. Sara les pide que no corran. Salimos y vamos caminando hasta el gimnasio cubierto. Es bastante grande, ya me lo había mostrado Sara en otro momento, tiene dos cuartitos con materiales y un vestuario con lavabos, dos bachas para lavarse las manos y un espejo. Los materiales están en buen estado; en un cuartito hay un armario con diferentes tipos de pelotas, zancos, cuerdas, bastones, aros colgados en la pared, etc. También un equipo de música conectado a dos parlantes que están en el gimnasio. En el otro cuarto hay unas colchonetas y unos cajones de salto, entre otros materiales. Los chicos entran al vestuario y dejan allí algunos abrigos y cosas que llevan consigo. Salen y se reúnen en el centro del gimnasio. Sara me explica que están preparando los bailes para el acto de Sant Jordi, que será en el teatro y que harán dos bailes: una danza tradicional y un baile moderno que ellos mismos están preparando.”* [Clase N° 2 del 15 de abril de 2005]

*“Los niños de 5° curso tienen clase de educación física con Sara. Las niñas entran a un vestuario y los niños a otro. Algunos tienen mochilas y abrigos. Los dejan allí.*

*Las niñas salen enseguida y se ubican en el medio de la cancha; allí esta Sara esperando. Los niños tardan un poco más, se escuchan golpes y portazos dentro del vestuario. Salen y se dirigen a reencontrarse con el resto y con Sara.”* [Clase N° 1 del 13 de abril de 2005]

El gimnasio habilita el espacio físico para las sesiones de educación física y también algunos materiales<sup>170</sup> que pueden ser considerados didácticos, ya que su uso es subsidiario del aprendizaje y está en estrecha relación con el currículum (Turan, 1998)<sup>171</sup>. Por lo que observé, los materiales son diversos: desde los convencionales (aquellos asociados a las prácticas físico-deportivas de la educación física) hasta los considerados alternativos (aquellos elaborados para determinadas prácticas motrices, expresivas y lúdicas). La mayoría están en buen estado. Esta diversidad obedece a la necesidad de tener materiales para todas las etapas del desarrollo motriz que sustenta el aprendizaje.

Una gran variedad de investigadores (Gaskin, 1989; Gromza, 1976; Simonet, 1985; Kerr, 1982; Roca, 1986, Echeverría, 1986; Ruiz Perez, 1988; Hernández y Velázquez, 1990; Blández 1994; Ruiz Alonso, 1991; Cajal Aracil, 1993; Jadí y Rius, 1990 y Ruiz Perez; 1998-1993, entre otros) se han dedicado al análisis de los materiales didácticos y/o curriculares, y algunos de ellos han incursionado en la relación entre dichos materiales y el espacio de la práctica. Si bien casi todos los estudios están enfocados a la escuela primaria e infantil y casi ninguno a los estudios secundarios, esta diversidad de investigaciones muestra que dichos materiales son importantes en el desarrollo de la

---

<sup>170</sup> Según Molina, Peiró y Devís (2008), los materiales didácticos tradicionalmente más utilizados en la educación física escolar han sido los materiales de carácter físico-deportivo, tales como pelotas, colchonetas y otros materiales deportivos, ligados directamente al desarrollo de sus actividades prácticas. La reforma de 1990 fue la excusa para la elaboración de materiales curriculares en formato papel, especialmente, las unidades didácticas para el profesorado y los libros de texto para el alumnado (López Rodríguez, 2001). Además, por efecto del desarrollo económico y social general, se ha introducido el material audiovisual e informático. La producción a gran escala de libros de texto y unidades didácticas para la educación física parece ser el resultado de la interacción de factores internos y externos a la asignatura. Entre los factores internos se destaca la normalización curricular alcanzada por la educación física en su historia reciente. La asignatura dependía de los aparatos ideológicos del Franquismo hasta que durante la transición democrática pasó a estar bajo la tutela del Ministerio de Educación, como el resto de las asignaturas escolares. Con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, la educación física acabó por compartir el mismo marco curricular que el resto de la escuela e idénticas exigencias profesionales que el resto de materias escolares. Consecuentemente, el profesorado de esta materia ha adoptado el mismo lenguaje y formas similares o equivalentes de justificar, diseñar, desarrollar y evaluar el currículum que el profesorado del resto de materias escolares. Por otra parte, entre los factores externos figuran los intereses económicos de las editoriales que han visto en la educación física un nuevo mercado todavía por explotar. Para los autores, la adopción y difusión de la expresión ‘materiales curriculares’ en el contexto educativo español se produce con la implantación de la LOGSE en la década de 1990. Esta expresión convive con la de ‘materiales didácticos’, y ambas provienen de tradiciones pedagógicas y contextos de procedencia distintos, de modo que tienen asociadas diferencias de significado y de orientación educativa e investigadora.

<sup>171</sup> Cf. Turan Fernández (1998).

educación física como práctica pedagógica en relación con los contextos escolares. La presencia de estos materiales en la escuela 'T' hace suponer que la educación física no es una mera actividad más, sino que tiene un valor importante en la formación de los sujetos. Por otro lado, la diversidad de materiales puede implicar que los saberes son abordables a partir (y a través) de una diversidad de posibilidades de propuestas prácticas que los incluyan. Su ubicación y acceso, sin embargo, parecen estar determinados más en función de las etapas evolutivas de los sujetos que de las propuestas de enseñanza posibles.

Las instalaciones también son una geografía interesante cuando de la enseñanza y del aprendizaje corporal y motriz se trata. La inmediatez de las duchas y de los baños en los vestuarios pareciera concebir a la práctica de la educación física como un espacio educativo particular dentro de la escuela, pero el uso de los mismos es poco frecuente. Los chicos utilizan esos espacios sólo para dejar la ropa y para higienizarse luego de una práctica cuyo protagonista es el cuerpo y sus expresiones fisiológicas. Lo que sucede es que la escuela no es un gimnasio o un club: los tiempos, los sujetos y las finalidades de la práctica corporal y motriz no tienen el mismo significado en ambos contextos.

Por ende, los sujetos construyen este espacio a partir del conjunto de interrelaciones posibles. El espacio resultante tiene sus propias formas de uso, de ocupación y de reflexión, vinculadas al fin educativo de producir corporeidades saludables. Desde la educación física, el abordaje educativo de estos espacios busca ampliar los saberes de los sujetos del aprendizaje, en relación con las prácticas corporales y motrices referidas al cuidado del cuerpo, la salud y otras dimensiones de la corporeidad que sobrepasan la práctica deportiva.

#### **10. 5. 1. 2. El encuadre 2: *Trotar sobre las líneas de la cancha y algo más...***

La clase de educación física observada reproduce estereotipos deportivos: la entrada en calor y las pelotas de básquet anuncia la práctica de dicho deporte y una representación tradicional de la educación física, que toma elementos de la práctica deportiva y los arroja a la escuela sin las adecuaciones exigidas por el contexto escolar:

*“Los niños están a un costado de la cancha, conversando. Sara se acerca y les pide que troten sobre la línea.” [Clase N° 4 del 27 de abril de 2005]*

*“Sara los reúne en el gimnasio; cuando voy llegando, está repartiendo pelotas de básquet y les dice que se pongan en parejas, sin discutir: será ella quien elija.” [Clase N° 6 del 28 de septiembre de 2005]*

*Trotar sobre las líneas de la cancha...* uno detrás del otro, sin pasar al compañero, siguiendo un ritmo, completando una secuencia. Los cuerpos deben ordenarse en una continuidad, seguir un ritmo y una secuencia además de disponerse para la parte central de la sesión, sea cual sea. Trotar como parte de la preparación física (pre-calentamiento o entrada en calor) es fundamental, según los teóricos tradicionales de la disciplina, ya que asegura evitar los riesgos orgánicos y prepara psicológicamente a los sujetos para un juego o una actividad que requiere esfuerzo. Ahora, trotar por sobre la línea, ¿qué asegura? Esta clase se da a continuación de una hora de patio en la que los sujetos infantiles corren, juegan al fútbol, al vóley o a la mancha, se persiguen y realizan otros juegos y actividades corporales y motrices con intensidades variadas y diferentes, autorreguladas por los sujetos. Evidentemente, la respuesta no la obtuve de Sara. Trotar sobre las líneas es una práctica de iniciación a un ritual de la educación física que colabora con la construcción de corporeidades ajustadas a una disciplina en la que el orden, el control y el autocontrol corporal son los valores que le dan sentido.

Esta posición se refuerza cuando en las escenas se distingue la ausencia de diálogos, intercambios y consultas entre las partes que integran la clase. El orden y el control<sup>172</sup>, impuestos desde afuera y de antemano, conducen al autocontrol. Los niños y las niñas han incorporado la práctica programada por Sara como algo necesario, pero no desde lo corporal y motriz, sino como una instancia de negociación para otras actividades más placenteras que desean realizar en la clase, como jugar al fútbol, al vóley o al quemado.

---

<sup>172</sup> La metáfora del disciplinamiento de los cuerpos de Foucault (1967, 1977) se ampara en la idea de someter a los cuerpos a regímenes externos de vigilancia jerárquica y juicio normalizador imbricados en un régimen que gobierne los movimientos en un tiempo y espacio y, además, prescriba una relación interna entre el sujeto y su cuerpo, en el que los movimientos corporales mantengan cierto dominio de la persona sobre sí misma.

En la escena siguiente, la pelota de básquet simboliza la explicación pedagógica de Sara, que transporta el imaginario de educación física en la escuela a la vez que simboliza el tipo de sujeto que ésta requiere o, al menos, que esta educación física sustenta: un sujeto deportivo. Los grupos que armará Sara son para jugar al básquet y no para jugar a otra cosa. Por tanto, ni los objetos ni las prácticas son indiferentes a las representaciones que Sara tiene de la educación física, como tampoco son indiferentes a las corporeidades que intentará construir en sus sesiones. El conjunto de elementos que funcionan al inicio de las sesiones de Sara suponen el encuadre de una educación física escolar en la que el abordaje de la conformación de corporeidades se sustentará en ciertos modelos corporales y motrices legitimados desde concepciones deportivas.

### **10. 5. 1. 3. El encuadre 3: Empezando por ellos...**

En algunas de las observaciones se revelan otras maneras de encuadrar la clase. En la N° 3 (a continuación), los sujetos infantiles son los encargados de empezar la clase y organizarse para jugar al fútbol. Sara está en otra tarea, acompañando a las chicas, y les ha permitido que jueguen a lo que deseen. Ambas escenas muestran otras formas posibles de iniciar las sesiones, cediendo lugares de participación y toma de decisiones a los alumnos. Aunque los sujetos de la clase se definen en relaciones asimétricas legitimadas por la escuela (alumno-docente) o por la sociedad (adulto-niño-niña), sostienen una experiencia de uso del poder a partir de alguien o algo que los ha autorizado. Dice Sara:

*“Estoy observando a los de 6° curso, que se están organizando para un partido de fútbol, mientras Sara está con las niñas en otro sector.”* [Clase N° 8 del 28 de octubre de 2005]

*“Veo que se pelean jugando al fútbol, cosa poco habitual, ya que nunca los he visto discutir en este juego: ellos ponen sus normas, reglas y juegan y no desean que intervenga Sara en el mismo; se ubican en distintas posiciones según las habilidades que ellos reconocen tener”* [Clase N° 3 del 20 de abril de 2005]

Es notable que en ausencia de Sara logran organizarse y resolver los conflictos para poder jugar. A tal efecto recuerdan o ponen en ejercicio algunas estrategias personales,



aprendidas en contextos particulares, acerca de sus entendimientos sobre los habilidosos motrices, tácticos, estratégicos. Tales estrategias deberían constituir el objeto de enseñanza de la educación física escolar, si se tratara de educar corporeidades en lugar de cuerpos.

Desde esta perspectiva, el inicio de las sesiones supone el reconocimiento de corporeidades deseantes, creativas, innovadoras y con posibilidades de acción. Las corporeidades se desenvuelven entre formas simétricas de entender los saberes corporales y motrices, así como su circulación en un espacio y tiempo escolar compartido, aunque la inspiración en la propuesta de Sara haya estado anclada a otros motivos, factores, pensamientos y sentimientos. Esta oportunidad puede entenderse como la libertad que tienen los sujetos de proponer los modos de ser en ese permiso concedido. Es en ese ejercicio donde el cuerpo encuentra maneras de ejercer su propio poder.

## **10. 6. Los saberes que se ponen a disposición para el aprendizaje**

En las sesiones N° 6 y N° 7, tomadas como escenas, es posible apreciar que Sara intenta enseñar algo. En una escena se muestra el interés por que aprendan a armar los cucuruchos de papel para la fiesta próxima; en la otra, el interés se centra en la repetición de una serie de gestos técnicos necesarios para jugar a básquet. Para ello, Sara explica, muestra, da indicaciones y repite lo que se debe hacer, es decir, desarrolla una serie de acciones acompañadas de explicaciones verbales, apoyada en modelos gestuales, corporales y motrices que los niños deberán poner en práctica. Este tipo de actividades pueden entenderse como las que los alumnos realizarán para alcanzar un saber particular.

En educación física, cuando se habla de enseñanza resulta frecuente hacer referencia a una diversidad de términos: ‘metodología’, ‘métodos’, ‘procedimientos’, ‘recursos’, ‘estilos’, ‘estrategias’, etc. En la historia de la educación física ha sido predominante el término ‘metodología’, emparentado con las tradiciones gimnástica y deportiva, que suponían la consecución de una serie de pasos lógicos de adquisición motriz para lograr eficacia y eficiencia en técnicas deportivas. Esta tendencia puede asociarse al

predominio de las ciencias naturales y biologicistas. Mosston (1982)<sup>173</sup> introdujo en el campo de la educación física el concepto de estilos de enseñanza. Hoy, debido a los avances en las ciencias sociales y las ciencias de la educación, la educación física convive con una variedad (a veces contradictoria<sup>174</sup>) de términos que se sostienen en paradigmas científicos más acordes a los problemas y demandas del campo de las ciencias sociales.

No resulta un objetivo de este estudio el análisis de las técnicas o estrategias<sup>175</sup> que los tutores emplean en sus sesiones. Me centraré en la interpretación fenomenológica de los modos particulares en que los sujetos se construyen corporalmente bajo la organización de este tipo de enseñanza. Las escenas se ofrecen como modos particulares de organizar las sesiones, con la intención de transmitir los denominados ‘contenidos de enseñanza’, saberes socialmente significativos a los cuales la escuela primaria está obligada a garantizar acceso para todos los sujetos infantiles del contexto de Barcelona. Sara elige

---

<sup>173</sup> Según Gómez, desde la obra de Mosston (1982) el concepto de estilos de enseñanza se ha hecho popular entre los profesores de educación física. Dicho concepto ha sufrido variaciones desde su formulación inicial. Originalmente, los estilos de enseñanza creados por Mosston eran una serie de intervenciones docentes destinadas a enseñar los contenidos de la Educación física. Dichos estilos presentaban una estructura interna o, en palabras de Mosston, una anatomía que los caracterizaba. Los estilos de intervención variaban de acuerdo a cómo se distribuyera la toma de decisiones entre los profesores y alumnos. Cada estilo tenía una influencia directa sobre diversos aspectos de la personalidad del alumno. Mosston proponía que los docentes debían utilizar los estilos siguiendo una secuencia fija que haría transitar a los alumnos de la máxima dependencia a la máxima autonomía. Según Mosston, la elección del estilo adecuado estaba en función del nivel de los alumnos diagnosticado por el profesor. Actualmente tiene más consenso la idea de que la elección de un estilo (para nosotros, una técnica) por parte de un profesor está más vinculada con factores complejos, tales como la historia del propio docente con los contenidos que enseña, las habilidades personales que ha aprendido, el ambiente físico en el que enseña y los materiales disponibles. El propio Mosston, en sus últimos años, propuso que la idea de que la enseñanza debía utilizar los estilos siguiendo una secuencia predeterminada no era adecuada y que el espectro de estilos debía moverse a una concepción más flexible. Así, el concepto de estilos de enseñanza (sobre todo en los Estados Unidos) ha perdido cierta potencialidad frente a conceptos más actuales como las técnicas de enseñanza o las técnicas de intervención.

<sup>174</sup> Según Torres (2010), en España hay dos corrientes de opiniones con respeto a estas terminologías. La primera influencia es de la corriente americana: los estilos de enseñanza de Mosston, Bañuelos y/o Delgado Noguera. La segunda influencia corresponde a la escuela francesa, sobre estrategias de enseñanza debidas a Famose, Blázquez y/o Ortega, entre otros.

<sup>175</sup> Vale la pena distinguir que Díaz Barriga (1998) define las estrategias de enseñanza como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos. “Así las estrategias se diferencian de las técnicas en que éstas se pueden utilizar en forma mecánica o no consciente, sin anteponer a su selección la definición de un propósito de aprendizaje. Las estrategias, en cambio, surgen de una reflexión acerca de cuándo, cómo y por qué utilizarlas” (Anijovich, 2004). Por su parte Camilloni sostiene que “La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son imprescindibles. Esto se debe a que las estrategias de enseñanza que elige e implementa efectivamente el docente son determinantes del carácter que adquiere la información que entrega a los alumnos, el trabajo intelectual que éstos realizan, el papel que asumen, los valores que se ponen en juego y la interpretación resultante de los procesos sociales estudiados y vividos” (1997:58). Cf. Dapía (2008).

el gesto como forma de enseñar: mostrar lo que hay que hacer y que los chicos copien, imiten, repitan.

*“Mientras camina por el salón y habla, los chicos están sentados en sus lugares. Sara le pide a Abelardo que recoja un papel que hay en el suelo, me mira y me dice: yo no sé, cuando me voy del salón todo queda limpio, ni un solo papel en el suelo, ¿cómo llega eso allí? Abelardo lo recoge y lo tira a la papelera. Sara continúa hablando y señala algunos cambios de lugar de los niños, explica que es para que queden más separados y no se molesten. Sara toma una hoja de papel y les pide que presten atención, comienza a plegarla de varias formas hasta que queda un cucurucho. Luego les pregunta si han comprendido, si recuerdan cómo es, o lo hacemos todos juntos una vez” [Clase N° 7 del 21 de octubre de 2005]*

En la clase siguiente, Sara enseña recurriendo a un modelo que los chicos copian para adquirir el saber disciplinar:

*“Les indica que se pongan en la última fila de la cancha de afuera. Los chicos lo hacen, Sara toma una pelota y muestra cómo hacerlo: hay que picar la pelota hasta la línea de enfrente. Los chicos van picando la pelota, algunos salen trotando, otros andando. Al ver esto, Sara les vuelve a mostrar cómo hacerlo. Y dice que tiene que ir uno picando la pelota hasta la otra línea, primero uno y luego el otro. Los niños lo hacen sin ninguna dificultad y animadamente. Luego Sara les dice que hay que botar la pelota en la pared hasta el final, sin que toque el suelo. Pasa uno, luego el otro regresa picando la pelota. El último ejercicio es ir picando la pelota hasta el final y allí intentar encestar. Todos los niños y niñas lo hacen sin problemas: se los ve dinámicos, pero cada uno a su modo. Sara reúne al grupo y elige de a uno a los niños que formarán uno y otro equipo. Arma cuatro equipos para jugar dos en cada cesto” [Clase N° 6 del 28 de septiembre de 2005]*

Los chicos reproducen un estereotipo (motriz) que alguien pone a su alcance. Esto no difiere de otros espacios, donde los chicos hacen lo mismo. Por ejemplo, cuando los chicos aprenden a bailar a partir de una serie de televisión, están imitando un modelo; o bien cuando descubren un gesto en un partido de fútbol o de básquet, lo copian, lo repiten y lo hacen en cualquier momento; los más osados hasta prueban ponerlo en práctica por primera vez en plena competición. Se podría pensar que la copia es un medio por el cual los chicos enriquecen corporeidades, mediante un proceso particular en el que el sujeto, a partir de la observación y otros procesos cognitivos, reproduce corporal y motrizmente algo.

Cuando los chicos copian algo fuera de la escuela, hay alguien que se encarga de despertar en ellos un deseo, un interés particular, a partir de un ofrecimiento vinculado a un contexto con cierto sentido; allí, el sujeto puede verse o no identificado, pero algo en él está operando para convocarlo a la acción.

Dentro de la escuela, en cambio, el deseo de aprender algo parecería estar suspendido o reemplazado por el deseo del otro. En el caso de Sara, al no producirse la reflexión o la convocatoria al diálogo, el tema a tratar no se vuelve significativo, en el sentido verdadero del término (Dapía, 2008, tomando a Ausubel, 1976), o bien los sujetos no pueden darle un sentido como para indagarlo, explorarlo, probarlo o hacerlo.

Copiar gestos nos acerca a la cultura única dominante que la escuela y la clase de educación física presentan. Copiar es una forma de suspender la cultura corporal propia y poner en suspenso las particularidades de cada sujeto, que son fruto de los modos de conocer y de hacerse del mundo a partir de la experiencia.

La práctica de la educación física se transforma en un intento de hacer y reproducir gestos y movimientos, donde el cuerpo es la parte funcional y el resto del sujeto la parte que colabora. En esas prácticas hay tantos recorridos como sujetos infantiles, pero sea cual sea el recorrido, Sara provee las certezas (el modelo a copiar) en un mundo en el que los sujetos tendrán que aprender a moverse entre incertezas (miles de modelos para decidir cuál copiar). Los estudios recientes sobre la enseñanza del deporte aportan otras perspectivas en relación con la enseñanza de gestos y técnicas deportivas fuera de las situaciones reales de juego: por ejemplo, la enseñanza en situaciones contextualizadas y

en relación con otras capacidades del sujeto que se ponen en juego en las situaciones lúdicas y deportivas<sup>176</sup>.

Asumiendo el riesgo de que esta sistematización en el análisis de las clases pierda algo de la riqueza del conjunto, intenté esforzarme por integrar los distintos aspectos que le dan sentido, transcribiendo las sesiones textualmente y aportando los comentarios situacionales que fueran surgiendo a lo largo de las observaciones (ver anexo VI).

En las escenas siguientes, se presentan distintos temas que no consideré como contenidos de enseñanza, dado que Sara no los abordó. En la clase N° 8, los chicos juegan al ‘quemado’<sup>177</sup> de la siguiente manera:

*“Cada equipo está en su lado de la cancha grande, Sara les explica el juego, dice: Hay que tratar de quemar a todos los jugadores del otro equipo. El que lo hace primero gana. Ahora eso sí, el que le pega la pelota, y ojo que sólo puedo tirar al compañero de la cintura para abajo, no vale pegarle en la cabeza, en el pecho en la cabeza, ni en la cara, ¿sí? Los que van siendo quemados siguen jugando pero fuera de la cancha, es decir, por fuera de la cancha del equipo contrario; así pueden recibir los pases de su equipo y quemar más rápido.”*

[Clase N° 11 del 8 de noviembre de 2005]

En el juego, un equipo vence a otro si es capaz de tocar con la pelota a todos los oponentes sin salir de su campo de juego. Este juego, probablemente universal, generalmente les gusta a los chicos y las chicas, y piden jugarlo. En un momento de la clase le pregunte a Josué, que demostraba disfrutarlo ampliamente, qué era lo que más le gustaba de ese juego. Josué me contestó que no sabía, pero que le gustaba porque él era bueno quemando a sus compañeros.

---

<sup>176</sup> En la actualidad abundan los estudios que focalizan la enseñanza de los deportes a partir de sus lógicas internas y no desde sus componentes técnicos: Pastor y Camacho, 1998; Nè, Bonnefoy y Lahuppe, 2000; Ruiz Perez 2000; Hernández Moreno, 2005; Lagardera Otero y Lavega Burgués, 2003; Read y Devis, 1990, entre otros.

<sup>177</sup> Este fue el nombre que los chicos usaban para este juego. Es un juego de eliminación por bandos, también conocido como ‘delegado’.

La respuesta de Josué me acercó la reflexión de que sentirse capaz en la realización de una tarea ayuda al cumplimiento de la misma; sentirse incapaz impide realizarla. Por lo general, Josué y otros niños de 5° curso que tienen dificultades en otras especialidades de la escuela se muestran interesados en la clase de educación física y asisten contentos.

En cuanto a los saberes que este juego permite atravesar, podríamos decir que serían tantos como los que Sara tuviera intenciones de enseñar, dado que la rica experiencia de este juego permite ampliar las capacidades corporales y motrices (debido a los distintos tipos de habilidades que se requieren), en relación con las lógicas diversas del juego (situaciones de ataque y de defensa individual y grupal), al tiempo que involucra saberes cognitivos (observación, anticipación, análisis, proyección, estrategias, tácticas).

Sara presenta el juego del quemado como una práctica lúdica en la que los chicos despliegan lo que saben y resuelven lo que se les presenta a través de los saberes de que disponen, u otros que descubren por sí mismos en la situación.

Del mismo modo, en la clase N° 4 Sara trabaja otro tipo de juego, uno al que se suele denominar ‘perros y casitas’ en la bibliografía de la educación física. La propuesta es la siguiente:

*“Cuando quedan muy pocos en el juego, Sara se reúne en el centro con todo el grupo y les explica un nuevo juego. Es en parejas, uno de pie el otro debajo y entre las piernas de su compañero; cuando ella dice ya, los de abajo deben salir por detrás y dar una vuelta corriendo por fuera de todos los demás hasta regresar al mismo sitio y colocarse debajo de las piernas de su compañero. Sara llama entonces al niño que estaba fuera y le dice que se integre. El niño busca un compañero y se coloca. Cuesta que se organicen; Sara se enfada y les dice que está mal, que ninguno mira lo que hay que hacer” [Clase N° 4 del 27 de abril de 2005]*

Por lo general, en las clases de educación física escolar este juego suele proponerse para niños y niñas de los primeros cursos, dado que ayuda a comprender los turnos para jugar, las direcciones y sentidos en los desplazamientos y los acuerdos con los compañeros. Estas habilidades servirán luego para pasar a lógicas más amplias y

complejas, propias de los juegos masivos. Los chicos y las chicas juegan, se divierten y disfrutan, demostrando que el juego es mucho más que una descarga de energías o una actividad menor; es una experiencia placentera en la que los jugadores pueden crear sus propios mundos y disfrutar en ellos.

No obstante, la escena dice que para los chicos este juego está agotado; que no encuentran lo que están buscando, quizás porque ya lo han jugado lo suficiente con las mismas reglas, y necesitan otra cosa. También saben que después del juego vendrá el deporte que están esperando. El fútbol ha sido el acuerdo con Sara y, como juego, supone una lógica más compleja, más dinámica y con un desafío mayor.

En relación con la clase N° 1, Sara propone un juego llamado ‘stop’. Ya lo han jugado en otra oportunidad, lo conocen y casi no es necesario explicarlo:

*“Al instante comienzan a jugar a tirar la pelota al aire, salir corriendo lejos del lugar donde se halla la pelota y el que está más próximo la coge y se la lanza a otro compañero con el intento de tocarlo.*

*Juegan: los niños corren, al que lo alcanza la pelota va saliendo del juego. Se colocan en un costado, mientras el resto sigue jugando. El que espera afuera se acerca a conversar con otros. Los que están fuera, saltan, bailan, juegan a palmearse, cantan, se los nota alegres” [Clase N° 1 del 13 de abril de 2005]*

En esta propuesta, los ‘quemados’ van siendo eliminados. Cuando salen, se dedican a bailar, conversar, saltar y cantar. Aunque a Sara le pueda parecer una molestia, eso es lo más acorde con el contexto de la clase de educación física, porque se espera que los chicos pongan en juego su cuerpo y que expresen sus motricidades.

En ambas escenas vemos que perder significa quedar afuera. Ser eliminado es una manera de entenderse como un sujeto que ya no formará parte de la acción. El perdedor puede sentir que no es capaz en un determinado campo o actividad, y esto conlleva un aprendizaje para su vida social y cultural futura. La propuesta única de este tipo de situaciones termina por convencer a algunos sujetos infantiles, en ciertos casos, de que no sirven para jugar ni para la educación física escolar. A la larga, algunos llegan a creer

que tampoco sirven para actividades relacionadas con lo corporal y lo motriz más allá del campo escolar.

Las siguientes escenas son muestras de prácticas deportivas durante las sesiones N° 4, N° 5 y N° 6 de Sara:

*“Sara colocó una soga dividiendo a lo largo el patio, (cancha de básquet, fútbol, etc.) simulando una red para jugar al tenis.*

*Los chicos, como en todas las clases que he observado, hacen dos filas detrás del banco donde está apoyado el bolso que contiene las raquetas; van pasando por parejas y van tomando una cada uno.*

*Sara sólo observa que esto sea así y les entrega una pelotita por pareja.*

*Los chicos van solos a colocarse en las mini canchas marcadas por las líneas ya trazadas.” [Clase N° 5 del 25 de mayo de 2006]*

*“Luego reúne a todos en el centro del campo y organiza dos equipos, elige a los jugadores para cada equipo y comienzan a jugar sin problemas. Sara dirige el juego, marca las faltas personales y demás cuestiones; los chicos ya conocen lo que señala como faltas personales o de juego, por lo que no es necesario que Sara les explique. Toca la bocina.” [Clase N° 6 del 28 de septiembre de 2005]*

*“Juegan dos veces y luego les dice que armará cuatro grupos. A dos grupos les da una pelota de fútbol y les pide que se vayan a jugar a la cancha grande y a los otros dos les dice que jueguen al costado de la cancha a otra cosa” [Clase N° 4 del 27 de abril de 2005]*

Las tres escenas muestran la presencia del saber deportivo en las clases. Deportes como el tenis, el fútbol y el básquet, reúnen a todos en una práctica competitiva con reglas y reglamentos que todos conocen. En realidad, los chicos han aprendido a jugar a estos deportes fuera de la escuela. En su mayoría, juegan al fútbol y al básquet en clubes o en la plaza cercana a la escuela y al barrio donde viven. El tenis es menos popular, y la mayoría de los sujetos infantiles lo han ido aprendiendo en las clases de Sara, antes de la salida para jugar con otras escuelas.



Cabe agregar que las sesiones suponen un ofrecimiento por parte de Sara para compartir experiencias corporales, y por ende saberes personales y sociales. No parecen constituirse en espacios para enriquecer y diversificar los saberes a partir de procesos pensados desde estrategias y procedimientos adaptados al logro de aprendizajes. Las corporeidades funcionan en torno a modos menos controlados en el proceso de adquisición de saberes y más en relación con la organización de los tiempos, espacios y dinámicas grupales.

Por último, en la oferta de Sara las corporeidades pueden encontrar espacios de expresión combinando elementos no deportivos como la música, las danzas y los aros. En la sesión N° 6 de bailes y en la sesión N° 9 se muestran los saberes de este tipo que los sujetos infantiles pueden experimentar:

*“Sara les dice que se prepare uno de los grupos que harán la danza; se ponen en el centro cinco parejas mixtas y Sara se coloca con un niño que no tiene compañera, el resto de los niños y niñas están sentados a un costado y observan a los que bailarían.” [Clase N° 6 del 15 de abril de 2005]*

*“Sara va poniendo en el centro del gimnasio aros y va nombrando a los niños que deben coger el aro que ella señala. Les muestra lo que hay que hacer, el hula-hula, y los niños y niñas señalados lo hacen sin mayores dificultades. Elenis, Josué y Carlos pueden hacerlo sin parar, combinando pasos de baile y saltitos, mucho más de lo que Sara les mostró. Ahora Sara toma un aro y también intenta hacerlo.” [Clase N° 9 del 5 de noviembre de 2005]*

Este ofrecimiento pone al descubierto otras facetas corporales de los sujetos y permite combinar elementos corporales y motrices alrededor de mundos expresivos. La tarea no resulta fácil dado que los chicos, quizás por la edad, prefieren los deportes o los juegos, o quizás porque la formación de los tutores está menos emparentada con las prácticas artísticas o expresivas. La realidad es que la presencia de bailes y otras actividades despierta interés en los chicos y chicas. A veces con un poco de vergüenza, juegan y participan, se entusiasman. Sara los estimula, les pide que participen e intenta ayudarlos con algunas indicaciones y con su ejemplo.

## 10. 7. Las intervenciones de Sara

Lo que denomino *intervenciones en el contexto de la sesión* tiene que ver con lo que Sara dice en la clase. He considerado dos tipos de intervenciones: aquellas que se refieren a la tarea (a la enseñanza) y tienen lugar en la actividad que Sara plantea para aprender algo, y por otro lado aquellas que se suceden a lo largo de la sesión y que no están directamente relacionadas con la intención de enseñar un saber específico de la disciplina. A estas últimas las he denominado *comentarios ocasionales*. Ambas inciden de diferente forma en la construcción de corporeidades.

Las intervenciones denominadas ‘consignas’ (Grunfeld, 2004) son el punto de partida para la tarea. En ellas se plantean los problemas que los niños y las niñas deberán resolver. En cambio, las intervenciones llamadas ‘comentarios ocasionales’ son la forma en que la tutora interactúa con un niño o un subgrupo. Si bien ambas son importantes para llevar a cabo una propuesta didáctica, la inspiración de cada una no es de la misma naturaleza: las consignas se sostienen en lógicas pedagógicas y teorías del aprendizaje y de la enseñanza (es decir, en los componentes de la didáctica), mientras que los comentarios ocasionales se basan en supuestos personales, históricos y contextuales.

Las consignas parecerían estar más interesadas en sostener el orden y la organización de la sesión que en guiar, conducir, explorar o descubrir aprendizajes, dado que son intervenciones que no aparecen en forma secuenciada, ni en una organización particular que permita sospechar alguna dimensión de la didáctica.

Las consignas aparecen como voces de mando que ubican a los alumnos en el puesto, lugar o sitio que Sara considera adecuado. De esta forma, son intervenciones que apuntan más a dar respuestas que a provocar diálogos, promover intercambios o dar lugar a diferentes puntos de vista. En la sesión N° 3, las intervenciones intentan ordenar la sesión:

“[La interrumpe Carlos. Sara lo interrumpe a Carlos y sin más les dice que ya está bien, que ahora jueguen dos minutos más sin discutir.

Indira no se siente bien, le duele la cabeza, se le nota en la cara. Sara le dice que si no se siente bien, que se vaya a 6° curso.]

*I:-Sara, no quiero ir a trabajar a 6°.*

*S:-Pues vas igual.*

[Sara se da media vuelta y se va... mientras se marcha toca el silbato y anuncia cambios; los que están jugando al fútbol ahora pueden jugar al tenis y viceversa. (...) Sara continúa hablando con los que empezarán a jugar al fútbol sobre cómo deben comportarse. (...) Indira regresa y le pide a Sara una pelotita que era de ella.]

*S:- Ayuda a recoger la red.*

*I:-Sí, pero mi pelota...*

*S:-Ve a recoger la red.” [Clase N° 3 del 20 de abril de 2005]*

En el registro de observación Sara interviene para resolver un conflicto que aparece durante el juego. No indaga en sus causas, sino que interviene a fin de resolverlo y lograr que el juego continúe. De igual modo, cuando Indira plantea que no se siente bien, la solución de Sara es enviarla a 6° curso con otra docente. En otro registro, las intervenciones de Sara siguen el mismo curso: ordenar la sesión.

En el registro de la observación N° 4 Sara se enfada y les dice a los que están jugando que “*está mal*”, que “*ninguno mira lo que hay que hacer*” y que, por ende, “*no les sale*”. Con el mismo enfado da por finalizada la actividad y organiza la sesión de otro modo. En el registro de la observación N° 5 les dice a los alumnos que no puede ser que hayan perdido otra pelota de tenis (juegan en parejas, divididos por una cuerda que Sara ha colocado a lo largo de la cancha central). Las paredes de la escuela son bajas, lo que implica un riesgo para los alumnos que están aprendiendo a jugar y no tienen aún las habilidades específicas del juego. No obstante, para Sara esto pasa a un segundo plano: lo más importante es la pérdida de la pelota:

*“Sara le llama la atención al niño, le dice que ya lo han castigado en las otras clases y que él continúa. Le pregunta si desea que ella también lo castigue.*

*(...)*

*Sara llama entonces al niño que estaba fuera y le pide que se integre. El niño busca un compañero.*

*(...)*

*Cuesta que se organicen. Sara se enfada y les dice que está mal, que ninguno mira lo que hay que hacer. Juegan dos veces y luego les dice que ahora armará cuatro grupos. A dos grupos les da una pelota de fútbol y les pide que se vayan a jugar a la cancha grande y a los otros dos les dice que jueguen al costado de la cancha a otra cosa. Toca el timbre y los chicos corren a entregarle la pelota a Sara y se van” [Clase N° 4 del 27 de abril de 2005]*

*“[Se acerca Sara y les dice:] “no puede ser, el año pasado ya se colgaron pelotas que traje de mi casa... [me mira] y a ellos, no, nada les importa, total como no son de ellos... no cuidan nada, y no se molestan en ir a buscarlas; es una parroquia, si las van a buscar se las dan, pero no...” [Clase N° 5 del 25 de mayo de 2005]*

Se abre un vacío entre qué y cómo enseñar. Al no estar claro qué enseña Sara, resulta complejo analizar cómo lo hace y definir cuál es el fin de sus intervenciones. Esta dificultad nos aleja de la posibilidad de *“reelaborar nuestras ideas sobre lo que debemos enseñar para que nuestros alumnos aprendan...”* como sostiene Monereo (1994:15).

Evidentemente, las decisiones de Sara acerca de qué y cómo enseñar no están basadas en determinar cuál es el momento más conveniente para enseñar un determinado contenido, ni de qué forma es preferible hacerlo para que sea un acto de *“apropiación y resignificación”* por parte de los chicos y las chicas de la escuela ‘T’.

El intento por mediar entre el conocimiento y los sujetos que se constituyen en alumnos a través del acto pedagógico lleva a Sara a establecer las condiciones del comportamiento, del hacer y en definitiva del ser en ese espacio determinado. Sus intervenciones no apuntan a que los sujetos infantiles resulten constructores de sus propios saberes a partir de la oferta áulica y escolar, sino a ubicarlos en algún sitio en la escena social que supone la acción en la sesión.

Las acciones de Sara que se traducen en elecciones de saberes y conocimientos legítimos (según su consideración), alejados de los conocimientos y saberes de los alumnos (también según su consideración), señalan una enseñanza que no es

considerada como un acto de comunicación, es decir, como un proceso social que depende de actitudes, valores e intereses sociales, más que del conocimiento y las habilidades científicas.

Sólo como muestra (dado que son muchas más las intervenciones que podría dejar registradas aquí), algunas de sus intervenciones silencian a los sujetos y los alientan a no querer consultar demasiado a Sara. Los alumnos entienden que ante tales indicaciones es mejor callar y obedecer, ocultando sus deseos, motivaciones y actitudes hacia la tarea. Así interiorizan más mecanismos de control y regulación que de decisión y reflexión. Como sujetos, los niños y niñas pierden un poco la capacidad de acción, entendida como el acto político de expresar sus corporeidades singulares, en lugar de reproducir corporeidades legitimadas.

## **10. 8. La organización de las sesiones**

Me refiero a *la organización de las sesiones* como aquello que enmarca lo que acontece a lo largo de la sesión en relación con la organización de las propuestas, los recursos y las estrategias que utiliza Sara. Tomando como eje sus preguntas en las sesiones, es posible observar que la dinámica del juego o deporte propuesto ocupan un lugar central. No observo otros recursos para transitar las experiencias de aprendizaje de los alumnos. Los materiales, como ya analicé, son acordes al deporte que se practica y/o a las actividades que se proponen, pero no varían: se destinan siempre al mismo uso, en la misma situación y con el mismo fin.

El tiempo de la sesión propone una linealidad inalterable: entrada en calor (correr por las líneas, hacer breves ejercicios de desplazamiento de poca intensidad); a continuación, el juego, el deporte o la actividad institucional ocupan la mayor parte del tiempo; por último, al final de la clase los alumnos deciden a qué jugar o qué hacer. Sólo a modo de ejemplo he rescatado dos escenas para poder ver esta temporalidad lineal y la organización de la sesión:

*“Luego de trotar por las líneas y de realizar algo así como un galope lateral, se ubican en el medio de la cancha. Allí está Sara con una pelota en la mano, les*

*dice algo. Al instante, comienzan a jugar (...) Sara interrumpe el juego y explica otro (...) Juegan y luego deciden organizarse para jugar al fútbol los varones y al vóley las chicas. Sara lleva al grupo al gimnasio, les dice que se pongan contra la pared y que esperen. Primero, los chicos van al lavabo luego salen y se colocan contra una de las paredes. Una vez allí, Sara va poniendo en el centro del gimnasio aros y va nombrando a los niños que deben coger el aro que ella señala.*

*Les muestra lo que hay que hacer: el hula-hula. Los niños y las niñas señalados lo hacen sin mayores dificultades. Elenis, Josué y Carlos pueden hacerlo sin parar, combinando pasos de baile y saltitos (mucho más de lo que Sara les mostró). Ahora Sara toma un aro y también intenta hacerlo. Luego de un ratito, Sara les pide que le entreguen los aros, los guarda y toma una pelota de básquet y se va caminando hacia fuera. Los chicos al ver la pelota gritan: ¡Bien! ¡Bien! Sara arma dos equipos, señalando quién va para cada uno. Algunos niños protestan por los grupos que Sara va conformando, otros saltan y gritan de alegría. Niños y niñas se mezclan” [Clase N° 6 del 28 de septiembre de 2005]*

Interpretar el tiempo supone esclarecer qué y cómo enseñamos, en relación con quiénes y en qué contexto. Siedentop (1981) y Piéron (1977) han identificado algunos factores en relación con el tiempo empleado en la enseñanza de las tareas corporales y motrices que se deberían tener en cuenta para la obtención de niveles óptimos de aprendizaje de los alumnos. Llegan a la conclusión de que las acciones docentes más significativas son: 1) aumentar la frecuencia del *feedback*; 2) disminuir las interacciones negativas entre profesor y alumnos; 3) aumentar la frecuencia de interacciones positivas; y por último 4) reducir el tiempo empleado en la organización de la clase (citado en Alarcón López, Cárdenas Vélez y Piñar, 2004).

Asimismo, numerosos autores<sup>178</sup> hacen hincapié en las formas de mejorar la organización de las sesiones para los aprendizajes motrices. Piéron (1988) identifica distintos tiempos en la sesión, señalando el tiempo útil desde que empieza la clase hasta

---

<sup>178</sup> Sáenz-López, 1997; Sánchez, 1992; ICCE, 1994; Piéron, 1988; Mosston, 1996; Siedentop, 1998; De la Cruz et al, 1989, y Ortega, 1998, citados por Viciana, 1999. Como claves para conseguir una mayor eficacia, estos autores proponen mejorar la organización del grupo, del tiempo, del espacio y del material. Cf. Alarcón López, Cárdenas Vélez y Piñar (2004).

que acaba. Distingue los tiempos de práctica, de compromiso motor y el tiempo empleado en la tarea<sup>179</sup>.

En mi opinión, la mayoría de los estudios al respecto, por lo menos dentro del campo de la educación física, están más ligados a las enseñanzas y los aprendizajes de los deportes. Sin embargo, no dejan de ser útiles en relación con las sesiones de Sara, dado que su intención coincide con estos saberes. Las sesiones de Sara presentan una secuencia lineal, es decir, una secuenciación de tareas en la que la realización de una habilita la siguiente. En algunas sesiones la organización era diferente, porque no estaban organizadas alrededor de cuestiones de la educación física: el día de la preparación de los cucuruchos de papel, la preparación del baile, las salidas, la jornada de juegos, etc.<sup>180</sup>

El tiempo lineal corresponde a un modelo más deportivo que escolar. Según el análisis del tiempo de Pierón, el tiempo útil (desde la perspectiva de Sara) corresponde al tiempo de las explicaciones e indicaciones y de aquello que hay que hacer, dado que los otros tiempos, desde su punto de vista, son recreativos, de ocio o de menor importancia. En su organización, el tiempo de la práctica y el tiempo de compromiso motor son abundantes.

Evidentemente, estos tiempos no son iguales para todos los alumnos, dado que los modos de administrar el espacio, los materiales y los grupos hace que algunos participen más y otros menos. Por ende, aquellos sujetos infantiles a los que les gusta y/o les resulta fácil el deporte y además son elegidos por Sara tendrán más tiempo de práctica que aquellos que, por el contrario, no disfrutaban la tarea, o la encuentran difícil o

---

<sup>179</sup> Tiempo útil: tiempo funcional desde que el entrenador comienza hasta que acaba la sesión. Tiempo disponible para la práctica: dentro del tiempo funcional, el entrenador invierte una parte en explicar las actividades o en organizar el material. El tiempo que queda es el tiempo disponible real para poder practicar. Tiempo de compromiso motor: es aquel que el alumno/jugador dedica a la práctica de las actividades físicas. No todo el tiempo empleado en la tarea se destina a la práctica; un jugador puede estar esperando en una fila mientras que algunos compañeros practican. A ese tiempo se lo denomina tiempo de participación. Tiempo empleado en la tarea: es aquel tiempo de compromiso motor que está directamente relacionado con los objetivos o aprendizajes deseados en la sesión.

<sup>180</sup> Quiero resaltar que las observaciones a las sesiones de educación física con el grupo de 5° (luego 6°) durante mi trabajo de campo se vieron reducidas, dado que muchas de esas horas estaba dedicadas a otros fines escolares: por ejemplo, reuniones de los alumnos con especialistas de la ESO, reuniones con tutores y padres de la escuela, salidas extraescolares y preparación de eventos escolares particulares. Creo que esto es muy importante, porque evidencia la concepción de la hora de Educación Física como aquella que se puede emplear para otros menesteres y necesidades imprevistas del centro o de los estudiantes.

bien, por razones particulares, están menos predispuestos. Las chicas, dada la distinción en las tareas, por lo general están en este segundo grupo. Los tiempos en las sesiones, por lo tanto, dependen de factores subjetivos particulares.

Los tiempos son formas de . Controlar el tiempo supone controlar a los sujetos mediante el uso de la potestad del tutor al definir el acceso a los saberes de la propia disciplina.

En las sesiones, Sara decide quiénes van a jugar, dónde, cómo, cuándo y de qué forma. Selecciona los materiales necesarios, plantea las actividades, distribuye los espacios, establece los tiempos de juego y de descanso, indica quiénes van a jugar, en qué puestos y cómo deberán hacerlo; la mayoría de las veces también dirige los juegos. Un tremendo poder está en las manos de Sara en cada una de las sesiones. Desaloja a los alumnos de ese ejercicio, y ejerce el disciplinamiento y la regulación de los cuerpos en pos de la reproducción de un capital cultural hegemónico representado por la cultura del deporte. Aunque en algunas sesiones dicho capital no es el centro, desde esta lógica los efectos de la organización imponen formas reguladas de hacer y, por ende, de aprender a ser cuerpo.

Por su parte, el espacio es ocupado preponderantemente en relación con la organización de los deportes. El espacio de la acción define algunas corporeidades en función de la estructura del juego y la forma en que se resuelven las situaciones allí planteadas. Por cuestiones culturales, son los varones los que desarrollan comúnmente prácticas deportivas, mientras que las chicas prefieren otro tipo de prácticas corporales y motrices, como las danzas o las actividades lúdicas, que en las sesiones de Sara ocupan un lugar secundario. De esta manera, el espacio contribuye a la construcción de identidades corpóreas sexuales desde los atributos que la cultura dominante determina y la escuela reproduce en una forma particular.

## **10. 9. Los comentarios ocasionales en la clase**

Los *comentarios ocasionales* abarcan aquellas ideas o representaciones que he podido reunir alrededor de los diferentes momentos de las sesiones y en otros espacios de intercambio con Sara. Las perspectivas individuales permiten analizar algunos temas que se entrelazan con el estudio, que hacen a la conformación de las corporeidades en la



escuela y que toman forma en las sesiones de educación física: el establecimiento de diferencias sexuales, o las diferencias referidas a cuestiones étnicas<sup>181</sup>. La habilidad motriz también funciona como determinante en la constitución de diferencias.

Analicé los comentarios hechos antes, durante o después de las sesiones. En este apartado interpreto el establecimiento de ciertas diferencias entre lo considerado ‘normal’ y aquello que no lo es. La diferencia da origen a jerarquías que permiten a los sujetos en proceso de construcción ocupar diferentes espacios de acción.

*“Recuerdo que en otro momento Sara me había comentado que la mayoría no vienen vestidos con chándal y bambas, que era muy difícil lograr eso. También recuerdo que me comentó que la mayoría de los niños viven en la calle, que cuando ella llega tarde a su casa aún están en la calle jugando con otros niños.”*

[Comentario del 13 de abril de 2005]

Los comentarios de Sara expresan lo que ella imagina como alumno/a en el contexto de su clase. Espera, por ejemplo, que traigan una vestimenta particular (chándal y bambas) y por alguna razón personal registré esto en mis notas. Evidentemente, este registro produjo alguna inquietud en mí que me llevó luego a releer las sesiones intentando establecer algunas relaciones entre sus representaciones, sus prácticas y las mías.

Mi recuerdo se materializa en una sesión en la que Sara proponía juegos. Los sujetos infantiles estaban reunidos en un grupo que cantaba y bailaba tímidamente una danza en otro idioma:

*“[Sara dice] fíjate en estas niñas, cómo vienen vestidas, cómo están calzadas, es una pena, mira, esas niñas son preciosas y tienen una gran elasticidad pero así vestidas... no puede ser [las niñas tienen vestidos de colores y sandalias de suela]. Esa vestimenta es bonita pero para salir a pasear, no para venir a jugar a la escuela y, menos, en mi clase. Porque, ves, después se les levanta la falda, se les ven las bragas y a los padres no les gustará, ya sabes, son musulmanes, que van todas tapadas las mujeres.”* [Charla informal con Sara del 19 de junio de 2005].

---

<sup>181</sup> A partir de considerar motes vinculados con la vestimenta de los alumnos.

El argumento que esgrime Sara parte de cuestiones de practicidad para la realización de la tarea, sustentada en la lógica de una educación física pensada desde una concepción tradicional, en la que las buenas vestimentas parecieran garantizar el éxito de las tareas. En realidad, la vestimenta colabora con la tarea, pero no la define, dado que son las propias habilidades de los sujetos las que ponen en acción los saberes corporales y motrices que les permiten transitar nuevas experiencias.

Esa concepción tradicional olvida que la educación física escolar es distinta de los demás contenidos de la cultura física, construidos en relación con otros contextos de producción en los cuales se inscriben otras significaciones sociales y culturales.

Algunos niños y niñas pertenecen a familias cuyas creencias se sustentan en principios religiosos del Islam, y profesan la religión musulmana; otros son gitanos; la mayoría son centroamericanos, de pueblos y/o barrios marginales de países como Costa Rica, Ecuador, Perú y Honduras, entre otros. Dichos contextos, creencias y estilos de vida enmarcan sus prácticas corporales en otros sentidos, en muchos casos distantes de los supuestos de Sara. Para ella (a juzgar por comentarios como *“viven en las calles y permanecen hasta muy tarde en ella jugando con otros niños”*), estos niños tienen prácticas corporales negativas para sus vidas, y opina que esas prácticas no deberían ocurrir, sin importar el contexto en el que se realizan, es decir, si son o no cuidadas, protegidas y/o atendidas por alguien.

En muchas de las conversaciones sostenidas con Sara aparece la cuestión de género. Sin que ella lo advierta, en su discurso discurren identidades sexuales fijadas a posiciones únicas: ser varón o mujer. La siguiente escena permite interpretar cómo Sara asocia las habilidades motrices y las señales corporales a una u otra posición, hasta el punto de concebirlas como naturales más que como posiciones que los sujetos ocupan en función de las decisiones que pueden tomar entre los discursos y las prácticas que los van conformando como sujetos:

*S:-¿Los has visto? Son más habilidosos que las niñas en los pases de la pelota. Yo creo que se debe al sexo.*

*M:-¿Por qué?*

S:-*No sé... [se va]*”

[Clase N° 1 de educación física con 5° curso del 13 de abril de 2005]

Sara muestra cómo el sexo no es sólo un atributo con el que nacemos, sino que también resulta de un conjunto de señas y señales culturales que llevan a los sujetos sexuados a definirse a sí mismos al tiempo que excluyen a otros. Los niños y las niñas se van caracterizando, según uno u otro sexo, por su cuerpo y sus regímenes corporales, movimientos, gestos, posiciones, vestimentas y comportamientos y también por ciertas habilidades motrices que los caracterizan y definen según la cultura que comparten.

Sara opina que los niños varones son más habilidosos que las niñas sólo por su condición de ser varones, pero ignora cómo lo social ha contribuido a ese desarrollo motriz.

Otro comentario muestra lo que se espera de las niñas, no sólo desde sus comportamientos sino también de sus elecciones. El caso de Jénia manifiesta un lugar definido social y culturalmente ya desde su familia:

*“M:-¿Has visto? Jénia quiere ser malabarista, y trabajar en un circo, tiene amigos que hacen malabares...”*

*S:-¡Ah! [sorprendida] Pensaba que me lo decías de broma.*

*M:-No, ¿por qué?*

*S:-Porque sus padres no la dejarán, eso no es para una niña...”*

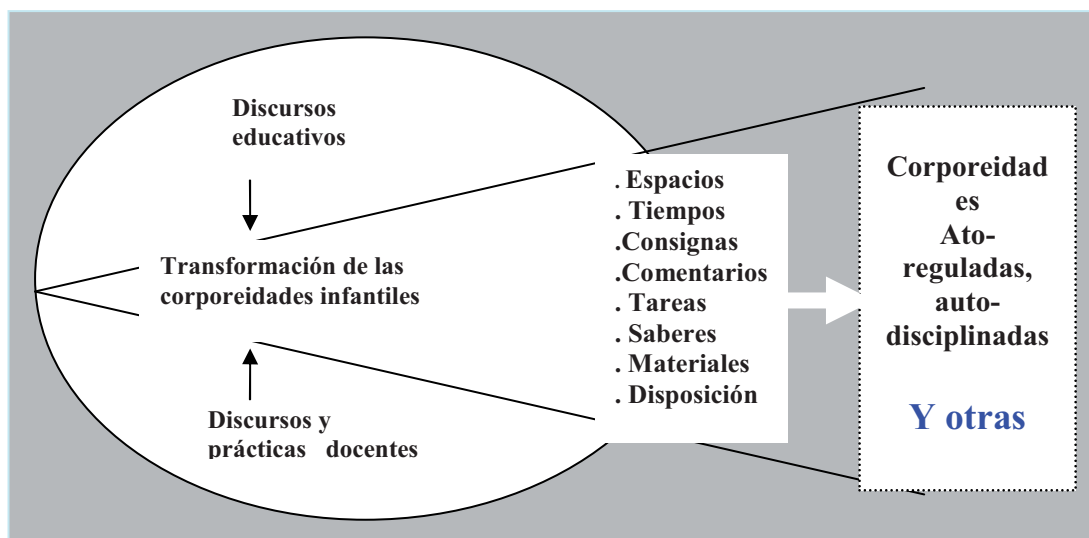
[En hora de comedor charla informal del 4 de mayo de 2005]

Las elecciones basadas en preferencias también parecen estar más sujetas a regímenes sociales que a los deseos de quienes las realizan, aun cuando hacerlo no represente ningún riesgo para nadie y cuando en el colectivo social exista un sinnúmero de ejemplos que muestren lo contrario<sup>182</sup>. En el campo de la educación física escolar existen muchas Saras cuyos discursos parecerían estar a favor de la coeducación, la igualdad y la integración de las diferencias entre los sexos; pero en el accionar diario, en la organización de las clases y en las estrategias que utilizan para enseñar los saberes

---

<sup>182</sup> La esfera social está repleta de campeonas olímpicas de deportes que, en sus inicios, estuvieron dominados por hombres. Asimismo, hoy las artes del circo son espacios de participación tanto para mujeres como para hombres (p.ej. el Cirque du Soleil, entre otros).

específicos del campo establecen ciertas expectativas físicas, deportivas y sociales distintas, según se trate de un varón o una mujer<sup>183</sup>. Como síntesis de este caso expongo un gráfico que muestra las relaciones establecidas entre discursos educativos y prácticas pedagógicas.



**Gráfico 7: Relaciones entre discursos educativos y prácticas pedagógicas**

En el mismo se advierte cómo se articulan ambos en un escenario concreto con la esperanza de producir corporeidades reguladas y auto-disciplinadas en función de ciertos modelos dominantes del campo de la educación física. Otros modelos corporales singulares se construyen en los márgenes de los primeros.

A partir de aquí, ingreso al análisis del último caso considerado para este estudio: el de mi corporeidad en el proceso de tesis.

<sup>183</sup> Scharagrodsky afirma que: “*todo ello ‘naturaliza’ bien biológicamente o bien culturalmente los estereotipos y las relaciones de poder entre ambos colectivos y también al interior de cada uno de ellos, haciendo poco modificable esta situación y contribuyendo a eternizar cierta subordinación femenina.*” (2004:74).

## Capítulo XI. Mi corporeidad en el proceso de tesis

---

*“Debido a que somos sujetos de múltiples y complejos discursos, nuestra subjetividad cambia y es a menudo contradictoria, inestable, rígida o fija. Creo que formamos nuestro conocimiento de quiénes somos al reflejarnos en los documentos que creamos o aceptamos como presentaciones de nosotros mismos. Son historias, imágenes públicas o privadas o escritos, o íconos y representaciones de un ideal identificado. Creo que las investigaciones que llevamos a cabo y los textos que publicamos cambian nuestro conocimiento de nosotros mismos.”*

Souminen, A. (2003:2)

### 11. 1. Invitación

Tomo la cita de Souminen (2003) como invitación para pensar sobre la escritura durante el proceso de investigación. En esta tesis, el intento de convertir mi saber de la experiencia en saber científico hizo visible que la corporeidad del investigador es tocada, provocada y hasta tensionada por otras corporeidades a lo largo del proceso investigativo, empujando a quien lo transita a hallar nuevos lugares para hablar y entender lo vivido. En tanto proceso complejo y contradictorio que se traduce en la creación de documentos, textos y relatos, esta investigación ha supuesto una forma de presentarme a mí misma. Como sostiene Souminen, el proceso *“cambia nuestro conocimiento sobre nosotros mismos, debido a que veo la investigación como una forma activa de auto(re)creación”* (2003:2).

Las escenas<sup>184</sup> que presento recorren varios trayectos de mi formación en la investigación. Comienzo por el grupo de escenas que se desarrollaron en el marco del *Seminario sobre Infancias* propuesto por mi director de tesis, y paso posteriormente a entrelazar historias compartidas con investigadores e investigados. A continuación, vinculo las problemáticas acerca de las construcciones de subjetividad en la escuela primaria ‘T’. Algunas escenas las he recuperado de mi memoria, otras las fui hallando en algunos materiales compartidos con otros y una gran mayoría son producto del trabajo de campo de mi investigación.

---

<sup>184</sup> Incluyo en el análisis de este caso algunas escenas previas al trabajo de campo de la investigación de mi tesis. Las he considerado porque han formado parte de este proceso reflexivo que compone el caso. (2003: Seminario de investigación sobre infancia; 2004-2005: Investigación sobre el papel de la escuela primaria en la construcción de la corporeidad infantil, Grupo FINT; 2005-2009: Proyecto de investigación).

Ante el material hallado, recuperado o creado me fue imposible ignorar la vital importancia de considerar el trabajo de campo como una experiencia, o mejor dicho como una suerte de experimentación que ayuda a “*ahondar la comprensión de diversas perspectivas (y) para crear oportunidades de diálogo e interacción*”, (Montero-Sieburth, 2006:1) cuando encuentra en el empleo de la auto-etnografía una estrategia metodológica y teórica importante para la investigación cualitativa. Si bien este estudio no se basa en dicha metodología, algunas de sus reflexiones me han servido para rastrear mi corporeidad en el proceso de la tesis y comprender cómo me he enfrentado a lo que sé y conozco, así como para medir el impacto que esto tuvo en mí, por decirlo de algún modo.

Creo conveniente señalar que asumir el análisis de este caso supuso afrontar un complejo proceso reflexivo, originado en movimientos emocionales producidos a partir de un encuentro entre culturas diversas. Movimientos emocionales imposibles de ignorar, que al ser sometidos a la auto-reflexión impulsan la necesidad de interacción, reconocimiento personal, confrontación y construcción de posicionamientos que amplían y reconstruyen nuevos conceptos de la realidad que abordé<sup>185</sup>.

En un primer momento fue necesario reorganizar el material teórico reunido, además de ir en búsqueda de otros que pudieran ampliar mi comprensión sobre la escritura de un texto que no hablara de mí sino desde mí, es decir, desde una experiencia atravesada por procesos de identificaciones y des-identificaciones producidas en las articulaciones de narrativas como parte de un proceso compartido de investigación.

Para disipar todo vestigio de etnocentrismo, aclaro que el intento de escribir ‘desde mí’ quizás pueda resumirse en la comprensión de “*la experiencia del otro, yo mismo, ante la extrañeza del nosotros (como los actores lo significan y le dan validez)*” (Anta Fález, 2004:3).

---

<sup>185</sup> Cf. Montero-Sieburth, M., Reed-Danahay (1997), en: Montero-Sieburth (2006).

## 11. 2. El compromiso con la interpretación del caso

Mi compromiso con el caso fue de carácter intelectual, corporal y emocional. Presté mucha atención a mis experiencias corporales y confié en mi intuición. El proceso hermenéutico fue inseparable de las sensaciones, el cuerpo y las emociones. Comencé por situarme como una autora que intenta reflexionar constantemente sobre lo desconocido y sobre el conocimiento creado por las evidencias interpretadas, sumando la exploración de lo emotivo como acercamiento entre la reflexión personal y las interpretaciones que se suelen hacer a nivel universal.

El texto de carácter narrativo que compone el caso no se separa del resto del camino transitado por la tesis, sino que se profundiza en las construcciones conceptuales de quien lo escribe, poniendo en juego la propia subjetividad encarnada. Las escenas (que sugieren textos, pero no están determinadas por ellos) van mostrando procesos de auto-reflexión y formación a partir de la vinculación con colegas, investigadores y principalmente los niños y niñas de la escuela 'T', quienes a partir de sus miradas, gestos, caricias, abrazos, proximidades y distancias han sido los motores de los posibles rastreos y exploraciones sobre nuestras diferencias. Estos procesos de vulnerabilidades, que me conectaron en una experiencia sensible de reconocimiento de los otros, enmarcaron la constitución de mi corporeidad en el camino trazado por la tesis.

En este camino, mi narrativa gestual, corporal y somática surge como fuerza para reconstruir las experiencias vividas, recuperando los saberes allí producidos para tomar al cuerpo como punto de referencia al hablar de lo humano.

Mi narrativa corporal se sitúa en un plano intermedio entre la teoría y los usos que se hacen de ella, indagando en los saberes y en las formas de producción del conocimiento. En este sentido asumo que el fundamento de mi autoridad se centra en el compromiso con mi cuerpo, y en la necesidad de legitimar un vocabulario para narrar las experiencias transitadas que han supuesto no sólo reconocer los espacios los transitados, sino también los modos en que mi cuerpo ha construido dichos espacios para que mi experiencia aparezca, y en ella los saberes que el propio vivir me ha permitido construir. Ello supone construirme como un sujeto político.

### 11. 3. Narrativa investigadora

Recurro a los pensamientos de Cullen (2009) acerca de los escenarios de la educación y la constitución de la identidad docente para analizar algunas cuestiones que fueron vitales durante el proceso de la tesis y que sin lugar a dudas afectaron mi búsqueda de una identidad investigadora. Intenté partir de la metáfora de ‘escenario’ que narra el autor junto con algunos procesos que se entretajeron alrededor de mi trabajo y constituyeron puntos nodales en el proceso narrativo de búsqueda de una identidad investigadora.

El *Seminario sobre Infancias* propuesto por Hernández (2003), que posteriormente me vincularía a la investigación *sobre el papel de la escuela primaria en la construcción de la subjetividad infantil* (proyecto de investigación del grupo FINT), fue un importante paso reflexivo hacia la confección del objeto de estudio que fui construyendo sobre un conjunto de *escenarios*: las facultades de Pedagogía y de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, el Parque científico de la Universidad Barcelona, la escuela ‘T’ y muchos otros. Esos escenarios que aparecen en la narrativa de esta tesis durante mi formación en ese campo funcionaron “*como instituciones formadoras, como lugares de representación de la identidad profesional*” del mismo modo que los entiende Cullen (2009:15) cuando se refiere a la constitución de la identidad docente como una narrativa que acontece en los distintos escenarios educativos que se transitan “*como suelos culturales, como una praxis social, como un temor y un temblor por la magnitud de la tarea a enfrentar*” (2009:19). Dichos escenarios son lugares donde se van inscribiendo las narrativas personales de formación, lo que supone vacíos, silencios y oscuridad, pero también “*vacíos con rostros interpelantes, silencio de máscaras expectantes, oscuridades con fantasmas acechantes*” (2009:17).

En tanto sujeto histórico mediado por los rostros, las máscaras y los fantasmas que se inscribieron en los diferentes escenarios de investigación, escribí una narrativa investigativa que se fue construyendo en una doble dimensión: escenarios que al mismo tiempo que configuran prácticas sociales y culturales situadas, son configurados por



ellas. En esta doble dimensión es inevitable la idea de que todo proceso de constitución subjetiva es un cruce de narrativas.

Un extracto de acta del grupo FINT muestra cómo dicho escenario fue configurando procesos a futuro:

*“Uno de los aspectos en los que se centró la discusión tuvo que ver con las estrategias de entrada y posicionamiento en la escuela. Se plantearon varias alternativas, que oscilaban entre una entrada “al desayuno”, del tipo dejarnos llevar poco a poco e ir ocupando los espacios que nos ofrecieran, y una entrada “frontal”, haciendo una propuesta articulada del tipo de tareas que nos gustaría llevar a cabo. También se planteaban distintas decisiones que tomar con respecto a qué espacios cubrir y en qué grupos centrar la observación. Es evidente que será inviable cubrir todos los grupos y áreas de un centro, por lo que habrá que señalar áreas de trabajo prioritarias. Discutimos también el rol de la observación de clases, el aspecto más delicado a la hora de negociar. Qué peso darle, qué grupo elegir, cómo plantear nuestra presencia... muchas son las cuestiones problemáticas. Y de fondo, la cuestión del planteamiento básico de la investigación: construir una relación con ellos.*

*Parecía evidente que muchas de estas cuestiones no eran resolubles en una reunión y que tendrían que ser tomadas sobre el campo. De todos modos, establecimos un posible itinerario. En primer lugar, nuestra estancia será de al menos dos días por semana, y al menos uno de ellos completo. En segundo lugar, pediríamos a las escuelas tener un interlocutor estable, nuestra persona de contacto en la escuela. Y como entrada en la escuela, sería interesante plantear un grupo de discusión del tipo de los que ya hemos hecho con los coordinadores de los ciclos. La idea es que además de tratar de responder a la cuestión de qué tipo de sujeto está creando su escuela nos aconsejen estrategias de investigación, puntos de observación, incluso grupos base en los que centrarnos. Esta primera dinámica podría servir doblemente para exponer claramente el objetivo de nuestra estancia en su centro y al mismo tiempo para contar con ellos en el proceso de investigación. A partir de este punto habría que estar atentos y dispuestos a ir construyendo espacios de observación y*

*relación. Se hizo énfasis en la reunión en la necesidad de ir más allá de las aulas y tener en cuenta otras dinámicas y tiempos escolares, como el patio, las reuniones de delegados, etc. También recordamos la necesidad de establecer dinámicas de intercambio y devolución. La intensidad y periodicidad de las mismas estarán sujetas evidentemente a la relación que se construya y a la disponibilidad de las partes, pero en cualquier caso es una dimensión que hay que hacer visible.*

*La revisión del texto de presentación nos llevó justamente a la necesidad de reescribir el mismo en términos menos intimidantes. En lugar de la retórica del ofrecemos-pedimos pensamos que sería más oportuno plantear la cuestión disolviendo el dualismo y trazando una relación mucho más laxa entre necesidades y aportaciones. Se planteó entonces la posibilidad de separar la primera parte del texto, que funciona bien autónomamente y trabajar la segunda parte con ellos, de manera que sus necesidades queden totalmente expresadas en el proceso de construir un acuerdo.” [Notas sobre la organización del trabajo de campo, 22 de septiembre de 2004, actas del grupo FINT]*

Entre las cuestiones de organización y de toma de decisiones para llevar adelante una investigación en cuatro escuelas de Cataluña está implícita la necesidad de comprender los procesos de subjetivación de la infancia. Es posible observar cómo los procesos de diálogo, reflexión, argumentación y toma de decisiones son componentes aprendidos y llevados al campo conjuntamente. Pero también puede observarse que dichos procesos son un ejercicio que se ejerce y que por ende se aprende dentro del grupo humano que lo ejercita.

En dicho proceso se entrelazan relaciones que combinan posiciones personales, pareceres, experiencias, historias de sujetos y realidades escolares particulares. La información reunida y las experiencias personales se conjugaron en torno a un trabajo de investigación que intenta no desvincular a los investigados del proceso ni del producto. En este sentido, los otros (con sus experiencias) son entidades inmanentes en la producción de saber científico, ya que si estuvieran ausentes se negaría la finalidad

del estudio y hasta el mismo proceso por el cual la subjetividad se construye, de-construye y re-construye.

En la síntesis del acta se condensan sensaciones, impresiones, ideas, pensamientos, y reflexiones que muestran relaciones humanas puestas en diálogo. Las conjeturas específicas de los hablantes se cruzan, se mezclan, se quiebran; otras nuevas surgen a partir del ejercicio de la reflexión y la retórica. El resumen del acta también refleja la condensación de tensiones, dilemas y conflictos entre los personajes y sus peripecias. Como conjunto de prácticas que se orientan a la búsqueda de sentido, sólo pueden entenderse como culturalmente situadas, es decir acontecidas como síntesis de encuentros y, como dice Cullen, de *'meramente'* estar.

Es en ese *'saber estar'* donde acontecen los procesos de constitución de las identidades. *'Ser'* sin *'saber estar'* es cometer la falacia de imaginar un escenario no deformado por el suelo, lo que supone olvidar la verdadera naturaleza de los escenarios: estar amarrados a la tierra, *in situ*, definidos por las ondulaciones y las modulaciones que los particularizan (Cullen 2009:17).

Los procesos vividos de construcción de una identidad, en este caso la de investigadora, exigen saber estar, más que saber ser.

En este viraje de perspectiva, el acta es una condensación de sujetos históricos culturalmente situados que se esfuerzan por hallar respuestas a sus interrogantes, en una búsqueda que nos va convirtiendo en narradores de la propia identidad investigativa, a medida que unificamos en un relato (siempre abierto) esas diferencias, tensiones y conflictos en las constituciones de identidades que nos definen.

Toda identidad profesional acontece en escenarios inciertos, o en escenarios *'deformados por la gravitación del suelo'*, ya que al ser *'configurados por prácticas sociales'* (que siempre incluyen las restricciones del *'orden del discurso'* y la *'microfísica del poder'*) nos conducen a *'caer en el pánico escénico'* (Cullen, 2006:19), que en su doble dimensión nos hace añorar tanto lo seguro y conocido como sufrir las consecuencias de lo desconocido e incierto: pánico que todo proceso de reconocimiento y auto-reconocimiento supone.

En una nota de mi cuaderno de campo se puede apreciar cómo fui asumiendo algunas prácticas y discursos de escenarios transitados, que ahora forman parte del proceso de subjetivación frente a nuevos escenarios. Considero que el acta, como ejemplo de tantas otras actas, resume experiencias corpóreas, es decir, experiencias de vida hechas cuerpo que en el encuentro con otras experiencias buscan ahora un nuevo sentido, ya que han abandonado a sus dueños para entrar al espacio público. En ese ejercicio la palabra se torna expresión de los cuerpos que las sustentan, y que por ende les dan sentido.

*“Tomar algunas de las consideraciones del grupo FINT sobre la entrada al campo, los contactos, los modos, la nota de presentación, en primera instancia.*

*Organizar todo el material para las entrevistas, plantear un tema como disparador y dejar que hable el entrevistado, tener algunas preguntas orientadoras para abordar el problema de la investigación, contar con la grabadora, tener presente los tiempos y aquello que no es dicho pero sí expresado.*

*Plantearme un primer vaciado de las entrevistas más bien literal, una simple selección de temas importantes e interesantes, dejar para un segundo momento la labor interpretativa.”* [Notas previas al trabajo de campo de la escuela ‘T’, marzo de 2005]

La nota de campo, vista ahora como escena parlante de un tema, y como consecuencia de otros temas y palabras, de otras historias y de otras narrativas, muestra un puente entre el escenario de la investigación del grupo FINT y mi actual investigación. Fundó algunas de mis primeras identificaciones con la investigación, término que tomo desde la consideración de Hall (2000): algo inconcluso y ‘abierto’, en contraposición al concepto de ‘identidad’, al cual confiere un carácter más cerrado y unificado, que lleva en sí la idea de ‘mismidad’ (Sampaio, 2005:13).

Es posible apreciar que el conjunto de experiencias particulares con investigadores y becarios, instituciones y docentes, dio lugar a la creación de un objeto de investigación y también una base común de posicionamientos epistemológicos, conceptuales y políticos. Además permitió abordajes empíricos, procedimientos metodológicos que

estructuraron la investigación, y ciertos distanciamientos que responden a las particularidades del estudio y las subjetividades que lo componen.

Como muestra de ello, en ambas evidencias (el extracto del grupo FINT y la nota de mi cuaderno de campo) es posible advertir un trabajo planificado, adaptable a las realidades existentes. Pero además es posible advertir cómo en cada una de dichas etapas hay procesos donde diversas subjetividades se encuentran, se cruzan y van produciendo modulaciones o identificaciones (y des-identificaciones) en cada uno de los sujetos.

#### **11. 4. ¿Qué hacer con la *corporeidad* del otro?**

A lo largo del texto planteo una pregunta que sirvió como guía de este análisis: ¿qué hacer con la corporeidad del otro ante un proceso humano que muestra las diferencias de intereses y comprensiones frente a una misma tarea? Dicha pregunta surgió cuando mi vulnerabilidad investigativa se vio afectada en un proceso que muestra el encuentro sensible que produce la presencia viva del otro, lo que resulta ante todo una experiencia política (Bardet, 2009).

La pregunta se presentó al recuperar las vivencias<sup>186</sup> transitadas durante el proceso de recolección de información para el estudio. Las entrevistas, las charlas informales y las observaciones que buscaban investigar, conocer y narrar las experiencias vividas de los sujetos involucrados sirvieron para mostrar cómo ante mis preguntas y punto de vista,

---

<sup>186</sup> Tomo el término 'vivencia' en el sentido que lo hacen autores tales como Gadamer (2003), Husserl (1995) y Schütz (1993), quienes consideran a la vivencia como 'unidad de sentido'. En la opinión de Castañeda Clavijo y Gallo Cadavid (2009), "*según Gadamer en el texto Verdad y método, plantea una historia del término vivencia y allí menciona que lo vivido es siempre vivido por uno mismo, por ello, la vivencia se emplea para designar el contenido de lo que se ha vivido. Por esta razón, Gadamer (2003:97) muestra que 'algo se convierte en una vivencia en cuanto que no solo es vivido sino que el hecho de que lo haya sido ha tenido algún efecto particular que le confiere un significado duradero'. Para Husserl, la vivencia es entendida como 'unidades de sentido', que deben ser descritas y comprendidas. Las vivencias son contenidos de conciencia, son aquellos acontecimientos reales, las percepciones, las representaciones de la imaginación y de la fantasía, los actos del pensamiento conceptual, las presunciones y las dudas, las alegrías y los dolores, las esperanzas y temores, los deseos y las voliciones. Por su parte Schütz, empieza por considerar las experiencias vividas como algo que transcurre dentro de la conciencia interna y cómo la estructura de estas varía según la duración y su reflexión. Para Schütz las vivencias están marcadas por dos grandes diferencias, el recuerdo y la rememoración, las cuales se presentan entre el transcurrir y el acto acabado, ya que lo que se capta ya ha pasado y simplemente es recordado, de ahí que es el recuerdo el que aísla a la vivencia de la corriente irreversible de la duración y la transforma en rememoración.*"

como entrevistadora/observadora, y las respuestas de los entrevistados/observados, se fueron delineando conversaciones y escenas que servían para pensar en diferencias.

Aunque cada encuentro estaba organizado bajo el esquema entrevistado/entrevistador – observador/observado, tanto las charlas y entrevistas como las observaciones exhibían variaciones interesantes de gestos y señales corpóreas. He podido percibir cómo los entrevistados/observados, aun cuando se mostraban atentos e interesados en colaborar, se veían obligados a resolver en su interior pensamientos y preguntas tales como: ‘qué estará mirando, por qué observa este juego, cuánto más se extenderá esta charla, qué estará concretamente queriendo saber, por qué desea que me detenga en este punto, cuánto falta para acabar, debo ir a poner tarea, deseo salir al patio a jugar con mis amigos, ¡ya basta!’. He tenido que resolver mis propias preguntas: qué esperarán de mí, cómo no anularlos en sus particularidades, cómo no borrar sus diferencias sino conservarlas como riquezas entre otras.

El proceso de indagación-observación, primer contacto y acercamiento brindó datos, impresiones y sensaciones que quedaron asentados por escrito y en una cinta grabada que registra el habla, los tonos, las enunciaciones, las pausas, las vacilaciones, los gestos, las miradas y las expresiones. Después de la transcripción, las observaciones se codificaron en función de los intereses de la investigación, prescindiendo de cierta información. A pesar de que la transcripción de las grabaciones había sido pensada para captar los silencios, las risas, las ondulaciones y los comentarios, no fue posible conservar todos los elementos no verbales. Muchos se perdieron, lo cual confirmó una vez más que toda transcripción no deja de ser una interpretación y una traducción.

El trabajo continuó con un desmembramiento, aislamiento y selección de datos que rescató sólo aquellas escenas significativas en relación al estudio, con lo cual esas conversaciones y observaciones pasaron a formar parte de otros (con)textos que luego serían interrogados en su capacidad para dar cuenta de historias.

Este trabajo me enfrentó a interrogantes y cuestionamientos de diversos tipos: cómo no condensar, reducir, negar o borrar los sentidos, cómo no encerrar al otro desde un único entendimiento, cómo no clausurar el devenir narrativo de los sujetos investigados (tutoras, tutores, niños y niñas) en una historia única, cómo no reducir al otro a mi

mismidad durante el proceso de producción narrativa de identidades (ya que esas identidades dependen de las relaciones de las que surgen y las historias que recibimos, con las cuales convivimos, nos identificamos y nos des-identificamos). Estos desafíos me han orientado a conservar un posicionamiento ético-político en una investigación donde mi corporeidad se funde con otras corporeidades en los procesos vivos del aula, el patio, la escuela y las salidas, en tránsito con otros narradores.

Esta pregunta inicial acompañó el análisis de las escenas que recopilé y narro a continuación en función de los sentidos vividos que capturan.

### **11. 5. La selección de las ‘escenas sensibles’**

En las escenas recolectadas y puestas a disposición para el análisis se muestran miradas, gestos, golpes y señales; en otras, caricias, abrazos, gestos y diálogos. Todas representan expresiones corporales que han promovido alguna incomodidad y que levantaron sospechas sobre el camino trazado.

Las escenas recortan horas de clase, de patio y de salidas. Al rescatar observaciones y conversaciones de mis notas de campo y de mi memoria, sentí emociones detonantes de la escritura. Las interrelaciones producidas con los otros sujetos de la investigación fueron oportunidades para dar paso a un proceso de exploración, de interrogación y de auto-reconocimiento. Este conjunto de reflexiones intenta ser un aporte significativo a un estudio que no puede desvincularse de las prácticas y los discursos que como sujeto investigador construyo a lo largo de este trabajo, cuya preocupación se ancla a la comprensión de las corporeidades en un escenario escolar concreto y particular.

Como primera instancia de este análisis, el conjunto de interrogantes que surgieron ante la recopilación de las ‘escenas sensibles’ me permitió hallar algunos cauces por donde transitar un relato incierto en sus comienzos. ¿En qué me afecta, me tensiona, me implica investigar a otros? ¿Es posible comprender cómo dichas vivencias se traducen en un conocimiento sobre mí misma? ¿Cómo traducirlas, sin perder su riqueza, a un conocimiento del tema de estudio? ¿Cómo aportar al conocimiento sobre la construcción de las corporeidades en la escuela primaria?

Una primera selección de las escenas sensibles pone de manifiesto ciertas apreciaciones personales no reveladas hasta luego de comenzado el análisis. En un principio, y sin darme cuenta hasta mucho más tarde, organicé la selección de las escenas en grupos: cada grupo fue un punto de apoyo para indagar a quien investiga en relación con los sentidos producidos por los sujetos que conviven en una realidad particular.

En principio voy describiendo las escenas seleccionadas, que transcribo textualmente, con intención de no alterar su producción original, para luego conformar un análisis que integra comentarios personales, recuerdos y notas de autores. Unas escenas revelan sentimientos de incomodidad, malestar y dolor, mientras que otras recuperan situaciones y momentos de cariño, afecto y ternura. Todas van encontrando en mi relato alguna tensión que explica las características particulares de la construcción de mi corporeidad en este proceso particular de tesis.

Debo recalcar que la selección de escenas sensibles reveló una experiencia altamente emotiva que irrumpió en mi historia personal y mis representaciones, en el camino hacia la comprensión de otras historias y representaciones. Como sujeto-cuerpo vulnerable en contacto con otros sujetos, otras historias y otras representaciones, me he ido narrando, es decir, re-construyendo como un sujeto siempre semejante a mí, pero nunca igual. El análisis de cada escena se detiene a reflexionar sobre la construcción de una subjetividad investigadora en un proceso de producción de conocimiento a partir de las autorizaciones que los investigados otorgan a quien los investiga. Inevitablemente en este camino aparece como principio referente el pasado, la propia historia y la herencia, que al no reconocerse en el presente indica la imposibilidad del cambio.

Por último cabe aclarar que los sentimientos que impactaron en mi corporeidad produjeron algunos efectos sobre mi producción académica, es decir, sobre lo abordable en mi trabajo de investigación. Mi atención se centró en la traducción de aquello que interpreté a partir de las bondades de los sujetos investigados. Así, me ubiqué en una posición ético-política, entendida como una práctica autorizada de acción que no se desvincula de valores.



## 11. 6. La re-construcción de la herencia en los escenarios actuales

A pesar de reconocermelo hace años en relación con la educación corporal de niños y niñas en contextos escolares, y de haber atravesado muchas veces situaciones como las aquí narradas, y a pesar de estar convencida de que, como hace años se demostró, la verdadera formación docente en realidad acontece en las instituciones más que en los centros o (instituciones) de formación –ya que es en los escenarios educativos “*donde siempre es posible reinterpretar el sentido fundante e instituyente, porque da que pensar, porque siempre ofrece alternativas, porque nadie monopoliza su sentido*” (Cullen, 2009:20)–, me ha resultado difícil escapar a las huellas de una formación pedagógica signada por un normalismo que entendió que la enseñanza consistía en una serie de recetas a impartir con el fin de lograr (maquiavélicamente) la transformación del otro en algo lo más parecido a uno mismo.

Quizás esta experiencia ha facilitado rastrear la huella normalizadora de la docencia en la cultura occidental y de los saberes especializados que me han hecho portadora de reconocimientos social, cultural y políticamente legitimados, que frente a las circunstancias emocionalmente vividas me han mostrado también como portadora de ciertos no-reconocimientos a los cuales ha sido necesarios re-construir.

Alejada de esa tarea educativa, y sumergida en otra nueva, y en un contexto diferente pero reconocible, me costó desprenderme de los vicios adquiridos y aprender a de-construir los fundamentos de mis representaciones para re-construir otros, intentando sostener que toda tarea educativa que evada la responsabilidad de preservar la alteridad está destinada al fracaso, dado que esto conduce a ignorar lo que la propia tarea conlleva, que es hacer con el otro, un acto de aprendizaje mutuo donde los sujetos puedan ser.

El trabajo de campo, como encuentro comunicativo, se sostuvo en relaciones vitales, es decir, en relaciones capaces de producir vida a partir de una valorización y un reconocimiento de los componentes subjetivos que la integran y le dan forma. A partir de ello, las escenas muestran esas relaciones vitales que se organizan a partir de un

cuerpo que dice, que muestra que se expresa y comunica a través de lo que sus órganos, gestos y contactos pueden lograr, lo que significa que el cuerpo resulta una puerta de entrada para comenzar un diálogo de reconocimiento mutuo.

El contacto corporal abre el juego, oficia como intermediario en la posible traducción subjetiva, construida como forma particular de relaciones sociales. La siguiente escena muestra algunas interrelaciones con los chicos de 5° curso. Entre ellas resalto la caricia como un acto subjetivo de comunicación:

*“Un niño sale del baño y al pasar a mi lado me mira, me sonrío, y me acaricia con su mano la cabeza, lo miro me sonrío y le digo gracias. Me sonrío más y continúa su camino. Siguen jugando, gritan, saltan y se ríen no sé de qué. Otro niño que va camino al baño se me acerca y me pregunta qué anoto; le digo lo que observo.*

*Le pregunto qué están haciendo. Me dice ‘jugar a matar’.”* [Clase de Educación Física con Sara del 13 de abril de 2005]

El tacto, la sonrisa, la caricia, la mirada y la proximidad representan señales, formas particulares de acercarse a otros mundos, a otros sujetos que comparten la cotidianeidad. No son simple manifestaciones, sino actos corporales colmados de sentido. Tales expresiones son formas de significación, así como maneras de aproximación a los conocimientos, a los saberes.

En estas formas particulares la escuela pocas veces se detiene. Concentrada en los sujetos racionales, considera accesorios insignificantes a las formas particulares que hacen al ser, y que al ponerse en la escena escolar muestran distintos mundos sensibles donde el conocimiento adquiere su forma, su particularidad y su posibilidad. Por lo general, la escuela y los docentes traducimos dichos actos corporales como reacciones naturalizadas ante determinadas situaciones. Cuando prestamos atención, notamos que en una discusión es normal que los chicos griten, y que ante una charla afectiva es lógico que sean dulces. Dicha naturalidad traduce las diversas manifestaciones corporales desde la lógica adulta, que en la escuela representa la única lógica posible. Así, la naturalización determina lo correcto y lo incorrecto, lo bueno y lo malo, operando desde la universalidad que desconoce la singularidad.

En la escena es posible apreciar que la situación escolar no determina las comunicaciones corporales. La caricia, la observación y la consulta representan un mundo particularmente aprendido de los chicos que logra mostrar sus singularidades. Como sujeto investigador, esos mundos me llaman, me tocan y me vinculan a los chicos.

En el trabajo de campo, esta y otras escenas alimentaron mi reflexión sobre dichos aspectos y otros nuevos. Uno de ellos fue el contacto corporal más próximo, más profundo y menos esperado, con Elenis, una chica de 5° curso. La mayoría de las veces las chicas de este curso me esperaban con alegría, y se mostraban con ganas de compartir sus sueños, sus deseos y también los dilemas propios de la edad y de las circunstancias que vivían.

Por lo general, estaban siempre ansiosas de que me integrara a sus actividades y participara en sus juegos, charlas y peleas, todas interacciones necesarias cuando de construir subjetividad se trata.

Cada mañana de mi visita al centro me mostraban sus ropas, accesorios, collares y pulseras, y me contaban cosas diversas de programas de televisión, sus familias o acontecimientos especiales. Un día sucedió lo siguiente:

*“Una niña se me acerca y me abraza y le dice a una de sus compañeras que ya tiene una nueva amiga. Yo sonrío y también la abrazo. La tutora al ver que los niños no se detienen con la goma, se las retira y se enfada con varios niños. Toca la sirena y todos salen rápido.”* [Clase de inglés del 15 de abril de 2005]

Elenis tiene amigas, pero me ha elegido como una nueva relación de amistad. Esta situación me resultó gratificante y bella, si por belleza entendemos un sentimiento del sujeto que va más allá del concepto del objeto y que enciende un mundo de representaciones que vincula la imaginación a otras experiencias de agrado, más que de desagrado.

Ante dicho sentimiento en mi tarea de investigadora inexperta en un contexto diferente y con sujetos novedosos para mí, lo vivido me llevó a guardar cierta distancia, transformando el agrado en sospecha.

Sospeché de mi tarea, de mi papel y de mi responsabilidad ante un proceso de investigación donde debía hablar de los sujetos, es decir, de alguna manera pronunciarme por ellos y asumir posiciones en relación con sus experiencias y sus sentidos. Debía hablar desde mi subjetividad en nombre de otras subjetividades corporeizadas.

Cómo hacerlo, cómo resistirme a pronunciar discursos dichos y escritos sobre los sujetos, sobre sus cuerpos y sus vivencias en la escuela. Cómo no totalizar, no cerrar esta experiencia a mi propia experiencia, sino intentar abrirla e incluir la experiencia de los otros, no como algo anecdótico y ocasional o como un dato más a analizar, sino como otros procesos corporales que transitando el mismo territorio deciden ir y venir por caminos diferentes, eligiendo direcciones y sentidos compartidos o no.

Cómo hacer para no perder este regalo, la amistad que otro sujeto me ofrecía para comprender y comprenderme dentro de un proceso particular y cómo hacer para escuchar estos sentimientos y transformar mi propia herencia, confiriéndole un carácter re-constructivo. No debía *“escoger la herencia”*, sino *“escoger conservar la herencia en vida”*, que como sostiene Skliar tomando las expresiones de Derrida, en sentido positivo es acudir a *“la de-construcción como un tipo de análisis que se aleja de una destrucción pura, de una destrucción por la destrucción misma, de una destrucción desahogada, destrucción que va en pos de un vano encubrimiento, de-construcción que ‘es comprender cómo algo está construido, lo que requiere reconstruirlo’”* (Skliar, 2005:23).

Todos esos ‘cómo’ se anclan al sentimiento producido por Elenis, quien en su más fresca y cálida comunicación corporal abre esta necesidad de de-construir mi corporeidad para re-construir otras nuevas en un contexto compartido con otras corporeidades diferentes y diversas.

Responder a esos ‘cómo’ era correr el riesgo de que otros se aproximaran, me tocaran, me abrazaran y me comunicaran significados singulares a través de sus formas corporales, producto de traducciones sociales y culturales. También debería aceptar y dar sentido a los sentimientos que surgían en el contacto corporal con los sujetos de la investigación, los cuales sin lugar a dudas influenciarían la producción de saberes y conocimientos, asumiendo formas particulares de razonamiento.

Las corporeidades de los otros, en este caso los sujetos infantiles, depositaron en mí la crítica. Al mirar la realidad cuestioné el sistema de valores metafísicos falsos del denominado ‘proyecto moderno’, tarea que como anuncia la teoría derridiana conlleva el análisis de una crisis de legitimidad (Vaskes Santches, 2007).

A cada paso fue necesario ir resolviendo la ‘herencia’: los cimientos de la acción y el pensamiento, sus estructuras y sus esqueletos. Se trata de re-constituirla con nuevos sentidos y posibilidades, en un proceso que no acaba, sino que supone un manera de aprender a ser. Un ejercicio constante de revisión y crítica personal.

## **11. 7. La mirada, una práctica encarnada**

La crítica personal, como ya lo expresé, no supone el despojo de la herencia, sino todo lo contrario. Alberga en ella la posibilidad de revisar y reconceptualizar a partir de lo presente e incluso de lo ausente. Esta posibilidad me llevó a detenerme en las miradas, como puede apreciarse en mi primera observación en la escuela:

*“Todos se dan vuelta y me miran como esperando que hable. Los saludo y les cuento que me llamo Mariel, que soy de Argentina. Se escucha un pequeño murmullo. Les digo que estaré hasta que acaben las clases con ellos, compartiendo la escuela y las actividades que realicen, y por sobre todo me gustará conversar con todos. Un niño me pregunta para qué lo haré (interpreto que me pregunta sobre la finalidad). Le contesto que es para conocer cómo se sienten dentro de la escuela. Me dice nuevamente para qué, le digo que me interesa saber cómo se sienten, qué les gusta y qué no, por qué yo soy profesora de educación física y trabajo en escuelas y quiero que los chicos como ellos la*

*pasen bien en la escuela y así aprendan más, y para ello tengo que conversar con ellos. Otro niño me preguntan si trabajo ahora en alguna escuela y le digo que no, que ahora estoy haciendo esto que es una investigación para escribir una tesis que es un estudio que se realiza en la universidad. Me ubico por el fondo del salón para no interrumpir a la tutora; al caminar hacia allí, un niño me ofrece su silla, acomoda su mesa pegada a la mía me ofrece su mano para ayudarme a acomodar, esto me produce una sensación extraña, ajena pero bonita.” [Mi presentación al grupo de 6º curso, 15 de abril de 2005]*

En mi primer día en la clase me sentí expuesta. Era un cuerpo presente nuevo, aún no me había presentado formalmente, pero con muchos de estos chicos había compartido la hora de patio y allí habíamos intercambiado algunas informaciones, porque ellos se acercaron y me consultaron quién era, de dónde venía, qué iba hacer en la escuela y qué iba a hacer con ellos, si les iba a enseñar algo. Mi presencia daba por hecho que en ese contexto tenía la oportunidad de ser tutora de los chicos, y evidentemente algunas herencias pedagógicas me presentaban como tal a través de los notes, los estilos y las expresiones que los chicos percibían como conocidas y correspondientes.

En la clase en la cual ingresé con intención de observar resultó que la observada era yo. La exploración indagatoria de las miradas de los chicos y las chicas eran invitaciones a consultas, las cuales me sentí obligada a compartir para lograr un futuro acuerdo de mutua colaboración.

Sentada al final del salón durante la hora de clase, donde tomo notas y escribo y observo lo que pasa, soy observada por los chicos que se dan vuelta para mirarme. Mirar y ser mirado no se reduce a la acción fisiológica del órgano ocular, sino que “*son acciones mediante las cuales se construye una forma de ser cuerpos en la escuela*” (Tarruella y Rodríguez, 2008:3).

Esas formas dependen de las lecturas que los sujetos docentes y alumnos pueden realizar y que difieren notablemente en cuanto a las finalidades que persiguen. Los docentes por lo general hacen de la mirada un dispositivo que coacciona a los sujetos, dado que por lo general ellas están puestas al servicio de (guiar y orientar) la enseñanza. De este modo, la mirada docente funciona a modo de vigilancia sobre los gestos, los

comportamientos y los procesos de aprendizaje de los chicos y las chicas en la escuela, naturalizándose como una práctica que hace a la tarea de encarnamiento de los sujetos.

En esta escena que comparto, los chicos y las chicas están seguramente siendo observados desde los posicionamientos de la descripción precedente, pero ellos no sustentan una mirada desde ese lugar. Su mirada va al encuentro de otro (en este caso, yo), alguien nuevo, que ya había adelantado que no venía a cumplir la tarea con los docentes, sino con los alumnos: había ido para hacerles preguntas, observarlos y compartir sus opiniones, gustos e intereses. Por otro lado está mi propia mirada, la que busca un lugar, pues no es mirada docente sino más bien mirada investigadora, una mirada que busca reconocer, atrapar algo que aún es incierto, una mirada que merodea las corporeidades en la clase intentando registrar inevitablemente en forma reflexiva aquello que quiere atrapar.

Entre las miradas docentes y la de los chicos hay una diferencia. La primera tiende a obturar la corporeidad, mientras que la segunda está enmarcada en unos cuerpos que buscan, que se mueven en un sentido de libertad; como sostienen las autoras, ello supone *“un acercamiento solidario, mirada de aliento, comprensiva vinculada a la dimensión emocional. Es una mirada que va al encuentro de otro sujeto, posibilitadora del surgimiento de la singularidad de cada uno”* (Tarruella y Rodríguez, 2008:4). Entre éstas, está mi mirada, la cual si bien en ese momento no es docente (aunque tiene la herencia), busca el encuentro con otro singular corporal que asome el sentido de la experiencia de los sujetos en la escuela.

Aunque seguramente los chicos, al igual que las docentes y yo, encarnemos los significados hegemónicos del lugar del cuerpo, a partir de las miradas, seguramente también hemos construido algunas miradas alternativas y contra-hegemónicas para descubrir ante los otros nuestras necesidades reales.

En la misma escena hay gestos y expresiones afectivas de ese niño que me acerca la silla, me da la mano, se aproxima... Son acciones corporales que reemplazan las palabras de bienvenida, u otras similares dentro de una lista de infinitas posibilidades. No hizo falta en ese momento hallar traducciones para comprender el hospedaje que una

corporeidad infantil me hacía, sólo hizo falta sentirme comprometida en ese ofrecimiento y acompañarlo.

Otras escenas ofrecen miradas. Todas y cada una de ellas son modos de aproximación a conceptualizaciones diferentes de procesos de corporeidades que se elaboran en el contexto escolar:

*“Ingreso a las 9 y 20 horas por la puerta sin llave. Atravieso el patio de jardín e ingreso a la escuela, me dirijo a la dirección donde se encuentra Javier atendiendo el teléfono, nos encontramos con la mirada, lo saludo con un gesto, me devuelve el saludo de la misma manera y subo al segundo piso. La escalera está muy próxima al salón de 5° curso donde está dando clase Nuncia. Me asomo y nos encontramos en las miradas, la saludo con la mano y me hace un gesto de que entre. Lo hago, con un gesto y enseguida recuerda a los niños y niñas acerca de quién soy y que venía a hacer (...). Las miradas de los niños son frecuentes, giran sus cabezas para verme, mirarme, tal vez estudiarme. Unas miradas vergonzosas y a escondidas.” [Comienzo del trabajo de campo 13 de abril de 2005 a las 9:20 hs en clase de Lectura con Marcela ]*

En el primer día de visita al centro las miradas resultan una aproximación al otro, formas de reconocimiento entre niños, niñas tutores y demás sujetos de la escena. Al mirarnos estamos aceptando y reconociendo a otro que hoy está en el mismo tiempo y espacio, y al hacerlo estoy dejando caer algunas imágenes construidas durante mi experiencia. Se puede recoger un mundo de significaciones y sentidos a partir de las miradas, pero sólo en este aparatado me resultaron interesantes las miradas que al tocarme encendieron cuestionamientos sobre mi proceso corpóreo en el camino de construcción de la tesis y de aproximación a la comprensión de un saber sobre la corporeidad elaborado desde y a partir de otra corporeidad.

## **11. 8. Sentimientos y sentidos**

Muchas veces, dificultades escolares potencian modos de vinculación no pensados. En la biblioteca se había organizado una exposición de arte, gracias a la presencia de un



estudiante de arte rumano, que como experiencia de estudio, ofreció una clase en base a diferentes artistas clásicos de su país. Participarían los alumnos del 5° curso.

Nos dirigíamos hacia ese lugar cuando ocurrió una situación particular:

*“Cuando vamos hacia la biblioteca Marcela se enfada con un niño y lo saca de la fila y le dice que no irá a ver la exposición ya que no sabe cómo comportarse, que todos los días se la pasa molestando y que ella está cansada de llamarle la atención. El niño se enfada y se resiste a salir de la fila, intenta zafar de la mano de Marcela que lo ha tomado del brazo. Marcela le dice al resto del grupo que no irá ninguno por la culpa de ese niño. Todos se enojan y le dicen cosas al niño, quien mira al resto, como desafiándolos. El niño sale enfadadísimo de la fila y se sienta en el suelo. El resto a la orden de Marcela continúa su camino; el niño queda allí. (De regreso en el salón).*

*Cuando voy a mi silla encuentro al niño que sacaron de la fila y no pudo ver la exposición sentado en aquella silla en la que siempre me he sentado para observar las clases. Tomo otra silla y la acerco a la mesa. El niño sin levantar la cabeza se aparta un poco como haciéndome lugar para compartir el espacio. Con dudas me siento a su lado, me mira, puedo observar que tiene los ojos llorosos y me pregunta si me han gustado los cuadros. Le contesto: –Bien, buenos colores y sensaciones. Se sonríe, toma el cuaderno y comienza a escribir.” [Visita de las artes a la escuela ‘T’; miércoles 27 de abril con 5° curso]*

La escena presente no resulta algo lejano a la cotidianeidad de la escuela y de las experiencias de adultos y niños. Para la finalidad del estudio y en relación con el caso de mi corporeidad en el proceso de tesis, resulta visible una vez más que mi corporeidad en el proceso de la investigación está vinculada a otras corporeidades.

Este niño, que tras el enfado de la tutora y la imposibilidad de participar de la oferta de arte, tuvo que esperar en el pasillo, sitio de la espera o la penitencia, se aproxima a mí anteponiendo expresiones corporales que, aunque en otro momento podrían haber pasado inadvertidas, ahora no lo son. El niño no está enfadado conmigo; por el contrario, está buscando que me aproxime. Ocupa mi silla, me consulta sobre lo visto, se sonríe ante mis comentarios y resuelve cómo continuar en ese lugar que previamente

no lo ha dejado ser parte de la propuesta. No pude apreciar los motivos por los cuales fue sacado de la fila y apartado de la clase. Tampoco supe si había alguna relación particular con la tutora para que hubiera tomado tal decisión, pero lo cierto es que a pesar de sus ojos llorosos, de su silencio y postura corporal distante, encontró la manera de sumarse y pertenecer nuevamente a la clase.

El impacto de esta escena me inscribió en los procesos de la clase, del centro y de la trama de significados que en ellos se producen, se negocian e intercambian. De esta manera, mi presencia en el proceso investigativo me acercó a las singularidades de lo universal, es decir, a los modos en que como sujetos nos movemos y nos posicionamos. Esto hace que la experiencia investigativa sea una experiencia que se mueve entre las diferencias, transitando procesos opuestos y contradictorios de individualización. En estas experiencias, al igual que en la del niño, mis sentimientos emanan buscando un sentido, orientando la acción entre las posibilidades que se presentan. Resuelvo aproximarme, acompañar, escuchar al niño y compartir la escena respetando las distancias (pero también podría haberme alejado, distanciado y observado, conservando las distancias).

## **11. 9. Encarnación de la ausencia**

Por último, transcribo el diálogo con Moisés de regreso a la escuela después de una salida. Me anuncia el fin de un proceso compartido. Me revela lo que otros han sentido y sentirán cuando yo ya no esté. Y cómo a pesar de las distancias será posible sostener nuestro encuentro. Moisés siempre ha sido un comunicador importante para mi estudio, siempre me ha aportado sus puntos de vista, ha compartido sus vivencias, sus experiencias y sus sentimientos. En una ocasión compartió lo siguiente:

*“M:-A mí me gusta jugar al fútbol y al baloncesto, ambos deportes me encantan, cuando sea grande quiero jugar el fútbol y ser famoso, quiero ganar mucha pasta, para que mi padre que es paleta no trabaje más. Sabes yo quiero jugar en el Barça, pero ahora entreno en el Coll Blanc, que es una filial del Barça; me encanta, hace un año le dije a mi padre que yo quería jugar al fútbol y mi padre*

*me dijo: –Bueno, si vas a hacer un deporte, vamos al mejor lugar; apréndelo bien. Y me llevó al Barcelona. Allí me probaron y luego me tomaron.*

*Sabes, somos sólo tres niños extranjeros: porque sólo toman niños con dinero [me dice, considerándome cómplice de lo que me cuenta; al fin y al cabo, yo también soy extranjera]. Es que para jugar al fútbol allí hay que tener dinero, porque se tiene que pagar viajes y hoteles; yo no podré viajar a otros países cuando haya partido, por tanto si no puedo jugar porque no tengo pasta no importa me dedicaré a pintar cuadros ya que es lo que más me gusta.”*

[Conversación con Moisés, 5 de noviembre de 2005, en hora de patio]

Moisés es un niño que en las clases de educación física se muestra muy habilidoso, de reflejos rápidos y ágiles. Está alegre y deseoso por participar en lo que se le propone. Siempre ha logrado acuerdo con sus compañeros, y se organiza con ellos para jugar. Además es un niño consciente de cuál es su situación y la de su familia. Imagina alguna posibilidad para su futuro y sueña con ser jugador de fútbol pero no niega la realidad; por el contrario, habla de ella, anuncia su presencia y especula sobre otras posibilidades para poder habitarla. En su relato Moisés, habitante de la escuela ‘T’, comparte conmigo sus sentimientos:

*“Me acerco a Javier y Moisés me dice: – ¿Es verdad que ya te marchas?*

*M:-Sí.*

*Mo: -¿Cuándo?*

*M:-Me queda una semana aun en el cole.*

*Mo:-¿Te podemos escribir?*

*M:-Claro, me encantaría.*

*Mo:-Pero nos tienes que dar tu dirección.*

*M:-Claro, el viernes en la fiesta del cole por la castañada se las daré a todos, así me escriben una carta y me la envían, pero también pueden escribirme por mail.*

*Mo:-Yo no tengo mail.*

*M:-¿Y en el cole no hay?*

*Mo:-Sí, pero no podemos usar internet en el cole.*

*M:-Tal vez si hablamos con la profe de informática podamos quedar un día y una hora para chatear...*

*Mo: -¿Sí, Alfonso podemos?*

*A: -¿Qué, Moisés?*

*Mo: -¿Podemos quedar un día para chatear con ella?*

*A: -Sí, claro, ya nos pondremos de acuerdo...*

*Mo: -No te vayas, Mariel.*

*M: -¿No quieres que me vaya?*

*Mo: -No.*

*M: -¿Por qué?*

*Mo: -Porque no, te extrañaremos....*

*M: -Yo también, pero seguiremos en contacto y seguramente regresaré...*

*Indira: -¿Qué, regresarás al cole?*

*M: -Sí.*

*I: -Sí, pero nosotros ya no estaremos...*

*M: -Es verdad..."*

En el diálogo Moisés me cuenta qué sentirá cuando yo ya no esté, y busca alguna manera de no cerrar ese vínculo que hemos logrado. En cuanto a mí, por una lado estaba emocionada por mi regreso a mi país, y conmovida por las preocupaciones de cómo continuar el trabajo de tesis en mi país, lejos del contexto de la investigación, lejos de mis directores, compañeros y demás docentes del doctorado. Por otro lado, lo que expresa Moisés me llevó a pensar en este proceso como una construcción de relaciones, un proceso vinculante y próximo a otros sentimientos, como muestra de los mundos posibles expresados en el lenguaje de este niño.

Consciente de que estos chicos habían vivido experiencias de separación de sus familias, de sus amigos y además de sus culturas, me sentía sensibilizada ante aquello que me decía Moisés: “te extrañaremos”.

Ese término tan común en ese contexto y en esos sujetos ahora estaba depositado en mí. Sería a mí a quien iban a extrañar y seguramente yo los extrañaría a ellos. Esto demostró que el trabajo de campo de la tesis no es una mera recolección de datos sino un proceso más complejo y mucho más subjetivo donde los sentimientos condicionan lo que se puede captar y explicar. Como experiencia de construcción subjetiva, el trabajo de campo con los niños, las niñas y otros sujetos de la escuela no se limita a recolectar

evidencias y compararlas con teorías o discursos ya elaborados. En realidad, el trabajo de campo es una experiencia de mutua constitución, es decir, una experiencia subjetivante donde las expresiones corporales y lingüísticas ensayan formas de negociar modos de comunicación para el encuentro y la construcción de sentidos, más allá de las condiciones existentes.

La ausencia supone la presencia previa de mi cuerpo y de mis intervenciones en el conjunto de momentos y situaciones compartidas. Por ende, la ausencia reconoce la presencia de un cuerpo y un sujeto material que ha dejado algo: una imagen, un saber.

Así como Moisés expresó sus sentimientos, otros sujetos infantiles cedieron paso a los suyos. Al final del trabajo de campo sorprendentemente varios niños y niñas, compañeros de aventuras durante mi estancia en la escuela, me regalaron notas y cartas que aún conservo (nueve de ellas pueden consultarse en el anexo X). Cuando supe que me estaban escribiendo sus cartas de despedida, les pedí que usaran un seudónimo para conservar su anonimato.

En las cartas que están en el anexo, se pueden leer frases como las siguientes:

*“lo que siento por Mariel es que la quiero, le he cogido cariño, y me da mucha pena que se vaya”* [Avelardo, nota escrita el 2 de noviembre de 2005]

Con grandes dificultades en su escritura, como quien está a caballo de una lengua que recién comienza a conocer, Moisés no ahorra sentimientos:

*“En esta hoja expreso el acompañamiento en la escuela, primeramente quiero decirte que te vamos a extrañar mucho, todos mis compañeros, los profesores y yo”* [Nota escrita el 2 de noviembre de 2005]

Moisés acompaña la nota con un caramelo, que me regala alegremente. Gerard, recién llegado de su país, intenta expresar en catalán lo que siente:

*“En dic Gerard i estic escribint a questa despedida a Mariel”* [Nota del 2 de noviembre de 2005]

Indira dice:

*“Me agradar molt la companhia de la Mariel porque crec que es una persona que te escolta can parlat amb ella i que intenta entendret”* [Nota del 2 de noviembre de 2005]

Estos textos fueron regalos de los niños y las niñas de la escuela ‘T’ y el cierre de un proceso de constitución subjetiva mutua. Escucharlos, como resalta Indira, ha sido uno de los regalos de este proceso. Al analizar lo que supone la escucha, encuentro que es mucho más que oír. Escuchar es atrapar el sentido del otro, comprenderlo y valorarlo como sujeto. De ahí que mi escucha, más que una habilidad, ha supuesto una posición ética para reconocer que en los relatos que los otros me ofrecían había mucho más que palabras: había valores, sentidos, significados a los que había que atender afectuosamente, diferencias que hay que respetar.

Si he podido escucharlos, como reconoce Indira, es que he podido aprender a través de ellos a ser humilde y paciente, pero además he sentido el deseo de aprender de ellos.

## **11. 10. Diferencia encarnada de la investigadora**

En el relato que comparto a continuación, los niños son portadores de una encarnación diferenciada. Me muestran un saber sobre ellos mismos, o una conciencia de sí, que señala el lugar de mi conciencia investigadora. A este análisis le sumo una experiencia vivida con José y Jonathan, quienes conversan sobre las peleas.

En este último tiempo suelen sucederse con frecuencia en el centro las peleas entre niños de diferentes grupos (por lo general, de distintos países), pero no entre las niñas. Las peleas suelen comenzar con algunas manifestaciones verbales, insultos y todo tipo de expresiones que tengan que ver con cuestiones étnicas o diferencias culturales. Aunque hemos conversado acerca de estas situaciones y los tutores han acudido a diferentes estrategias, como reuniones con los padres y los niños, visitas de

especialistas, suspensiones y expulsión de niños con graves problemas, los disturbios continúan.

En el salón de clase, mi oído etnográfico presta atención casi por casualidad a una conversación entre José y Jonathan. Sin poder resistirme, avanzada la escucha, me sumo a la charla. Los hablantes me hacen saber cuál es mi lugar, así como mi posición social y cultural respecto del tema que están tratando:

*“Les pregunto por qué se pelean.*

*Jonathan: Porque a él le dicen dominicano de mierda.*

*M:-¿Quién te lo dice?*

*J:-El Josemi.*

*M:-¿Josemi de dónde es?*

*J:-Es marroquí.*

*M:-¿Y tú eres de República Dominicana?*

*J:-Sí.*

*M:-Pero, ¿por qué te enfadas tanto, porque te dice dominicano o porque te dice de mierda?*

*J:-Por ambas cosas.*

*M:-¿Y cuál te molesta más?*

*J:-Lo de mierda.*

*M:-¿Sientes que te esta insultando a ti o a los dominicanos?*

*J:-A mí.*

*M:-Bueno, ¿no es lo mismo, no?*

*J:-Sí es lo mismo.*

*M:-No, no lo es.*

*J:-Eso lo dices tú porque no eres dominicana...*

*M:-¿Qué quieres decir?*

*J:-Que es lo mismo y no me gusta, que si no eres de acá o blanca eres lo mismo, y lo voy a agarrar en el patio y le voy a pegar.*

*M:-¿Y si le pegas ya no te lo dirá más?*

*J:-No” [Clase con Inés del 1º de junio de 2005]*

Creo que un elemento común de las escenas ha sido la presencia de diferencias, que otorgaron la fragilidad necesaria para que las sensaciones, los sentidos y los sentimientos absorbidos por mi carne interrumpieran mi historia y me llamaran a un reconocimiento, es decir, a un intento de “*diálogo con el otro, el respeto a la singularidad y a la alteridad del otro*”, como sostiene Skliar (2005:20, citando a Derrida, 1994:9). En este caso las diferencias se expresan en forma de diálogo. Aquí la palabra aparece como un producto de las experiencias sensibles de los cuerpos, quienes a través del habla pueden significar lo vivido colocando sus diferencias en el sitio que el sistema social y cultural les depara. A través de la palabra, los hablantes dan cuenta de cómo se ven ellos respecto de los otros, y cuál es su lugar en relación a la esfera de la acción.

En esa misma escena soy reconocida en un lugar no sólo diferente sino además ventajoso (y eso por ende implica que existe un lugar desventajoso para otros) porque soy blanca y porque no soy dominicana. Además soy adulta, en una estructura jerárquica escolar donde los adultos tienen ciertos privilegios, desde las percepciones de los chicos y las chicas.

Cabría preguntarle si considera que ser mujer también es un privilegio. El discurso patriarcal justifica una diferencia que oculta privilegios y ventajas reales para los hombres. Desde mi posición de mujer adulta e informada en estos temas, creo que la mujer actual está en una continua pelea por posiciones más equitativas en las esferas de la acción.

Lo cierto es que los chicos me reconocen como aquella que goza de los privilegios de una sociedad y una cultura que hace posible la experiencia de las diferencias dentro de sistemas jerárquicos, que coloca los cuerpos de los sujetos en posiciones diversas, a veces unas más difíciles y contradictorias que otras.

Josué me enseña que en su dolorosa experiencia de varón, él es identificado como dominicano y como mierda, y que ambas cosas tienen el mismo significado para él. Esto no le gusta, le duele y es lo que le lleva a querer resolver esa diferencia a través de las peleas. El problema no es ser reconocido como diferente, sino ser colocado en el



lugar del desperdicio, el desecho. Entre esto y la denigración humana no hay demasiado recorrido.

Lo que se pone en juego es una cuestión entre etnias o culturas. Park (1950:181, citado por Terrén, 2001:4) definió una *‘relación étnica’* como una relación “*entre pueblos con marcas distintivas de origen racial, particularmente cuando tales diferencias raciales penetran en la conciencia de los individuos y de los grupos así identificados, determinando de ese modo la concepción que cada individuo tiene tanto de sí mismo como de su estatus dentro de la comunidad’*”.

Lo que se resalta en la cita, y que es posible articular con la escena relatada, es que los chicos con diferencias encarnadas se identifican como diferentes pero desde el lugar negativo, es decir, desde el lugar del menosprecio, de lo que no tiene valor. No son diferentes por lo que visten, calzan, creen y piensan, sino porque viven esas diferencias a partir de un sistema que les circunscribe y determina en torno a relaciones de poder, las cuales generan procesos de inclusión y exclusión de los sujetos. Así través de José y Jonathan hallo dentro de la escuela, como en otros espacios sociales, cuestiones de relaciones concretas e históricamente construidas siempre cambiantes, según ciertas condiciones de producción, es decir, en relación con ciertos marcos establecidos de procesos de inclusión y exclusión de los sujetos<sup>187</sup>.

José y Jonathan dialogan sobre este conflicto que los excluye dentro de la escuela. Intentan pelear para descargar sus frustraciones a través de la violencia<sup>188</sup>. En su relato, adoptan una posición de exclusión o de marginalidad frente a otro que goza de privilegios.

---

<sup>187</sup> El autor señala “*que el problema con el que se relaciona la producción de diferencias es el problema de la identidad. Bien entendido que se trata de una visión de la «identidad en proceso» (Weinreich, 1986), es decir, de una identidad que fluctúa discursivamente ante la percepción de la amenaza entre su afirmación y la adscripción de identidades étnicas diferenciadas a los subordinados*” (2001:6).

<sup>188</sup> Según Terrén, estos conflictos asumen motivaciones tan diversas como la creencia en la superioridad del etnogrupo, la percepción de las gratificaciones de la sumisión y la asimilación o la voluntad de resistencia. Agrega: “*Quienes intervienen en una relación étnica lo hacen desde posiciones diferenciadas de poder cultural y tienden a desarrollar mecanismos de representación y auto-identificación que definen su situación percibida y legitiman su actuación*” (2001:4).

Esta escena me ofreció un contrapunto de referencia en torno a cómo los sujetos infantiles logran ser conscientes de una exclusión que les enseña a excluirme, no de la charla sino de ciertos procesos que los configura como sujetos, más allá de los discursos inclusivos que la escuela o los tutores de la escuela intenten producir para desterrar esta posibilidad.

Puedo conversar con ellos, pero no hablamos desde el mismo lugar. Puedo escucharlos, pero no puedo llegar a comprenderlos como ellos se comprenden entre sí, y creo que en esto coincido con ellos, porque sólo quien atraviesa por experiencias de vidas similares (no iguales) puede comenzar a entender lo que otros sienten, piensan, viven, aman y odian.

## **11. 11. Evidencias sustanciosas para pensarme como investigadora educativa**

A mi conciencia investigadora le compete el compromiso de reconocer una realidad construida desde mis percepciones y lucubraciones personales, mediadas por las lucubraciones de otros. En el cruce de ambas, las conciencias se conformaron a partir de las experiencias de reconocimiento y diferenciación como un sujeto más de la investigación, que gracias al diálogo con sujetos infantiles me han permitido pensarme una y otra vez como investigadora educativa.

### **11. 11. 1. Gerard: ‘La responsabilidad’**

Quiero resaltar (recordar) que al comienzo del trabajo de campo me había reunido con un grupo de chicos que quisieran conversar sobre el cuerpo. Motivados ante tal privilegio, otro grupo de niños y niñas me propuso reunirse conmigo también para conversar otro día. Ante tal regalo, no pude resistirme y acepté reunirnos la próxima semana, terminada la jornada escolar, antes de la hora de comedor.

Nos encontramos con Elenis, Gerard, Ilario y Jénia en el patio y subimos a la biblioteca. Dado que ellos habían sido los interesados en reunirnos para conversar, les pregunté de

qué querían hablar. Registré la charla en la grabadora para no perder la oportunidad de regresar al material más tarde.

Tenía un guión preparado para la ocasión, porque quería rastrear sus gustos y elecciones en relación con la escuela. Lo primero era darse a conocer: quiénes eran, de dónde venían, cuánto tiempo hacía que estaban en Barcelona y en la escuela, cómo estaban constituidas sus familias. Luego aparecieron temas como aquello que más les gustaba de la escuela, qué menos, por qué y cómo se imaginaban en el futuro. Hablamos de qué les gustaría ser cuando fueran grandes, qué se imaginaban haciendo, qué cosas les gustaría hacer hoy y cuáles mañana, con qué actividades de la vida cotidiana se identificaban, etc.

Me sentí muy cómoda y contenta con esa charla. A los chicos y las chicas se los veía igual. Me llamaba la atención su seriedad y compromiso con los temas que tratábamos. Aquellos a quienes había considerado informantes y objetos de estudio en un principio se habían convertido para mí en sujetos reflexivos, analíticos, discriminativos. Gerard, por ejemplo, me dijo:

*“Oye Mariel, a mí me gustaría poder hacer muchas cosas cuando sea mayor, pero eso dependerá de mis padres y claro de mí, porque si yo no estudio o no busco trabajo no podré vivir, esté aquí o esté en mi país, bueno, bah, donde esté”* [Reunión en la biblioteca, 5 de mayo de 2005]

Dichas expresiones de Gerard suponen reflexiones acerca de su responsabilidad, una cuestión que hace a la incorporación de ciertos valores morales que la familia en principio y luego otras instituciones sociales se han encargado de transmitir y él de interiorizar mediante un proceso de socialización que lo garantiza y le permita discernir entre lo correcto y lo incorrecto. Monsalvo Díez y Guaraná de Sousa (2008:1) sostienen que: *“para que sea responsable, la persona debe ser plenamente consciente de lo que hace y esta conciencia consiste en la capacidad de comprender la situación de la acción, en tomar la decisión de ejecutar la acción, la capacidad de controlar el inicio de la acción o el cese de la misma y, por último, la evaluación de tal acción como portadora de beneficios o perjuicios. La responsabilidad en este sentido, requiere tanto*

*competencias cognitivas en el sujeto como evaluativas sobre los perjuicios o beneficios de la acción misma”.*

Así la reflexión de Gerard muestra un sujeto cuya responsabilidad se sostiene mediada por variables personales y sociales, es decir por el conjunto de capacidades cognitivas que le permiten decidir frente a un medio social y cultural que se presenta como dado. Gerard es consciente de que su vida depende de los demás (primero su familia y luego otros), pero no ignora que él tiene algo que ver con su futuro, con lo que él desee, o lo que logre hacer donde sea. No se agota su presente en un deseo, en un pronunciamiento, sino que está abierto a las posibilidades que dicho deseo pueda ir encontrando en su búsqueda. Gerard me enseña que mi responsabilidad en el estudio de la formación corporal de los niños y las niñas consiste en develar, en el contexto actual, la forma en que el sujeto construye experiencias corporales y conciencia de sí. Gerard es un infante autorizado a decidir conscientemente acerca de decisiones que han sido construidas gracias a marcos sociales y culturales que no se pueden ignorar, sino que son constitutivos de su conciencia. A partir del análisis de las escenas asoman elementos y aspectos que ayudan a interpretar el objeto de estudio, esta vez profundizando en quien lo piensa, una tarea que sólo ha sido posible gracias a que algo de lo ajeno me ha tocado y conmovido.

Escuchar cómo los chicos se imaginaban a futuro, cómo deseaban vivir y por ende ser, me mostró el mundo que estamos creando los educadores y los investigadores de la educación.

### **11. 11. 2. Elenis: ‘Territorios de encarnación’**

Elenis me cuenta a qué le gustaría dedicarse y en qué le gustaría trabajar cuando sea mayor. Al hablar sobre su futuro está hablando de su presente y de las relaciones que comparte en él, en base a las cuales va significando lo que vive. Dichas significaciones son producto de experiencias singulares en torno a un contexto social y cultural que inscribe en su cuerpo modos particulares de hacer y de sentir.

En esas inscripciones siempre en movimiento, nunca fijas, va hallando los motivos que justifican su poder estar, poder ser. Elenis comparte conmigo cómo se imagina a futuro.

Me muestra qué lugar social aspira a ocupar dentro de los que le ofrece la cultura local. Una posibilidad para ella es la danza, una expresión corporal artística de movimiento que ha podido experimentar tanto dentro como fuera de la escuela. Elenis encuentra allí, en esa manifestación corporal, algo vital que le gusta y que la mueve a imaginar su futuro. Ser bailarina, como me cuenta ella, es una imagen de sí misma en un tiempo lejano que se teje en el presente. Su imagen a futuro, en este caso, tiene la marca de su región de origen en Centroamérica. Hace poco ha llegado a Barcelona con su madre, y ambas están a la espera de la llegada de su padre.

Elenis siempre se ha mostrado alegre, afectiva y comunicativa conmigo y con sus compañeros. En una hora de patio me cuenta lo siguiente:

*E:-Sabes que a mí me encanta bailar y quiero preparar un baile para fin de año. Cuando seamos grandes vamos a ser bailarinas [se refiere al grupo de niñas con las que siempre está]*

*M:-¡Ah! Sí, y ¿qué baile quieren hacer?*

*E:-El reggaetón...*

*M:-¿Y cómo es?*

*E:-¿No lo conoces?*

*M:-No, ¿por qué?*

*E:-Por nada... es un baile muy movido, que se baila en parejas...*

*M:-¿Así como la salsa, el merengue?*

*C:-¡¡NO!! Más movido... todos los bailes son en pareja... [Me muestra un poco tímida junto a otras niñas cómo es el baile: mucho movimiento de caderas y hombros, ondulaciones exageradas del cuerpo, pero muy bonito a mi vista]*

*E:-Nosotras lo sabemos bailar porque lo hemos aprendido en nuestros países, yo en República Dominicana, Alena en Ecuador... y nos encanta.”*

[Conversación en la hora de patio, 21 octubre de 2005]

Elenis se imagina incluida en este nuevo sistema social y cultural, más allá de sus diferencias con él, a partir de lo que trae consigo y puede compartir, a partir de aquello que le gusta y que representa un valor para su vida. Su deseo de ser bailarina se ha construido en base a experiencias anteriores gratificantes cuya posibilidad se ha abierto en otro contexto (entorno familiar, relaciones sociales, actividades varias). En su caso

dicha experiencia supone una preferencia ante otras elecciones posibles, más allá de las que la escuela le ofrece.

No obstante, ese sueño se entreteje en ese espacio y en ese tiempo escolar, gracias a las ofertas que las circunstancias colocan delante de las vidas de los alumnos y las relaciones que les permiten componer con otros niños, niñas y adultos en las horas de patio, en las horas de educación física y otras horas donde los tutores les permiten probar y decidir qué hacer.

Esos espacios son ‘territorios de encarnamiento’. Como sostiene Canclini (1990:288)<sup>189</sup>, *“las búsquedas más radicales acerca de lo que significa estar entrando y saliendo de la modernidad son las de quienes asumen las tensiones entre desterritorialización y re-territorialización. Con esto me refiero a dos procesos: la pérdida de la relación ‘natural’ de la cultura con los territorios geográficos y sociales, y, al mismo tiempo, ciertas re-localizaciones territoriales relativas, parciales, de las viejas y nuevas producciones simbólicas.”*<sup>190</sup>

En estos territorios acontecen los sueños de los chicos, las aventuras de ser guiados por sentimientos que no abandonan los discursos y las prácticas escolares, sino que se encarnan con otros y nuevos sentidos. Ser bailarina, como sueña Elenis, significa realizar una práctica corporal y motriz, y hace falta sentirla, quererla y practicarla para poder llevarla a la acción. Me emociona su convicción, sus ganas y su manera de negociar aquello que trae con las posibilidades del presente. No descarta, no anula, no

---

<sup>189</sup> García Canclini, N. (1990). *Culturas Híbridas*. México. Grijalbo.

<sup>190</sup> Pavía (2000:6) agrega: *“Sobre el mismo tema, Renato Ortiz dice: ‘Toda desterritorialización es acompañada por un reterritorialización (...) la desterritorialización tiene la virtud de apartar el espacio del medio físico que lo aprisiona, la re-territorialización lo actualiza como dimensión social.’ (Ortiz, 96:63)”*. El argumento principal de Ortiz es que *“... la mundialización de la cultura y, en consecuencia, del espacio, debe ser definida como transversalidad”, que “no existe una oposición inmanente entre local/nacional/mundial” y que “el modo de vida de varios grupos sociales es hoy, en buena medida, desterritorializado” (Ortiz, 96:61)*. Los estudios y los cálculos de los publicitarios de los hombres de marketing -agrega Ortiz- muestran esto muy bien. *“Algunos comportamientos, en relación con el consumo y la manera de organización de la vida, son análogos en Tokio, París, Nueva York, San Pablo y Londres.” (Ortiz, 96:62)*. Esta afirmación pone en tensión la idea de lugar antropológico ‘ubicable’ a partir de fronteras físicas y geográficas precisas (Auge, 92:49 y ss.) y la idea de un espacio social transversal, de límites menos definidos. Aun cuando *“de hecho, el espacio social se traduce en el espacio físico pero siempre de manera más o menos turbia...” (Bourdieu, 93:120)*. En: *El patio en tiempos de reformas educativas*. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 5 - N° 22 - Junio. (Consultado el 22 de marzo de 2010).

renuncia, sino que por el contrario imagina, sueña, cree, está convencida de que es posible. La escena me seduce porque presenta sujetos que se forman en contextos escolares de educación primaria, pero no como instituciones disciplinarias, sino como espacios de re-localizaciones que ofrecen oportunidades. Disparan elementos sencillos pero vitales, que al ser tomados por los sujetos en proceso complejos de constituciones conducen a nuevas producciones simbólicas.

### **11. 11. 3. Ilario y Jénia: ‘Cabos sueltos’**

Hay en relación a las prácticas educativas ocasiones para construir, situaciones inesperadas que son inimaginables, acontecimientos que inauguran lo no pensado. Algunas de estas cuestiones puede verse en lo que cuentan Ilario y Jénia.

Para Ilario, su futuro imaginable es ser profesor de matemáticas y de catalán, recurriendo a los saberes que la escuela le ha brindado. El mismo cuenta lo siguiente:

*“I:-Quiero ser profesor de matemáticas y catalán, como ahora que soy niño me hacen hacer los deberes, pero cuando sea profesor yo les voy hacer a los niños los deberes....*

*M:-En los coles de sus países también iban a la escuela.*

*Todos: Sí ”[Grupo de conversación con los niños y las niñas, en la biblioteca, 5 de mayo de 2005].*

Jénia es catalana. Vive cerca de la escuela junto a sus padres y su hermano. Me ha sorprendido en sus juegos solitarios y en sus modos de resolver las situaciones con sus pares a través de las palabras, pero también de los silencios. Relata cómo se imagina su futuro:

*“J:- A mí me encanta el MUSE.*

*M:-¿Qué es lo que te gusta del MUSE?*

*J:-Que hacemos malabares, y acrobacias... me encantaría trabajar en un circo.” [Hora de patio, 5 de mayo de 2005]*

Ambos imaginan sus futuros en base a lo que la escuela les brinda, es decir, a partir de las experiencias escolares donde los tutores asumen el compromiso de enseñar saberes disciplinares y para ello organizan estrategias. Crean dispositivos pedagógicos que reúnen diferentes elementos y aspectos relacionados con el aprendizaje.

Esta experiencia colmada de sujetos tiene la particularidad de ser una experiencia que, por más preparación que tenga, siempre ofrece cabos sueltos. Lo inesperado, lo paradójico, lo anecdótico y circunstancial está presente ante todo, porque es una situación repleta de singularidades que se muestran en las circunstancias reales.

Encuentro cabos sueltos, fuentes de productividad, en las experiencias escolares infantiles. Me conmueve la manera con la que Ilario y Jénia se apasionan cuando me cuentan sobre sus deseos a futuro. Respeto y admiro lo que me enseñan, cómo se sinceran sobre lo que sienten, lo que les gusta y los cambios que planean.

Cuando Ilario expresa *“les haré los deberes a los niños”* anuncia que él enseñará de otra forma. En lugar de quedar atrapado en la experiencia escolar de la copia y la repetición, incorporará algo nuevo a sus prácticas. Para Ilario es necesario cambiar algo, y allí está la garantía de que se renueven los sentidos en lugar de repetir los modelos. La idea de cambio es algo sustancial y renovador para la pedagogía que la conecta con sus virtudes más que con sus tradiciones.

Jénia, por su parte, desea trabajar en un circo. En ese relato sueña con conservar en su vida adulta los imaginarios de la infancia (que, dicho sea de paso, están contruidos por los discursos adultos). No quiere tener que renunciar a ese imaginario donde hay colores, brillos, riesgo, juegos, animales, acrobacias, malabares, payasos, fantasía, imaginación y creatividad. Refugios y posibilidades a futuro, que representan para Jénia la combinación perfecta para crear otra experiencia escolar, más allá de las miradas del mundo adulto.

Podría decir que los relatos de Ilario y Jénia, muestran que *“desde la perspectiva infantil, la escuela no es solamente un establecimiento donde se imparte sólo enseñanza. Lejos de los espacios de soledad y anonimato que Marc Augé (inspirado en De Certeau) categorizara como ‘no lugares’, la vieja escuela que conocemos constituye*



*aún hoy un punto privilegiado de encuentro [yo agregaría ‘de experiencias’], al que los niños no sólo asisten con la renovada expectativa de cruzarse con sus pares, sino además de construir con estos vida [yo agregaría ‘sentidos’]” (Pavía, 2000:2).*

Evidentemente, para la investigación he seleccionado los relatos, según lo que capté del conjunto de evidencias. Las escenas son ricas en experiencias donde el placer, el agrado y el gusto aparecen encarnándose en sujetos reales que encuentran maneras de construir subjetividades enmarcadas en el presente pero con sentido a futuro.

## **11. 12. Conciencia de investigadora**

*¿Cómo situar mi corporeidad entre las corporeidades de tutores, tutoras, niños y niñas de la escuela ‘T’?* Esa fue la pregunta inicial ante el conjunto de evidencias reunidas durante el trabajo de campo. Cómo era posible darle respuesta, sin desatender las preguntas planteadas sobre la constitución de las corporeidades en la escuela. Nada sencillo, pero no por ello imposible. Aborde las evidencias pensando en cómo apreciar mi identidad corpórea entre las de tutores y tutoras y la de los niños y las niñas. Esta posibilidad arrancó con la apreciación y las valoraciones que cada uno de los sujetos que formaban parte de la investigación podían expresar acerca de las prácticas escolares. Evidentemente éste era un punto que centraba mi corporeidad entre otras, dado que las corporeidades, como subjetividades encarnadas expresan rasgos de identificación con intereses, motivaciones, representaciones y supuestos construidos desde prácticas concretas, en este caso escolares, a partir de experiencias subjetivantes.

De este modo un conjunto de relatos infantiles muestran prácticas cuyas experiencias fueron anunciadas siempre desde intereses, motivaciones, sentimientos, representaciones e imaginarios agradables. Las experiencias siempre refieren a prácticas con un componente necesario y vital que hace a los procesos de constitución de corporeidades.

En la escena siguiente habla Gerard. Este niño, originario de República Dominicana, lleva un año en la escuela y dos años en Barcelona. Tiene diez años de edad y está aquí con su familia. Dice:

*“El momento de más felicidad en la escuela es cuando salgo al patio a reunirme con mis amigos y jugar al fútbol. Aprendes cosas que antes no sabías”*  
[Conversación en hora de educación física, noviembre de 2005]

Él no es el único que disfruta ese momento, donde es posible realizar una práctica lúdica y deportiva que por sobre todo lo hace feliz. Josué, por ejemplo, dice:

*“feliz... feliz... espera, que nunca lo he pensado, bueno jugar al fútbol, cuando salimos al patio y bailamos con las chicas, también cuando salimos de paseo con el Javier y la Inés.”* [Conversación en el patio de noviembre de 2005]

Las escenas con Josué, el niño de Escondido, República Dominicana, presentan los espacios de socialización de la escuela. Fue gratificante compartir momentos donde niños como él aprenden de los demás, aunque el otro tenga grandes diferencias. Esos momentos son instancias de descubrimiento.

Este sentimiento y sentido escolar también es compartido con algunas tutoras. Para Inés, la escuela no puede ser un lugar carente de significados, porque a ella le interesa ver felices a los chicos y las chicas:

*“Para mí, lo que me hace feliz en la escuela es cuando logro ver felices a los niños, cuando los veo entusiasmados y contentos con los que están haciendo... cuando aprenden en forma alegre lo que los docentes intentamos enseñar... cuando pueden expresarse correctamente, con educación y hacer amigos y amigas”* [Conversación de noviembre de 2005]

Esos deseos seguramente están sustentados en una representación de infancia sin conflictos, o con los conflictos esperables en una edad de cambio, crecimiento y desarrollo. En las condiciones actuales, propias de una modernidad tardía productora de dislocamientos, desplazamientos y conversiones de los sujetos, hay cambios en diversos elementos culturales. Inés es la encargada de enseñar a los alumnos a que se expresen con educación dentro de esas condiciones cambiantes que la escuela crea, y como

docente intentará que los deseos de los chicos y las chicas encuentren sentido ante corporeidades que no siempre lo tienen.

Para Sara, la construcción de la corporeidad en la escuela se da en una práctica escolar donde la experiencia debe acomodarse a los requerimientos dados:

*“Bueno, esa pregunta es difícil, porque depende de cada uno... yo no sé... soy feliz, podría decir mejor que me siento bien cuando puedo dar mis clases bien, que los niños y las niñas se comporten como se debe y eso les permite aprender. Cuando los niños no se pegan, no se lastiman y son acompañados por sus padres, cuando hacen una vida normal... es decir, van a su casa, hacen las tareas, etc.”* [Conversación de octubre de 2005]

Para Sara, la experiencia de la felicidad depende de la corporeidad del individuo. ¿Cómo sostener esto cuando las prácticas escolares son conformadas y definidas por las diversas corporeidades que las constituyen, en las cuales las singularidades se expresan a la vez que se constituyen y son constituidas? ¿Cómo sustituir la corporeidad del otro cuando sólo las posibles negociaciones de los sujetos dan sentido a la experiencia?

Esta es mi pregunta como investigadora, es la pregunta que como corporeidad que se introduce en la escena no halla una respuesta única y certera, sino que persigue huellas en el intento de aproximar algunas respuestas.

En el caso de María, la tutora del aula de acogida, aflora otro concepto de corporeidad. Su experiencia le ha permitido encontrar nuevas sensibilidades para promover nuevas prácticas. María me cuenta:

*“He vivido el duelo, la frustración, la impotencia... de la escuela ‘T’, pero cuando tengo ese sentimiento intento rebobinar y responderme estas preguntas: – ¿Qué has hecho por este niño, has hablado con alguien, has intentado hablar con él, le has propuesto tal o cual cosa? Entonces se me olvidan mis penas y comienzo a trabajar con lo que tengo adelante; eso me pone bien, no sé si feliz”* [Conversación con la docente del aula de acogida, de octubre de 2005]

No ha sido un día, sino muchos años, los que le permiten ver los cambios en las corporeidades presentes en la escuela. Aunque su reflexión sea de nostalgia, de pérdida de un pasado de referencia, le ha servido para pensarse en un presente complejo, diverso y diferente. La reflexión de María recae sobre ella, algo que es vital cuando de construcción de corporeidades se habla. Al mirar a la infancia hoy, no puede dejar de mirarse a sí misma, de pensarse en este presente no sin antes haber acudido a su pasado; en ese viaje de regreso puede recuperar algunas marcas significantes escolares o al menos pensarlas intentando sostenerlas, conservarlas o bien inventarlas. Esas marcas que le han enseñando a ser docente se sostienen en lo afectivo, en el hacer por el otro, en darse a otro que necesita ser cuidado, acompañado y protegido. No anula los sentimientos negativos, sino que por el contrario los usa como motores de su acción, aun cuando eso pueda suponer modelar, totalizar a un otro singular, que ante los intentos deliberados de ser modelado se resistirá para conservar la singularidad que lo hace sujeto.

Otros niños descubren varias maneras de ubicar su corporeidad en la escuela. José, como recién llegado de República Dominicana y con tan sólo un año aquí, dice:

*“me pone contento, o como dices tú, me hace feliz, cuando hacemos plástica en la escuela”* [Conversación en biblioteca del 5 de mayo de 2005]

Otros dicen:

*“Me gusta el patio por mis amigos... el catalán, y cuando leemos con Javier el Don Quijote... con la Dolores... que vamos a la biblioteca...”* [Conversación en biblioteca del 5 de mayo de 2005]

*“Me gusta el patio, gimnasia, estar con los amigos, me gusta matemáticas, historia y música, plástica también...”* [Conversación en biblioteca del 5 de mayo del 2005]

Cada una de sus expresiones son respuestas a prácticas reales que la escuela produce en su cotidiano, siempre guiada por discursos, siempre mediada por representaciones y por corporeidades que las hacen y deshacen. Por último está mi propio relato, recogido en

una nota de mi cuaderno de campo, que sumo a este conjunto de reflexiones. Anoté después de una clase de Sara:

*“En muchas ocasiones me vi atrapada en mi propio discurso”* [Reflexión de mayo de 2005]

*“Mi pregunta es sobre cómo viven los niños y las niñas su cuerpo, dentro de la escuela. Y qué de esas vivencias o mejor dicho cómo esas vivencias los ayudan a construirse como sujetos. Tal vez la cuestión del cuerpo dé permiso para romper con la estructura rígida de la escuela, como de la enseñanza y del aprendizaje. Si el cuerpo es una herramienta sería una experiencia, si es un cuerpo pensante será otra; pensar en cómo aflora esta concepción de cuerpo en la vida de la escuela, y en la clase de educación física es una cuestión importante para comprender la administración de los conocimientos disciplinares”* [Reflexión de junio de 2005]

No pienso como tutora de otra especialidad que no sea la educación física. Por más que mi formación sea en otros campos educativos, también pienso desde la experiencia de dicha práctica pedagógica en diferentes contextos escolares, aunque muy parecidos. Pero además pienso desde mi propia experiencia de niña argentina que ha ido a la escuela y ha vivido la posibilidad del encuentro con adultos y niños, con otros saberes sociales, culturales y disciplinares, atravesando experiencias gratificantes y otras no tanto.

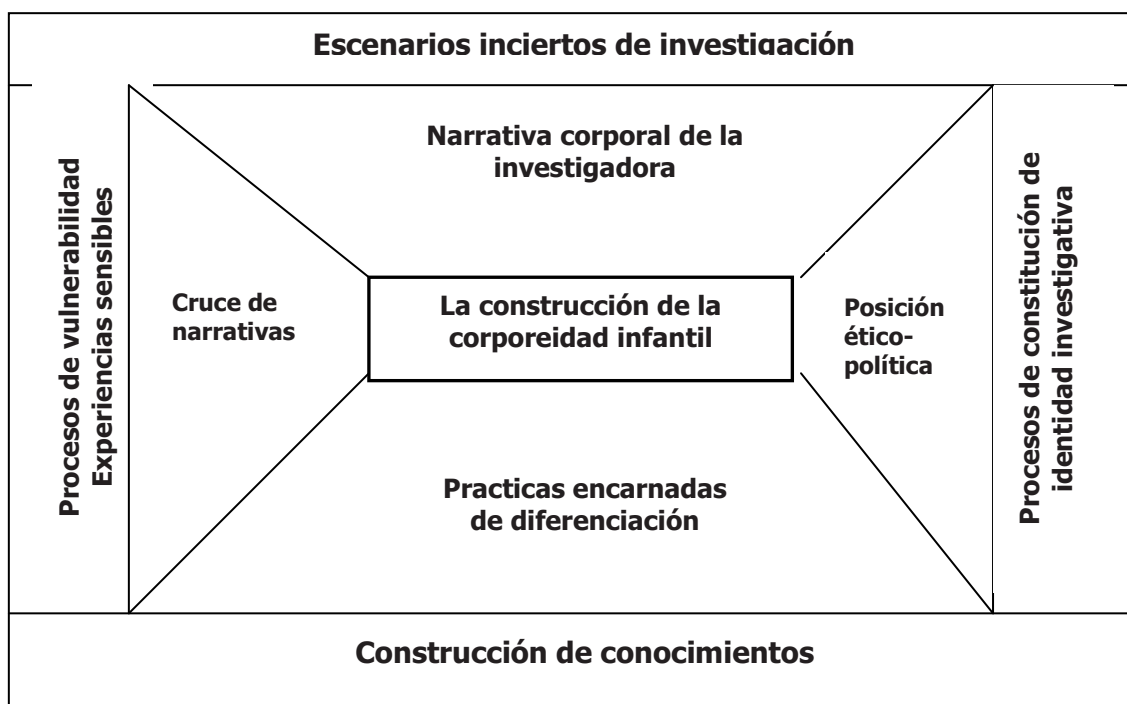
Si hace tiempo me hubiese preguntado qué me hace feliz de la escuela, quizás podría haber contestado “que los chicos aprendan”, considerando que el aprendizaje sólo suponen saberes disciplinares y actitudinales que la escuela enseña explícitamente. A partir del proceso transitado, creo que por el contrario, eso no me lo permitiría. La felicidad supone hacerme cargo de mis limitaciones, incomprendiones, desconocimientos de mi corporeidad. Construir una nueva identidad corpórea para estos tiempos, que me permita compartir el presente con las corporeidades infantiles actuales, las cuales me han demostrado una diversidad de significados y sentidos. Posicionarme en la escuela a partir de un discurso incompleto, en borrador, sin una práctica cerrada y

única, sino con un conjunto de aproximaciones al hacer a partir de cada cual y cada quien.

Valoro el entramado de discursos que discurre por los sujetos en formación, tanto infantiles como adultos, y el potencial de la escuela para reunir diferencias en un tiempo y un espacio común, brindando la posibilidad de ensayar una realidad aún sin fórmula aprobada.

¿Cómo sintetizar éste capítulo? No me resulta sencillo, pero deseo que en esta imagen se aprecien las relaciones entre los epígrafes, a sabiendas de que la riqueza está en cada uno de ellos.

**Gráfico 8: Mi corporeidad en el proceso de tesis**



La construcción de conocimiento sobre lo corporal no puede desvincularse de los escenarios donde se produce, como tampoco de quienes lo producen. En este trabajo, las experiencias sensibles y los procesos de vulnerabilidad que atravesé antes, durante y después del trabajo de campo me hicieron comprender cómo se producen y construyen las corporeidades infantiles. Centrarme en prácticas encarnadas como la mirada, las

sonrisas, las proximidades, los golpes y las ausencias fue la opción para comprender mi narrativa investigadora como cruce de otras narrativas diferentes, poniendo en cuestión mi herencia, mis teorías y supuestos, construyendo una identidad investigativa basada en una ética del re-conocimiento de los sujetos de la investigación y una política de la autorización como práctica. Ello supuso la producción de un conocimiento sobre lo corporal particular, aunque no por ello menos científico.

## CUARTA PARTE

### *Conclusiones*

---

#### Capítulo XII: Anticipando un final posible

---

*“Si los hombres no fueran iguales, no podrían entenderse, ni planear y prever para el futuro las necesidades de los que llegarán después. Si los hombres no fueran distintos, es decir, cada ser humano diferenciado de cualquier otro que exista, haya existido o existirá, no necesitarían el discurso ni la acción para entenderse.”*

Arendt, H. (2008:200)

#### 12. 1. ¿Cómo concluir algo que recién se inicia?

Si el inicio de la tesis fue un desafío personal, intelectual, afectivo y corporal, concluirlo es igualmente difícil. El final supone encarar una escritura coherente entre las posibles relaciones de categorías y conceptos: una tarea que debe asumir la fatalidad de perder la riqueza de los capítulos anteriores, brindada por los sujetos reales que han dado magia a este trabajo y a una realidad imperfecta imposible de ser aprehendida en palabras y traducida en enunciados.

Sé que debo hacer el intento de arrojar luz a la problemática que originó este trabajo, aproximando respuestas a los interrogantes iniciales. Se espera de mí que logre *“... ‘hacer ciencia’, y contribuir a la teoría con sesudas y complicadas manifestaciones de sabiduría, para recibir los avales que meriten que esta tesis doctoral (sea) eso: una tesis Doctoral”* (Caballero, 1999:537).

Doy algunas respuestas posibles (no únicas) en relación con los intereses iniciales de este trabajo, que se basó en el abordaje de la construcción de las corporeidades infantiles en el contexto escolar actual. Mi pregunta inicial fue:

*¿Cuál es el papel de la educación física escolar en la constitución de las corporeidades infantiles en el contexto actual?*



Al analizar la complejidad del objeto de investigación –*‘la constitución de las corporeidades infantiles en el contexto actual’*– he reflexionado a partir de lecturas dinámicas y productivas sobre experiencias y relaciones pedagógicas llevadas a cabo en una institución geográfica e históricamente localizada. Me centré en la elaboración individual y colectiva de relatos pedagógicos y textos interpretativos (propios, o de tutores, niños, niñas), que conformaron verdaderas “*comunidades de atención mutua*” (Clandinin y Connelly, 2000), es decir, “*espacios de trabajo colaborativo [que] se orientan a desarrollar y poner a prueba nuevas formas de nombrar y considerar en términos pedagógicos ‘lo que sucede’ en los espacios escolares y ‘lo que les sucede’ a los actores educativos cuando los hacen y transitan*” (Suárez, 2007:1).

Traté de huir de las recetas fáciles que llevan la pedagogía de lo corporal a soluciones prácticas pre-fabricadas frente a un contenido tan escurridizo y complejo como lo es en realidad. La diversidad de experiencias singulares exploradas no puede condensarse en universales, ni en lógicas globales, sino en las comprensiones posibles a partir de meditaciones sobre situaciones vividas y re-escritas.

Expongo en primera instancia las tensiones por las cuales transitó la tesis para recuperar algunos interrogantes iniciales. Pude responderlos gracias a la generosidad de los implicados que me han permitido apoderarme de fragmentos de sus experiencias y saberes, para que yo los reinterprete con respeto.

## **12. 2. Las tensiones de la tesis**

En la escuela ‘T’, que ha servido de escenario para explorar los laberintos por donde se debate la construcción de la corporeidad infantil, los problemas, dificultades e incomodidades escolares se presentan de formas variadas, tanto en relación con los contenidos para enseñar como en las estrategias que implementan los tutores, así como también en las conductas e interacciones que se producen entre los sujetos escolares. Hallé algunas tensiones en las que confluyen, se entrelazan y anudan problemas en relación con los imaginarios de autoridad, escuela, infancia, cuerpo, género y factores inter-étnicos (dado que la mayoría de los niños y niñas son centroamericanos).

Las tensiones son síntomas de las dificultades en la organización de la enseñanza, los enfrentamientos entre los grupos y la resistencia de los niños y las niñas, entre otras cuestiones. Una de las tensiones está representada por el conflicto entre los desafíos del presente y los problemas imaginarios del pasado de la escuela, la infancia y el cuerpo. La otra tensión, que no se desvincula de la primera, sino que la completa, está relacionada con el par diversidad-diferencia, dos concepciones difusas que se entrelazan en una realidad compleja.

### **12. 2. 1. La tensión pasado/presente**

La siguiente observación en mi cuaderno registra una jornada escolar donde las tutoras enseñaban a los niños y niñas de 5° y 6° curso a realizar ‘*panellets*’, una comida típica para celebrar la *Castanyada*, fiesta del 1° de noviembre también llamada de ‘Todos los Santos’:

*“No logro entender cómo la escuela no percibe la riqueza de la diversidad de los sujetos que hoy incluye; las mil y una maneras en que los personajes que la habitan dan respuestas a las propuestas escolares se cierran a un imaginario de escuela de otro momento y de otros tiempos que ahoga a la misma institución, y que no lee un contexto habitado por una nueva diversidad, rica pero también más violentada en sus experiencias de vida.”* [Reflexión luego de la actividad de elaboración de ‘*panellets*’, conmemorando la *Castanyada*, fiesta de Todos los santos, el 28 de octubre de 2005]

Las tutoras explican cómo preparar los bollos de papa hervida, mezclarlos con almendras molidas y azúcar, recubrirlos de cacao, granas de colores, chocolate y/o coco rallado. Durante la elaboración, los niños moldean sus bollos con diferentes formas en lugar de la típica esfera, y los cubren con los elementos que tienen a disposición. En estas decisiones dejan afuera algo de la tradición, o más bien la reinventan.

Intento comprender este tema escurridizo y cambiante, que en el interior del cotidiano escolar adopta diferentes formas en las relaciones pedagógicas observadas y analizadas.

Resulta imposible negar la tensión presente/pasado de la escuela, que se manifiesta en diferentes situaciones del centro. El pasado, que porta significado, sufre una especie de fractura ante los sujetos del presente que advierten lo histórico pero lo re-significan.

Como todo pasado que se convoca, el pasado escolar tiene la presencia activa del recuerdo, compartido ahora con sujetos que tienen otras experiencias y pueden transformarlo, renovarlo. Las tradiciones del centro son varias: la mayoría se corresponden con jornadas escolares y tareas pedagógicas que organizan el tiempo escolar alrededor de significados por momentos alejados de estos niños y niñas de otros países y otras culturas.

El choque entre pasado y presente no se advierte sólo en las tradiciones que se festejan en la escuela, sino que también es un síntoma de las formas en que la escuela se piensa a sí misma y al sujeto del aprendizaje.

### **12.2. 2. Diversidad/diferencia**

He comparado la currícula de educación física de primaria con lo trazado en el campo. Diversidad y diferencia son dos términos que abundan tanto en los discursos actuales como en los del cotidiano escolar. Por momentos pueden presentarse como sinónimos, sin que se pueda desmarañar la trama que los envuelve y los caracteriza. A partir del análisis realizado en convivencia con el grupo FINT logré reconocer una tensión instalada en el centro. Los discursos de la administración educativa y de los docentes analizados a lo largo de la tesis ocultan las diversidades y resaltan la ‘tolerancia’ de las diferencias. Son esas diferencias las que justifican las intervenciones educativas de tutores y tutoras.

En el análisis de la currícula se aprecia lo siguiente:

*“Una currícula bien detallada que muestra claramente las partes previsibles (competencias propias del área, contenidos, criterios de evaluación). Un primer análisis ‘semántico’ muestra la total ausencia del término subjetividad o incluso sujeto. Un análisis más detallado muestra la ausencia de una concepción global del sujeto desde la perspectiva de la psicología, así como del papel del lenguaje en la*

*formación del sujeto o la diversidad del mismo. Las relaciones entre desarrollo y aprendizaje se visualizan desde un modelo muy instruccional de enseñanza: reduccionista, cerrado, oficialista en términos curriculares, endogámico y mecánico. No se reconoce en ningún momento la posibilidad de conocimientos previos o la importancia del contexto. En definitiva, puede ser visto como un sistema tecnocrático y cerrado. El sujeto que emerge de todo esto es, ante todo, un sujeto negado, deficitario, un sujeto a ser ‘rellenado’: el alumno. Un modelo que, como hipótesis, el grupo clasificaba de reproductivo (en oposición a emancipador)”*  
[Nota inicial del análisis del currículum de educación física de primaria, realizada en paralelo con la investigación del grupo FINT, marzo de 2004]

Aunque son conceptos distintos, en la práctica escolar *diversidad* y *diferencia* se vuelven concepciones difusas, contradictorias y hasta opuestas. No se las asume como constitutivas de los sujetos.

Hablar de diferencias en la actualidad no es algo extraño. Los tutores y tutoras de la escuela ‘T’ dicen a cada momento que los niños y las niñas de ahora son diferentes de los de antes, así como también diferentes unos de otros; que son diferentes en los distintos ámbitos en los que se mueven; que son diferentes según la etapa de la vida que atraviesen; etc. Por su parte, los sujetos infantiles no ignoran este término: manifiestan que ellos son diferentes de los nativos de Barcelona, y que son diferentes de como eran en otros momentos y en otros lugares donde han vivido. Ahora bien, la percepción de la diferencia, su valoración y su presencia en el proceso de producción de las identidades no representan lo mismo para los tutores que para los sujetos infantiles.

Para los sujetos infantiles, las diferencias son la presencia activa de la producción de identidades a partir de diversos procesos de negociaciones, identificaciones y reconocimientos, siempre a partir de ‘otro’, “*por la facultad particular (contextual) de afectar y ser afectado*”; por ende, la diferencia constituye un elemento de poder ante las estructuras modernas impuestas de lo real (Grossberg, 1996:159)<sup>191</sup>.

---

<sup>191</sup> Desde este punto de vista, la diferencia, entendida como presencia de un término siempre ligado o en relación con otros términos que la descubren y definen, supone “*que cada término tenga una positividad inespecificada pero especificable*” (Grossberg, 1996:159).

Los tutores y las tutoras, en cambio construyen identidades culturales a partir de reconocer la diferencia como *'dato conocido'*<sup>192</sup>: la conciben dentro de los límites determinantes de la producción histórica del poder moderno.

Por otro lado, la diferencia concebida como entidad individual que hace al sujeto-cuerpo muchas veces se suspende como tal dentro de la clase. Mientras tanto, la escuela se pregunta cómo educar, olvidando la pregunta de para qué, por qué y con qué sentido. Se asume que la finalidad escolar es desde el inicio constante y compartida, más allá de las realidades que la embisten y la desafían.

La escuela expresa sus fines a través de las prácticas y discursos sociales y culturales dominantes. Quienes se perciben diferentes (como he podido observar en horas de patio y de educación física) tienden a disimular sus diferencias, imitando ideas, gestos, movimientos, lenguajes y discursos que no tienen sentido para ellos. En otros casos, enfatizan sus diferencias como una manera de hacerle frente al sistema y demostrarle que no van a desaparecer; es decir, reafirman su diferencia como constitutiva del ser.

En cualquiera de los casos, las diferencias resultan un lugar de encuentro, de aproximación y de autoconciencia que permite que los sujetos infantiles (y adultos) se piensen y se reconozcan a partir del otro.

En esta melodía desafinada, de acordes perdidos, desviaciones melódicas y des-tiempos, las diferencias siempre merecen un tratamiento especial. Se las tolera en pequeñas dosis, pero paulatinamente se logra convertir a los diferentes en iguales. La operación se le encarga a los *'cirujanos'* especialistas de la infancia: en este caso, los tutores del centro.

El discurso de la diversidad se vuelve imperfecto, se vacía de sentido, se altera intentando condensar las particularidades (corpóreas) de los sujetos en el sentido del buen camino educativo; es decir, en el sentido de contener las diferencias y lograr transformarlas. La diversidad polifónica de etnias, sexos, géneros y modos de vida sociales y culturales no encuentra el tono que la escuela está buscando debido a que el

---

<sup>192</sup> Grossberg llama a la diferencia *"la economía a partir de la cual se producen las identidades"* (1996:159).

monólogo escolar no contempla la posibilidad de entablar un diálogo con la diferencia, más allá del que persigue alcanzar la igualdad.

### **12. 3. Los aprendizajes resultantes del camino trazado**

La experiencia de una tesis que se piensa, se escribe y se va entretejiendo acompasadamente y desacompasadamente, según el momento, entre mi país y mi cultura de origen y Cataluña y sus culturas, hace a la estructuración de un trazo abierto, flexible y no agotado, aplicado a la construcción de un saber siempre relativo e inacabado. Las comparaciones se presentan como inevitables; los recuerdos, como búsquedas en la memoria que intentan no encerrar el presente en algo construido en el pasado.

Abordo aquello que he aprendido en este proceso experiencial desde dos dimensiones que se complementan: por un lado, los conocimientos construidos en relación con las habilidades y las estrategias metodológicas particulares, dada la naturaleza de esta investigación; y, por otro, los conocimientos en relación con el tema del estudio.

Formularme la pregunta ‘¿qué he aprendido de este trabajo?’ orienta posibles respuestas. En principio, he aprendido una forma de construir la realidad a investigar, que no supone un terreno sin imperfecciones, sino más bien un piso con pequeñas ondulaciones, donde puedo hacer algunos experimentos personales que van dando forma y sentido a los pasos dados.

El enfoque seleccionado para el estudio de la realidad supuso concebir a los otros como compañeros en esa construcción; considerarlos desde sus producciones personales a partir de un intercambio rico y una negociación con mis propias producciones, con el propósito de conformar nuevas formas de caminar juntos. En este sentido, he aprendido *a afinar los sentidos y las percepciones, reinventar la palabra y el tono en la escritura y componer vínculos investigativos basados en simetrías de poder.*

#### **12. 3. 1. Afinar los sentidos y las percepciones**

‘Afinar los sentidos y las percepciones’ significa componer una mirada etnográfica centrada en el mirar, más que en el ver; una mirada dedicada a captar lo oculto, lo aleatorio, aquello que se da en los bordes más que en el centro de la escena escolar. Refresco una nota de campo de inicios de este proceso que evidencia lo expuesto:

*“Llevo al campo mis propias expectativas y deseos y al conversar con Fernando y Cristina me doy cuenta de que se trata de ver, observar y registrar lo que hay, sea lo que sea, en ese ‘vacío’ imaginario que a veces siento, se trata de atrapar ‘algo’, y eso es lo debo buscar ‘atrapar’ de algún modo; la subjetividad encarnada de los sujetos”.* [Nota del cuaderno de campo de junio de 2005]

La nota demuestra un saber inexperto, al comienzo de un trabajo que imponía sus desafíos y sus dificultades. Mis colegas fueron el soporte y acompañamiento de un saber nuevo que devino en aprendizaje para mirar más allá de lo visible, de lo objetivamente atrapable. Se trataba de desarrollar un modo de sentir a partir de lo visto.

De la misma manera, he aprendido a escuchar, más que a oír; a desarrollar habilidades de espera en silencio; a contener los gestos; a retirar el comentario ocasional. Escuchar ha sido el ejercicio de suspender y cuestionar mis supuestos, mis juicios y mis representaciones para apreciar y valorar los ofrecimientos desinteresados de los sujetos.

He aprendido no sólo de historias traducidas en relatos, sino también de vacilaciones, gestos, expresiones, silencios, repeticiones... En suma, he aprendido de otras singularidades. En este camino trazado también he aprendido a percibir en los ambientes escolares y fuera de ellos sensaciones agradables y desagradables, reconociendo las influencias de estas sensaciones en mis reflexiones.

Entre otras cosas, he aprendido a transitar por los territorios escolares entre cuerpos, siguiendo sus ritmos, sus direcciones y sentidos, intentando acompañar sus pasos, pero sin perder los míos. Aproximarme y alejarme han sido dos movimientos corporales e intelectuales inexpertos que se fueron perfeccionando lentamente hasta que hallé la distancia ideal en cada situación que me permitiese distinguirme y reconocirme en ella al mismo tiempo.

A estos logros puedo sumar el haber aprendido a convivir con el tiempo fracturado, no lineal, de la tesis: un tiempo con pausas y diferentes velocidades e intensidades, según los ritmos personales que la componen. Para quien la lee, una tesis puede parecer una secuencia de pasos lineales, en los que la resolución de cada etapa habilita la siguiente; pero el tiempo de la tesis es casi circular, un bucle constante de revisión y modificación hasta lograr la coherencia, el tono, la expresión y la narrativa que el investigador está buscando. La tesis supone una experiencia temporal vivida, sentida y percibida que atraviesa tiempos vitales, más que industriales. Hay tiempos inciertos, de angustia, insomnio, desconocimiento, perplejidad y producción intensa, que no coinciden con el tiempo lineal, sino con los tiempos corporales de los sujetos individuales.

### **12.3. 2. Reinventar la palabra y el tono en la escritura**

A los aprendizajes explicitados en el epígrafe anterior agrego el aprendizaje de las formas personales elegidas para decir, explicar, contar y comunicar aquello que otros me han contado. Para componer el relato, primero tuve que escoger un lugar de enunciación entre las narrativas dominantes y las narrativas subjetivas. He aprendido a utilizar las palabras regaladas, reinventando otras nuevas para componer un texto como práctica política, con poder para identificar aquello que no está nombrado pero que está presente: una práctica de resistencia y supervivencia.

Aprender a hallar un tono en la escritura, una forma de expresión propia, ha sido otra ganancia de este proceso. La narrativa enseña a pensarse en la escritura, a reconocerse en las formas de decir. Narrar es un decir basado en la experiencia y, por tanto, los términos utilizados deben relacionarse con lo vivido y lo sentido, así como también deben superar la descripción del contexto o lo acontecido. Este tipo de escritura representa una oportunidad para acercar el campo académico-científico a unas prácticas escolares situadas en contexto y cargadas de los relatos experienciales de los sujetos.

He intentado, de este modo, tender un puente fructífero entre la investigación educativa y la práctica escolar, recuperando *“la confianza y las expectativas puestas insistentemente en la investigación ‘científica’ y experimental de la enseñanza como usina generadora de conocimiento ‘verdadero’ de lo que sucede en las escuelas y las aulas y como motor de la mejora sistemática de la enseñanza”* (Suárez, 2003:3). Traté



de evitar que se diluyera el vínculo entre el mundo de la investigación académica y el mundo de las prácticas escolares, y procuré recuperar el optimismo de sus habitantes, investigadores y docentes<sup>193</sup>.

Para ello intenté producir una investigación que colaborase al entendimiento de lo que acontece en la realidad escolar, en la enseñanza y en las prácticas concretas, superando los obstáculos de un lenguaje que obture la comprensión, la reflexión y la transformación.

Busqué un lenguaje que resultara accesible a los sujetos implicados en la investigación (evité una organización y una lógica racionalista ajenas a la experiencia concreta). El lenguaje adecuado brinda elementos para pensar la propia experiencia y producir otros sentidos sólo cuando vincula a los sujetos, a sus relatos y a sus teorías de las prácticas concretas. Debía, por tanto, hacer que los maestros encontraran en estas palabras *“una lente para mirar, interpretar y recrear sus prácticas profesionales, (...) un espacio de conversación e interpelación que estimule su imaginación pedagógica y (...) la solución a los múltiples problemas prácticos con los que se enfrentan día a día”* (Ezpeleta, 2005 citado por Suárez, 2003:4).

El desafío del lenguaje de la investigación educativa ha sido nombrar sus problemas, objetos, procesos y resultados en relación con los discursos de la práctica escolar, es decir, vincular los discursos con los sujetos de la acción educativa, en estrecha concordancia con la *“cultura escolar empírico-práctica”* (Ezpeleta, 2005 citado por Suárez, 2003). Esto ha sido posible a partir de la riqueza de la narrativa, como camino investigativo que respeta las enunciaciones, las posiciones y los términos que los sujetos significan para designar lo que hacen y, de hecho, para designar quiénes son.

### **12. 3. 3. Componer vínculos investigativos basados en simetrías de poder**

---

<sup>193</sup> *“Desde sus orígenes, pero especialmente desde hace una par de décadas, la relación entre investigación educativa y prácticas de enseñanza se ha tornado cada vez más compleja, problemática y elusiva. En su lugar han quedado, por un lado, un renovado escepticismo, en muchos casos paralizante y estéril, y por otro, una larga y diversa serie de esfuerzos que, con mayor o menor éxito y a través de estrategias más o menos heterodoxas, han intentado resolver productivamente ese ya tradicional divorcio. Lo que fue una promesa optimista acerca de las potencialidades explicativas y transformadoras del ‘conocimiento objetivo, neutral, científicamente ponderado y técnicamente calibrado’ acerca de la educación, se ha convertido en una persistente constatación de los límites de ese vínculo y de los ‘problemas de comunicación’”* (Suárez, 2003).

He aprendido que componer vínculos investigativos que promulguen el acceso a la construcción de conocimientos educativos compartidos válidos rompe con los vínculos que responden a intereses amparados en políticas y reformas educativas tecnocráticas. Las vinculaciones que me interesan se basan, en primera instancia, en el reconocimiento de saberes producidos en las experiencias prácticas de los sujetos de la acción. En estas relaciones, se hacen visibles otras formas de conocimiento que se alejan de las asimetrías instaladas en el campo de la educación, de la reproducción y de la perpetuación de ciertas prácticas discursivas que representan auténticas operaciones de poder.

Recuperar la voz de los docentes, los niños y las niñas, aceptar que en sus relatos se expresan saberes pedagógicos válidos (bajo la forma de teorías fundamentadas desde sus experiencias y su conocimiento de la realidad social y local), supuso “*no relegarlos al silencio o a la aceptación dogmática de las certezas de plomo del conocimiento educativo probado*” (Suárez, 2003:8). Rompí con ese lugar de subordinación y dependencia respecto de las tradiciones de la investigación académica tradicional y de los expertos como ocupantes de la posición dominante,

Las relaciones asimétricas de poder se transformaron en relaciones de mutua reciprocidad, donde las narrativas de los sujetos de la investigación y las mías se fundaron productivamente para comprender la realidad social y cultural compartida (Bolívar, 2002:44).

### **12. 3. 2. Conocimientos construidos**

A modo de síntesis, el camino trazado ha propiciado la construcción de un conocimiento parcial pero profundo de lo que acontece en un centro educativo de primaria de la ciudad de Barcelona, a partir de interpretar desde mi corporeidad femenina, blanca, hispanohablante y latina, lo que viven, sienten, desean y sueñan los sujetos de la investigación, en cada acto cotidiano que los convoca, en cada dificultad y en cada evento que logra sorprenderlos.

Dichos fines han sido conquistados gracias al potencial de la etnografía como contadora de historias. La etnografía incorpora las perspectivas de los que hablan, les atribuye valor a sus interpretaciones (Denzin, 1978) y reconoce el derecho de los sujetos a narrar y describir sus vidas (Holstein y Gubrium, 1995; Denzin, 1997; Atkinson, 1998; Vasilachis, 1999), más allá de quién las escriba y publique.

Los hallazgos de este trabajo han sido planteados desde una lógica investigativa que, como plantea Hernández, sabe: *“(1) Adoptar marcos teóricos que fundamentan la posibilidad de adentrar en contacto con la experiencia de otros. Estos marcos han sido, sobre todo, la fenomenología (que fundamenta la propia noción de experiencia) y el construccionismo (que abre la puerta hacia la narrativa de la experiencia). (2) Mantener en vilo la cuestión de los límites. Esto significa, por ejemplo, cuestionar la distancia entre lo investigado y a quiénes se investiga. Lo que supone organizar la investigación a partir de la visibilización de la trama de relaciones que tiene lugar durante el proceso investigador. (3) Adoptar metodologías naturalistas, como la etnografía o las historias de vida. (4) Prestar atención a las estrategias narrativas no totalitarias y que permitan reflejar las diferentes fuentes y referencias que nutren el relato. (5) Mantener una ética de la investigación fundada en relaciones de reciprocidad con el/los otros que de forma generosa nos brindan su tiempo y su experiencia.”* (2004:12).

En base a dichas posiciones, la respuesta a los intereses iniciales planteados para el estudio es el resultado de una provocación, un cuestionamiento a la credibilidad de las prácticas y discursos educativos de lo corporal a partir de los saberes de los actores y sus relaciones, que interpreté como sujeto de la investigación. Intenté producir conocimiento rigurosamente relevante en el campo de los estudios de lo corporal, para someterlo a la consideración de un tribunal externo.

## **12. 4. Regresar a las preguntas iniciales de la tesis**

*“Los cuerpos, como lugares de enunciación y de inscripción cultural, nunca son ‘espacios libres’”.*

McLaren, P. (1997:84)

Las primeras preguntas retoman las indagaciones sobre identidades corpóreas en el presente, a través de la revisión de las nociones de identidad, subjetividad y cuerpo que hablan del sujeto en la sociedad actual. Estas nociones han servido para posicionarme respecto a cómo es posible pensar los procesos de constitución corpórea desde un enfoque más amplio y dinámico, que permita reconocer a los sujetos en su diversidad.

Luego me pregunté acerca de las estrategias y dispositivos pedagógicos que la escuela, en general, y la educación física, en particular, crean y recrean para acomodarse a la realidad actual.

A continuación me formulé un conjunto de interrogantes que pretendían orientar la indagación y reflexión hacia el des-ocultamiento de corporeidades constituidas en el desencuentro producido entre los discursos educativos y las prácticas pedagógicas. Un estudio de esta naturaleza no puede desentenderse del aporte de conocimientos que debe verter al campo de estudio en cuestión.

## **12. 5. Representaciones e imaginarios de los actores educativos acerca de las identidades corpóreas en el contexto actual**

A partir del interrogante planteado en un inicio, “*¿cómo se piensan desde los actores educativos las ‘identidades corpóreas’ en el contexto actual?*”, indagué acerca de:

*¿Qué nociones de identidad y subjetividad permiten repensar al sujeto en la sociedad actual?*

*¿Qué tensiones atraviesa la construcción de las identidades corpóreas en la sociedad actual?*

Condensé estos interrogantes en una pregunta sintetizadora que estuviera en relación con el objetivo planteado: reflexionar sobre las identidades corpóreas presentes en la sociedad actual.

La pregunta sintetizadora es: “¿Cómo se piensa(n), desde los actores educativos, las identidades corpóreas en el contexto actual?”

Revisé cada caso analizado, regresando una vez más al interior del centro a través de las evidencias reunidas y su análisis. Incluí la indagación reflexiva sobre los discursos de la administración educativa actual, en general, y de la educación física, en particular, acerca de las nociones de sujeto infantil y de cuerpo que los mismos sostienen<sup>194</sup>.

Al interior de la escuela, las visiones de sujeto están muy atadas a los ideales de la modernidad, según los cuales sólo se puede pensar en un estado de continuidad y de progreso desde un conjunto de experiencias y/o de vivencias homogéneas<sup>195</sup>.

La tendencia reconstructiva de subjetividades e identidades corpóreas es una tarea que la escuela lleva a cabo con la esperanza de universalizar al sujeto infantil como alumno, visto como depositario de saberes escolares válidos para el hombre del mañana. Por ende, las nociones de subjetividad e identidad que permiten pensar al sujeto contemporáneo en el cotidiano de la escuela ‘T’ están más acordes a subjetividades e identidades estables y fijas que a subjetividades como proyectos personales o estilos de vida en permanente cambio y transformación, es decir, subjetividades desde la perspectiva de autores como Giddens, 1997; Green, 2001; Taylor, 1994; Hernández, 2005; Hall, 2000; y Castells, 1998, entre otros.

La visión escolar anacrónica de subjetividad está sujeta a prácticas educativas legitimadas en discursos escolares y pedagógicos que insisten en considerar a las escuelas como espacios de instrucción (Giroux, 1995) más que espacios activos de producciones culturales legitimadoras de experiencias cotidianas (McLaren, 1995).

En los conflictos presentes en la escuela surge la resistencia de los alumnos como una *“necesidad de dignificar y afirmar aquellas experiencias que moldean sus vidas fuera*

---

<sup>194</sup> Aclaro que algunas de estas conclusiones son aproximaciones al problema que plantea el tema de la constitución de corporeidades en un centro escolar de Barcelona que recibe sujetos y produce subjetividades corporales a partir de los dispositivos, las estrategias y el resto de las modalidades pedagógicas que produce y reproduce.

<sup>195</sup> Esto puede verse en los análisis de los capítulos VII, VIII, IX y X principalmente. Allí se analiza el centro en cuanto a su disposición estructural, espacial y organizacional, así como en lo relativo a las representaciones y experiencias subjetivas de los docentes, los niños y las niñas que transitan por él.

de la escuela”<sup>196</sup>. Cuando esas experiencias se suspenden dentro de la realidad escolar actual, las identidades corpóreas no pueden vislumbrarse como experiencias subjetivas que se construyen como proyectos de vida donde se pueda elegir cómo ser, albergando saberes legítimos.

Una nota de mi cuaderno de campo aporta a esta afirmación:

*“La creencia de los tutores es que estos niños y niñas carecen de cosas elementales, como ser la familia, por tanto cómo puedo hablarles yo de despertar el deseo, de saber qué les interesa y qué no, del saber, ya que en realidad necesitan que los consideren sujetos, más allá de la condena que las tutoras trazan sobre sus vidas.*

*En muchas ocasiones me vi atrapada en mi propio discurso.*

*Creo que la escuela, es decir, los tutores y tutoras, están haciendo algo maravilloso que no llega a verse porque se sigue pensando en una escuela de otros tiempos como lugar de transmitir información.*

*Ahora eso está afuera, lo cual representa pensar en una escuela para pensar y reflexionar, no para informar e informarse. Éste es el click que aún la escuela ‘T’ no puede hacer o que le cuesta hacer en sus prácticas; los docentes perciben cosas pero no pueden salir de sus esquemas.”* [Reflexiones de mi cuaderno de campo de mayo de 2005]

El ejemplo de Luís, un niño gitano, es suficiente para visualizar cómo los discursos y las prácticas escolares trabajan hacia el interior de su experiencia infantil, no sin enfrentar su subjetividad. Luís se construye como sujeto entre culturas, la gitana y la catalana. María, la tutora del aula de acogida, sostiene que la cuestión de los límites es un tema central para ayudarlo a hacerse como sujeto en este contexto y que, además, todo lo que él sabe será valorado en tanto y en cuanto dichos saberes puedan transformar sus condiciones de existencia en otras aceptadas o legitimadas por los discursos dominantes que definen qué es ser sujeto y qué no:

---

<sup>196</sup> Lo que McLaren demuestra en su estudio sobre la escuela como performance ritual es que esta resistencia es tanto un asunto de auto-confirmación como de reacción ante prácticas e ideologías opresoras. Dice Giroux que *“al plantearlo así, profundiza nuestra comprensión de cómo el poder está implicado en la sujeción del cuerpo a la cultura escolar, así como el rechazo del cuerpo a renunciar a sus experiencias y deseos sedimentados* (1995:12).

*“Observo a Luís, después de la charla con María en el aula de acogida. Es bastante inquieto, no se sienta, no parece interesarle lo que indica María; se distrae, camina por todo el salón, toma una manzana de su bolsa y comienza a comerla, mira las láminas que hay colgadas en las paredes, está sonriente y parece muy feliz.”* [Observación de Luís, luego de la entrevista a María del 9 de mayo de 2005]

*“M:-En el caso de Luís por ejemplo hay que hacer un trabajo de límite, también es un trabajo emocional de referentes que no tiene, es un niño de calle con muchas incidencias de calle positivas y negativas, que más tarde te sorprende de la información que tiene, porque por otro lado le cuesta el aprendizaje y, en cambio, tiene un mundo de vivencia que hay que recogerse también. Pero ves, en este caso, el trabajo con Luís es más un trabajo de referentes, de contención, de que el entienda que lo que hace en el colegio también le puede servir aunque a lo mejor su papá y su mamá nunca le pregunten cómo le va en el colegio.”*  
[Entrevista a María del 9 de mayo de 2005]

Luís convive entre su cultura gitana, la cultura catalana y la propia de la escuela; es un sujeto que no puede definirse como gitano, aunque lo sea por herencia, por descendencia y por compartir esa tradición. Pero al mismo tiempo es un sujeto atravesado por una cultura que lo somete a autodefinirse en ciertas circunstancias. A su vez, habitar la cultura de la escuela ‘T’ le exige responder a una serie de rituales y normas que le aseguran la posición de alumno.

Luís, como tantos otros niños y niñas de la escuela ‘T’, está sujeto a un constante hacerse y rehacerse entre discursos y prácticas, porque esa es la condición de toda pluralidad humana (Arendt, 2008) que encierra la posibilidad de igualdad y distinción de todo sujeto-cuerpo.

En esa pluralidad, Luís puede verse como gitano, aunque otros no lo vean así. Puede sentirse y pensarse como tal, aunque la escuela intente transformarlo en otra cosa (que a él le resulte extraña y diferente), negando muchas veces su existencia real e histórica.

Sobre las sensaciones, experiencias y vivencias corporales que lo atraviesan en el aula de acogida que lidera María, Luís vive y se piensa a través del cuerpo, y aprende que no todos los discursos tienen la misma voz en el aula. Por supuesto, también aprende que no todas las experiencias son valoradas como parte de una convivencia plural de la existencia humana, y advierte que las diferencias son riesgosas al hacerse visibles dentro de un contexto en el que no hay voluntad de trabajar sobre los límites de los regímenes de los discursos existentes (McLaren, 1997).

La experiencia de Luís se traduce en una forma particular de experiencia subjetiva escolar (amparada en la contingencia dulcificada del cuidado de la infancia) que potencia y produce formas de corporeidades funcionales a un sistema social y cultural hegemónico (el capitalismo liberal contemporáneo). Este sistema talla en la moral de Luís (como de otros niños y niñas escolarizados) formas de corporeidades colonizadas por intereses específicos que ocultan modos de dominación.

Los procesos que se viven en el aula (cualquier aula) son, por ende, procesos de encarnamiento, como lo denominan algunos autores<sup>197</sup>. Tales procesos dan a los sujetos-cuerpo la ilusión de que sus elecciones son libres, cuando en realidad las elecciones sólo son posibles en función de ciertos parámetros espaciales y temporales definidos desde las prácticas y los discursos sociales y culturales dominantes, que hacen el esfuerzo por ignorar que los niños y las niñas son, ante todo, cuerpos en los que se inscriben los discursos, y en los que, de igual modo, se inscriben las complejidades, las luchas y las contradicciones. Las narrativas personales adquieren su verdadera significación más allá del discurso hegemónico dominante.

## **12. 6. Las estrategias y dispositivos pedagógicos para la educación del cuerpo en la escuela y en la educación física**

Al comienzo de la investigación, algunos de los objetivos que me había planteado eran: *“Indagar qué representaciones de sujeto-cuerpo sustentan los discursos educativos actuales, qué representaciones de sujeto-cuerpo sustentan los discursos infantiles*

---

<sup>197</sup> McLaren llama ‘encarnamiento’ a las formas de subjetividad colonizadas por los intereses específicos y los modos de dominación (McLaren, 1997:95).



*actuales y cómo se piensan los chicos y las chicas.”. Además me interesaba comprender “cómo dichas representaciones operan hacia el interior de la relación pedagógica.”*

Estaba interesada, entre otras cosas, en comprender cómo se articulaban concepciones y representaciones de sujetos-cuerpo hacia el interior de la labor pedagógica del centro y particularmente de la educación física. Para ello me propuse: *“Reflexionar sobre la incidencia que dichas representaciones tienen en las prácticas educativas en general y en la educación física escolar en particular. Conocer las propuestas educativas de la educación física del centro. Reflexionar sobre los aprendizajes corporales que se producen en la clase y, por último, conocer qué adaptaciones curriculares existen frente a la diversidad de los sujetos.”*

Con la intención de dar respuesta al conjunto de aspiraciones interrogativas que habían dado origen al estudio, reformulé los interrogantes en función de las posibilidades reales que el camino trazado me permitió. Las dos preguntas sintetizadoras corresponden a la posibilidad educadora del centro y de la educación física:

*¿Cómo enfrenta la escuela y la educación física los retos que las nuevas identidades corpóreas suponen?*

*¿Cómo piensan los tutores especialistas en educación física escolar las prácticas pedagógicas de la educación física?*

A partir de reconocer la unicidad y singularidad del sujeto, la escuela se inscribe en él a través de mecanismos, estrategias y dispositivos que crea con el fin de educar, entendido este fin como el de transformar al sujeto en otro. En el contexto actual, la escuela continúa cumpliendo este contrato fundacional (Döring y Fensterseifer, 2009), muy a pesar de los desafíos que las complejidades, diversidades y diferencias subjetivas le presentan.

Estas dificultades pueden apreciarse en las desilusiones, malestares y conflictos que expresan tanto Inés como Sara y el resto de los docentes del centro, que frente al riesgo de no poder cumplir con la misión que les da sentido, tienden a crear las condiciones que aseguren la transmisión efectiva de saberes socialmente válidos, así como a reforzar

formas y sistemas de organización ocultos que insisten paulatina y progresivamente en la apropiación de ideas, conocimientos, concepciones, disposiciones y modos de conducta que la sociedad adulta requiere de los alumnos (Sacristán y Gómez, 2000, citados en Döring y Fensterseifer, 2009).

Sin embargo, dicha función, que se presenta como la constante lucha dialéctica entre reproducción y cambio (Sacristán y Gómez, *ibíd.*, 2000:22) se está viendo afectada por numerosos ruidos internos, movimientos y desajustes donde la perpetuación de un único conocimiento social e históricamente construido como condición posible para la constitución de los futuros ciudadanos choca con las capacidades diferenciales de los sujetos que sustentan lógicas diferentes de comprender, conceptualizar y construir la realidad social.

Esta limitación escolar deja entrever la posibilidad de construir relaciones que se alejen de situaciones de dominación, violencia, opresión, exclusión y sumisión. Sería posible contar con las lógicas diferentes que los sujetos de la acción (infantiles y docentes) poseen y construyen en los intersticios de los rituales escolares, en la fisura de los tiempos y/o en los márgenes de sus prácticas, para producir saberes en espacios de relativa autonomía de provecho personal, durante el proceso siempre complejo y condicionado de construcción subjetiva.

La educación física dentro de la escuela, desde esta perspectiva, no puede ser pensada más que con los elementos necesarios para romper con los discursos hegemónicos de construcción de corporeidades dominantes, basados en la estética desde una visión masculina, blanca y perfeccionista. Estos rasgos, tan pronunciados en el contexto actual, se pueden apreciar en el análisis del capítulo IX, que narra la incidencia de los medios en las experiencias de los sujetos infantiles, una cuestión que la escuela 'T' aún no ha podido encarar.

En la respuesta a la pregunta “*¿cómo enfrentan la escuela y la educación física los retos que las nuevas identidades corpóreas suponen?*” estudio la diversidad de instrumentos que la escuela implementa para alcanzar su meta. Analizo cómo los docentes transcriben los discursos de la administración educativa y, mediante lo que he llamado ‘la creatividad docente’, los implementan en la práctica usando estrategias y

dispositivos pedagógicos en función de los sujetos-cuerpo que habitan los tiempos y espacios escolares.

En esa trama de orientaciones intencionales y lo que acontece, se trazan nuevas rutas, se reducen las posibilidades y se contemplan las decepciones. Ante ello, el espíritu educativo no se olvida de lo que le da sentido: el encuentro con otro que espera ser recibido, acogido y reinventado, a pesar de las incomprendiones, las resistencias y las contradicciones de la propia reconstrucción subjetiva.

La siguiente nota muestra las estrategias adoptadas por el centro para enfrentar un contexto diverso y complejo y, ante todo, desconocido:

*“En la reunión de los docentes sobre cómo organizar los grupos de acogida y los agrupamientos, no me quedó muy claro cuál es el criterio por el cual los agrupan. Aparentemente las agrupaciones estarían divididas en dos criterios: niños con dificultades de aprendizaje y niños con problemas por no escolarización y otros. Lo que quedaba claro era que no es sencillo establecer los criterios, y que es complejo ponerse de acuerdo en la agrupación debida. Hay niños que tienen ritmos de aprendizaje distintos y es por esto que no alcanzan los niveles que ellos esperan. (qué significa ritmos de aprendizajes distintos para estos profesores). Los niños y niñas no responden a los modelos que tienen los docentes. Me pregunto en base a qué están estableciendo los grupos de refuerzos. Aparentemente los bajan de grupo. En el grupo de acogida 5° la valoración de este año por agrupamiento es que no han logrado lo esperado. La mayoría no tienen comprensión lectora, Nuncia aclara: -‘es que están bloqueados’. Otra conclusión es que han progresado pero no alcanzan el nivel deseado. ‘Estos niños no podrán nunca tener el nivel de 6°’ (dicen los docentes), ‘no tienen estructura, no tienen el nivel lingüístico’.” [Nota de campo de la reunión de tutores del 26 de mayo de 2005]*

La evidencia expuesta no oculta la preocupación de los tutores ni su interés por los niños y niñas recién llegados. En cambio, se manifiesta la necesidad de los tutores por alcanzar las metas educativas y descubrir las articulaciones entre lo prescrito y lo posible. Se ve que necesitan responder a la voz autorizada del discurso hegemónico,

pero no logran desprenderse del 'deber'. En esta situación, una actitud hacia los niños y niñas que se transformara en un 'dejar ser' sería incompatible con los presupuestos de la escuela, que encara la tarea como una máquina disciplinaria de 'hacer'.

De esta manera, la tarea de enseñar se reduce a la imposición, más que a la deliberación entre los sujetos que la componen. Se niega la presencia de los sujetos-cuerpo con capacidad creativa de acción transformadora y emancipadora, quienes, no obstante, desarrollan prácticas en los márgenes, en las fisuras y en los contornos, que escapan al panóptico o, mejor dicho, logran aprovecharse de él.

Evidentemente, la preocupación de la lengua deposita la mirada en el incipiente y nunca negado objetivo principal de la escuela: la predominancia de lo intelectual sobre lo corporal. Como consecuencia, la epistemología del cuerpo aún sigue siendo un lugar sin explorar; sigue representando un espacio subsidiario del intelecto. Aspiro a que en algún momento sea, en cambio, el lugar de una construcción teórica para el diseño de estrategias pedagógicas que permitan cuestionar los significados, la historia, la raza y el género, entre otros elementos que hacen a los sujetos-cuerpo, con el fin de crear nuevos actores en escenarios más amplios y multi-dialógicos.

## **12.7 La creatividad docente**

A pesar de los análisis críticos que insisten en desacreditar la tarea docente y el rol de la escuela, la experiencia transitada en la escuela 'T' me ha demostrado la labor educativa como una estrategia persistente de creación y reconstrucción de oportunidades que intenta acompañar a los niños y las niñas en sus tránsitos por los diversos caminos de constitución corpórea.

La tarea de enseñar (tanto de Inés como de Sara y del resto de las tutoras de la escuela 'T') va mas allá de la transmisión de conocimientos, aunque sus discursos y prácticas insistan en ello. El acontecer escolar me mostró que la instrucción es tan sólo una parte de las actividades.

Las tutoras comparten el interés y la responsabilidad por la educación de la infancia de la escuela 'T'. Desarrollan estrategias recurriendo a instrumentos personales y poniendo en el centro al sujeto pedagógico de la modernidad, un sujeto cuya historia, representaciones y concepciones se distancian del sujeto real de sus prácticas escolares en la clase de educación física.

Las tutoras sortean este abismo haciendo de sus clases espacios curriculares cargados de percepciones, sensibilidades y experiencias valiosas que ayudan a crear condiciones de aprendizaje más provechosas para los sujetos infantiles.

Las intervenciones de las tutoras a quienes traté sustentan esfuerzos positivos en las tareas planteadas en clase. Con frecuencia escuché frases como: "*Vamos a probar nuevamente*", "*veamos cómo les sale a ellos*", "*ahora será cuestión de hacerlo*", "*piensen cómo poder resolver esa situación, cuál es la mejor manera de pegarle a la pelota*", "*no sí, piensa tu,...*". Esta pequeña muestra pone de manifiesto cómo, en su afán educativo, las docentes intentan hacer responsables a los niños y niñas del alcance de los saberes curriculares que los discursos educativos de la educación física catalana les reclaman.

Los saberes curriculares no están exentos de las concepciones personales de las tutoras, construidas en su relación histórica y personal con la disciplina educativa. Tales concepciones denotan sus representaciones del sujeto infantil como un sujeto activo y con posibilidades de hacer en sus clases, aun cuando dicho hacer se distancie o no coincida con los deseos y finalidades que ellas esperan o suponen.

Sin embargo, en este aspecto estriba la distancia entre Sara e Inés: los supuestos epistemológicos de la educación física que sostienen sus prácticas pedagógicas son antagónicos, o al menos muy diferentes.

Para Sara, la pedagogía de la educación física en la escuela supone la construcción de un sujeto infantil con habilidades motrices y corporales que le proporcionen competencia deportiva. Esto puede apreciarse en el análisis de las clases de educación física en el capítulo X, que muestra el predominio del deporte en la organización de las clases y los contenidos de la enseñanza presentados por Sara.

Esto no sólo conduce a la selección de sujetos según su performance motriz y corporal, sino a la organización de las clases en función de los sujetos que cumplen este criterio. De esta manera, las sesiones suponen territorios de encarnación de las diferencias en términos de exclusión, es decir, en términos de opuestos contradictorios que el modelo hegemónico acepta o rechaza, más que de diversidades corporales y motrices diferenciadas por experiencias de vida que se puedan integrar en un proyecto común.

El acto pedagógico está sustentado en un pensamiento de la realidad social y cultural que no es el de los sujetos infantiles, cuyos saberes ‘hechos carne’ se relegan en la clase a un lugar subsidiario o menos importante. La cuestión acarrea un verdadero proceso de constitución de corporeidades diferenciadas, cargadas de significaciones sociales y culturales, regidas por dictámenes de poder externo, e impuestas, o mejor dicho legitimadas, en la clase por la tutora.

Estas concepciones concentran una visión instrumentalista, funcionalista, disciplinar, elitista, ahistórica, acrítica, ‘neutral’ e ingenua de la educación física, característica de las epistemologías tradicionales de la educación física, hoy fuertemente cuestionadas en relación con la educación física escolar y su finalidad en la escuela.

Para Inés, en cambio, la pedagogía de la educación física en la escuela supone la construcción de un sujeto infantil habilidoso motriz y corporalmente en situaciones lúdicas, expresivas y cooperativas. Esta concepción ayuda a los sujetos a integrar sus diferencias en un proyecto común que los discursos educativos hacen visible y reclaman a los centros cuando proclaman la formación de un sujeto útil para la sociedad.

Los supuestos epistemológicos de la educación física en la escuela que orientan estas prácticas se sostienen en saberes corporales valiosos, resultantes del cruce de prácticas de los sujetos, lo que permite ampliar sus posibilidades motrices y corporales a partir de construir nuevos saberes corporales más allá de cualquier contexto.

En este sentido, Inés se atreve a inventar una concepción de la educación física donde pueda desprenderse de las posiciones legitimadas del pasado que hoy contradicen al presente. Sin contar con trazos seguros, resultados esperables o comprobables, añora

una nueva educación física como un sueño que demanda “*el esfuerzo fantástico de crearlo*” (como sostienen Corrales, Ferrari, Gómez y Renzy, 2010:31).

El resto de los tutores comparten el proyecto educativo de la escuela y, para alcanzarlo, ponen en juego un conjunto de estrategias. Sus esfuerzos se encaminan a la construcción de corporeidades que no logran desprenderse o desatarse fácilmente de posiciones deterministas, dado que no apuntan a poner en tensión categorías fijas de ‘mujer’, ‘hombre’, ‘raza’, ‘etnia’, ‘sexo’ o ‘género’. Reelaborar esos conceptos ayudaría a la construcción de otros proyectos de los sujetos, que involucren sus experiencias, sus saberes y su ser, sin atentar sobre el proyecto común, pero con formas más actuales de habitarlo.

De esta manera, las intenciones y deseos de los docentes del centro se encaminan a la construcción de estrategias que van del cuidado de la corporeidad infantil, como puede verse en el capítulo que analiza y explora el caso de Inés, al control, en el capítulo de análisis del caso de Sara, donde discursos y prácticas se conjugan hacia la producción de corporeidades acordes a los discursos tradicionales de la educación física, que tienden a formas más especializadas de autorregulación.

En ambos tipos de intenciones, los tutores y las tutoras que comparten el escenario escolar sueñan con una aparente autonomía infantil, alcanzable únicamente a partir de la implementación de acciones, estrategias y dispositivos que conducen a un aprendizaje interiorizado y reglado de lo corporal. Esto no hace más que transformar las prácticas educativas en prácticas de no corporización, dado que llaman a la implementación de reglas de aprendizaje comunes y homogéneas que desconocen las individualidades de los sujetos infantiles y promueven la aparición de formas de resistencia infantiles diversas y diversificadas.

## **12. 8. Dispositivos pedagógicos en las clases de educación física**

Uno de los interrogantes planteados inicialmente apuntaba a conocer “¿cómo piensan los tutores especialistas en educación física las prácticas pedagógicas de la educación física?”

En las sesiones de educación física escolar se ponen en funcionamiento dispositivos<sup>198</sup> pedagógicos que contribuyen a la producción de corporeidades legitimadas social y culturalmente desde los discursos y las prácticas dominantes de la educación física más tradicional. Estas prácticas están en concordancia con otros discursos de la educación, en general, y encuentran una forma de expresión en la escuela, dado que dichas prácticas son recibidas, aceptadas y hasta legitimadas desde otros dispositivos escolares.

Dichos dispositivos pedagógicos corporales<sup>199</sup> prescriben “*la comunicación y el acceso al conocimiento, el ejercicio del pensamiento, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones y relaciones sociales de los sujetos en la escuela*” (Díaz, 1999 citado por Valera Villegas, 2001:29), al tiempo que facilitan procesos de individualización corporal, es decir, procesos en los que los sujetos describen una posición dentro de un campo de subjetividad o de un campo fenomenológico producido por una máquina subjetivante específica (Grossberg, 1996).

### **12. 8. 1. Dispositivo pedagógico 1: la negación de la singularidad**

---

<sup>198</sup> Con respecto a la educación física es posible pensar que sus discursos pedagógicos se subordinan a dos tendencias: “*Por un lado el discurso médico, que define una determinada base biológica en términos de dotación física (contextura corporal, fuerza, altura, peso) y en términos de distinción de sexos (hombre y mujer) lo que condiciona el ejercicio físico. Y por otro el discurso deportivo profesional, que se constituye como el parámetro desde el cual se mide el aprendizaje de la educación física escolar. En este sentido la pedagogía de la educación física deportiva pretende preparar a los alumnos para un tipo y grado de competencia deportiva establecido por el discurso deportivo de alto rendimiento y, para ello, se parte del sustrato biológico que define el discurso médico*” (Beer, 2008:165).

<sup>199</sup> Voy a echar mano del término ‘dispositivo’, que suele designar al artificio usado para producir algo, para hablar de aquello que produce un tipo de sujeto corporal o bien a una corporeidad entendida como social y culturalmente legitimada desde los discursos y las prácticas de la educación física escolar. Las prácticas y discursos funcionan a modo de dispositivos pedagógicos en la transmisión de una tradición socio-cultural que opera en la construcción y regulación del sujeto infantil. Como sostiene Díaz (1999), “*en el campo pedagógico suelen distinguirse dos dimensiones, una instruccional y otra regulativa: la primera se constituye a partir de un sistema de mensajes currículum, didáctica y evaluación. La segunda o dimensión regulativa se erige con base en las relaciones sociales generadas por el control escolar (control y delimitación de espacios –aulas, laboratorios, canchas deportivas– y tiempos –horarios, calendarios, cronogramas–), la infraestructura escolar y el marco institucional y normativo que enmarca la reproducción de la cultura escolar*” (Citado por Valera Villegas, 2001:29).



Las singularidades que se expresan en las clases de educación física dentro de la escuela suelen ser un problema de puja de poder entre docentes y alumnos. La escena de la primera parte del caso de Sara (capítulo X), en la que se aborda la salida organizada por los monitores de la Federación de Tenis, presenta una situación particular que, lejos de una alteración a la propuesta de los monitores y los tutores, trajo aparejada una expresión particular de cómo las lógicas escolares y de la educación física son superadas por los sujetos infantiles, que muestran en sus singularidades verdaderas posibilidades de agencia:

*“De repente, aparece un niño del otro colegio. Está disgustado, no sé por qué. Está afuera, se acerca uno de los monitores de la federación y conversa un rato. Cuando el monitor regresa donde están jugando los otros, este chico apartado del grupo se levanta de su silla, tira la raqueta y se va... la maestra sale corriendo y le habla. El chico sigue caminando. La maestra lo deja ir. La maestra regresa y me comenta: ‘–Es un chico con muchos problemas, pero yo no lo voy a seguir; si se va, que se vaya’. Le pregunto qué pasó. La maestra: ‘–No sé bien, pero parece que el monitor de tenis lo insultó, pero yo a éste no le creo nada y ahora no quiere jugar’. La maestra cree que el niño siempre miente, porque es su manera de llamar la atención, a causa de los problemas en su casa.”* [Salida de tenis, miércoles 8 de junio de 2005]

Los docentes reconocen que estas propuestas aportan las ventajas del encuentro, la socialización, la oportunidad para los chicos de conocer otras realidades y aprender de los demás. Pero este tipo de justificaciones funcionan desde la lógica de la carencia: conciben al niño o la niña como un sujeto incompleto al que la cultura escolar y, en este caso, la cultura de la especialidad de la educación física debe completar, ofreciéndole oportunidades de experiencias que le permitan constituirse en un sujeto social y culturalmente determinado.

Además, esta concepción funciona desde la idea de que hay actividades importantes que a todos les resultarán interesantes, útiles y fundamentales. Se asume que a todos les van a gustar. De este modo, el supuesto de *universalidad* arrasa las *singularidades*, es decir, lo propio y particular que distingue a un sujeto de otro.

La singularidad no es un matiz sino, como sostiene Agamben, “*un modo de existencia que no es universal (es decir, conceptual) ni particular (es decir, individual)*” (citado en Grossberg, 1996:175). Se trata de un modo de ser cuya pertenencia a la comunidad es, en sí misma, una forma de existencia (ibíd.:176).

La expresión del chico muestra una singularidad que las tutoras no aceptan. Social y culturalmente, el niño no responde a las demandas de una comunidad basada en los principios de la universalidad, que determina cuáles experiencias debe atravesar y qué debe sentir o valorar en ellas.

La expresión de la singularidad que aparece en muchas ocasiones en las clases de educación física es siempre un problema a resolver, más que una particularidad de los sujetos que ante situaciones comunes ofrecen respuestas diferentes en relación con los trazados que los han marcado en sus historias personales.

Todo dispositivo basado en el supuesto pedagógico de que el sujeto del aprendizaje está incompleto y carente se convierte en la tarea de completarlo, es decir, de confundir lo singular del otro con lo propio, o mejor dicho, de transformarlo en lo más próximo a lo universal.

De esta manera la escuela se aleja de la singularidad concebida como un “*proyecto de construcción de una forma de conocimiento que respete al otro sin absorberlo en lo mismo*” (Grossberg, 1996:175); se rechaza “*lo diferente*” (Grossberg, 1996, citando a Young, 1990:235). El niño que se retira del juego, no sin antes tener una charla poco convincente con el monitor de tenis y la docente, representa la singularidad que expresa modos de existir más allá de lo universal. Singularidad que revela, mostrando formas de acción, que puede tomar decisiones y por ende asumir sus consecuencias. En este sentido, la negación de la singularidad resulta de negar la presencia de corporeidades que, como prácticas políticas, deciden cómo, cuándo y para qué tomar el poder.

Estas escenas se asemejan a un sinfín de situaciones de la misma naturaleza que se viven en muchas otras escuelas, porque no son exclusivas de la escuela ‘T’, sino situaciones comunes en las que la norma, la autoridad y el poder entran en crisis; se quiebran ante quienes, al no reconocer el lugar desde el que las reglas se imponen,

recurren a otro tipo de acciones a partir de las singularidades que los distinguen y constituyen como sujetos.

### **12. 8. 2. Dispositivo pedagógico 2: *El estrecho ojo de lo negativo***

Sostener que los aprendizajes de la educación física en la escuela son un aporte a la vida corporal y motriz de los sujetos infantiles es asumir el desafío de que cada sujeto transforme lo aprendido, según las experiencias que atraviese.

Los acontecimientos vividos tanto en las clases de educación física como en las actividades extraescolares mostraron que esa transformación tiene sentido siempre y cuando se ponga al servicio de una competencia de naturaleza corporal y motriz, cuestión que se ve garantizada además por el sujeto del aprendizaje que acude a la escuela.

Frente a una propuesta educativa que persigue la victoria motriz dentro del contexto de la competencia deportiva y la reproducción de habilidades técnicas, más que el placer lúdico, la invención de estrategias tácticas o la comprensión de las lógicas internas de los juegos, se pierden otras victorias de la educación física, tales como la adquisición de habilidades cognitivas, expresivas, comunicacionales y sociales que requieren otras propuestas de enseñanza y, por ende, otras representaciones del sujeto infantil del aprendizaje.

Sara no contempla que el potencial de la educación física puede ser más amplio y provechoso para los sujetos, sino que lo diluye en aspiraciones más bien acotadas. Considera que el origen de los chicos y las chicas que acuden a la escuela determina sus posibilidades:

*“S:-Para mí los niños más camorrones o peleadores son los ecuatorianos, no sé por qué. Será porque son los más analfabetos y como en su clase no pueden sobresalir entonces en lo que sí, compiten e intentan ser los primeros en todo.”*

[Observación de la clase de educación física con 6º curso del 1º de junio de 2005]

Este supuesto opera debilitando el vínculo con estos sujetos y sus posibilidades de aprendizaje, algo que se pone al descubierto tanto en los discursos como en las prácticas educativas cuando, por ejemplo, la docente no responde o no incita a los chicos a participar desde sus diferencias.

Ser ‘analfabeto’, que en este caso significa no haber transitado por la escolaridad, es aquí un rasgo negativo. Sara lo capta, pero deduce que el analfabetismo produce violencia y encuentra su desahogo en lo corporal. No concibe que un sujeto infantil en esta situación pueda tener algún potencial.

Si todo proceso de constitución subjetiva supone reconocerse a partir de un ‘otro’ como una condición que hace a la conformación de identidades (corporales, sexuales, culturales, étnicas o raciales) nunca estables ni fijas, sino en un continuo hacerse y deshacerse, en el ejemplo observado ese proceso sucede, en primera instancia, desde el reconocimiento de la diferencia de los sujetos como negativa. Esa negación opera como un dispositivo pedagógico que se justifica desde lo instruccional, encaminándose hacia la transformación del sujeto en alumno, hacia el logro de subjetividades escolarizadas. El cumplimiento de dicha meta justifica la intensificación de dispositivos discursivos pedagógicos reguladores, llevando a mayores y más diversificadas estrategias de interiorización.

La escuela registra esas diferencias como negativas porque no puede comprender que las condiciones actuales ya no son las del pasado, sino desafíos que exigen, por ende, reinventar comprensiones y explicaciones que se ajusten a lo que acontece.

Ver las diferencias como negativas (en lugar de verlas como expresiones de existencia a partir de otras concepciones y modos de experiencia) pierde de vista que las diferencias son el producto de algo más íntimo de los sujetos: las *relaciones* que entablan consigo mismos y con el medio.

Se trata de relaciones que han sido y son “*objeto de toda una serie de esquemas más o menos racionalizados, que procuran moldear nuestros modos de entender y llevar a la práctica nuestra existencia como seres humanos en nombre de ciertos objetivos: virilidad, feminidad, honor, modestia, propiedad (...) la lista es tan diversa y*

*heterogénea como interminable*” (Rose, 1996:217-218) y tan diversa y diversificada como las comunidades existentes.

A ese estrecho ojo de Sara, al que se le escapan mecanismos de producción de corporeidades diversas, también se le escapa el problema de las prácticas cuando se convierten en una problemática para los otros, o para el yo, donde los textos y programas mundanos procuran hacer inteligibles y, al mismo tiempo, inmanejables esos problemas (Rose, 1996).

### **12. 8. 3. Dispositivo pedagógico 3: *La libertad de la práctica como el gobierno de los sujetos***

Otro dispositivo corporal que se crea y/o produce en la clase de educación física de Sara se establece a partir de concebir la libertad de la práctica como una forma de ejercer el gobierno los sujetos. La nota de mi cuaderno de campo acompaña a dicho posicionamiento.

*“Creo que es un error de la escuela abordar los contenidos tradicionalmente. Es decir, perdiendo de vista el contexto actual. Se trate de la calle o de las tecnologías, es lo mismo; son cuestiones que median en la relación, la posibilidad de optar, cambiar y probar está en estas cuestiones, está en sus vidas. Es un error ir por el camino de una sola respuesta posible. La pedagogía memorística, “dura”, “lineal” no se acomoda a las demandas de la actualidad. La organización de la clase y la organización de la enseñanza en la clase de Educación Física reproducen la organización de la escuela. En primera instancia, producen un dispositivo de dependencia y control de los cuerpos y del movimiento de los niños bajo la propuesta única de la docente en defensa, a su vez, de una única respuesta.*

*Además creo que ello reduce las posibilidades de los niños y las niñas a procesos de síntesis, de ajustes, de acotamiento, más que de descubrimiento, de indagación, de exploración lo que permite enriquecer al sujeto que luego deberá optar, decidir, crear, ajustarse a las diferentes oportunidades de la vida en la que se encuentre.*

*Por último, el control de lo corporal de forma heterónoma, llama a responder al deseo externo, más que interno, desconociéndose uno mismo. El desconocimiento da lugar al tratamiento de los cuerpos como cosas y no como vivencias (como afectividad, sentimiento, voluntad, etc.); en definitiva va en contra del principio que el currículo y el discurso educativo oficial depositan en los centros y en cada uno de los maestros que pretenden educar a los niños y las niñas de 'forma integral'. Las tecnologías escolares no modifican esta cuestión”*  
[Reflexiones realizadas en la plaza Guinardó, hogar de mis pensamientos sobre la tesis, mayo de 2005]

Los dispositivos pedagógicos se obturan ante otras corporeidades en la escuela hasta tal punto que desconocen lo que están buscando. Interesados en alcanzar objetivos imposibles, dado que los sujetos sobre los que piensan no son los mismos que planearon, terminan por asfixiar las prácticas corporales y motrices posibles. Por ende, cabría la posibilidad de volver a preguntarse: “¿Cómo pensar en una pedagogía que no desconecte a los sujetos de sus mundos íntimos, sino más bien todo lo contrario, sin por ello caer en la distracción de una tarea sin rumbo y sin objetivos? ¿Qué elementos de la educación física deberían transformarse para tal fin? ¿Es posible imaginar otras corporeidades en la clase que no traicionen a las intenciones o finalidades de una educación física escolar? ¿Qué elementos son necesarios pensar en la conformación de corporeidades que fracturen las corporeidades hegemónicas dominantes?”

En esta línea podría continuar la indagación, sin la aspiración de ofrecer respuestas a todas las preguntas, planteándolas más bien como posibilidad para orientar la reflexión hacia la búsqueda de corporeidades y motricidades respetuosas de la producción de diversidades infantiles.

En resumen: cuando los docentes no entienden las estrategias de aprendizaje que los niños y las niñas despliegan, entonces implementan dispositivos para controlar de alguna manera esos elementos que operan en la construcción de las corporeidades de los sujetos infantiles presentes durante la enseñanza.

## **9. Las corporeidades construidas en los desencuentros de las prácticas pedagógicas**

Algunos objetivos para el estudio proponían investigar “*cómo se trabaja frente a la diversidad cultural, y cómo se piensa la experiencia corpórea de los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje.*”

Para alcanzar esos objetivos, sintetice en un interrogante las preguntas que atendían a cada una de las dimensiones:

*“¿Qué corporeidades se construyen en el desencuentro de las representaciones de la infancia y el cuerpo sustentados por los discursos educativos de la educación física escolar y la infancia en el contexto actual?”*

He hallado que en dicho desencuentro<sup>200</sup> se producen prácticas alternativas de corporeidades, procesos en que los sujetos integran las diversidades moldeando nuevas identidades corporales sociales, las cuales producen saberes útiles particulares que conjugan otras formas de conversación y de transmisión de poder y de resistencia.

En dichas prácticas alternativas de corporeidades se ponen en juego saberes históricos construidos en una experiencia de vida que “*no se limita a la esfera de lo escrito, al mundo de los letrados y los científicos, sino que [se constituye] integrando las diferencias, las ‘maneras de decir y hacer’*” (Jacob, 2007, citado por Gómez Sollano, 2010:3).

Los usos y las funciones de los saberes históricos producidos en la experiencia temporal de los sujetos constituyen modos de producción y de transferencia de las identidades corporales, entendidas como identidades sociales, políticas, geográficas, étnicas, generacionales y de género en las que se han experimentado y aprendido las eternas relaciones entre saber y poder.

---

<sup>200</sup> Por un lado, configuré el análisis de las tramas internas de las prácticas pedagógicas, en las que discurren discursos normativos y docentes que amparan representaciones infantiles y corporales específicas; y, por otro, los discursos producidos por los niños y las niñas de la escuela en los distintos momentos de las sesiones. En especial, en los modos generalmente ignorados en que los actores infantiles elaboran saberes. Esto puede hallarse en los análisis de los casos de Sara y de los sujetos infantiles.

Los saberes personales, que por lo general poco tienen que ver con los saberes que la escuela y la disciplina contempla o valoriza, resultan “*descalificados, no legitimados, contra instancias teóricas unitarias que pretenden filtrarlos, jerarquizarlos y ordenarlos en nombre de un conocimiento verdadero, en nombre de los derechos de una ciencia que algunos poseerían... (...) y ante todo, contra los efectos de poderes centralizadores que están ligados a la institución y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de una sociedad como la nuestra*” (Foucault, 2002, citado por Gómez Sollano, 2010:22).

Entonces, los saberes personales y escolares no encuentran sentido sino en mundos paralelos, lo cual da como resultado corporeidades fragmentadas, desvinculadas, en permanente especulación con la realidad, y opuestas a la formación integral del sujeto infantil que desean los discursos educativos.

En esa lucha por ser, los sujetos infantiles van aprendiendo a apropiarse de la realidad y a transitar por ella recurriendo a la producción de prácticas alternativas para ser. Esas cuestiones se han dejado traslucir en los relatos compartidos con Jénia, Carlos, Luis y Gerard, sujetos con los que he pensado acerca de los procesos de producción de corporeidades dentro de la escuela ‘T’. Tales procesos hicieron una relectura de los discursos educativos y las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la escuela, así como también revisaron las formas particulares de transitarlas.

Las prácticas alternativas que llevan a construir algo, cambiarlo o sustituirlo, devienen en respuestas innovadoras<sup>201</sup> con sentido para el sujeto. De ese modo, los sujetos infantiles van produciendo alternativas corporales que los proyectan a futuro, les permiten trascender el aquí y el ahora, y ponen en juego los saberes disponibles e históricamente construidos. Así, los sujetos recuperan marcas identitarias originales que les permiten cambiar y tomar decisiones articuladoras de las diferencias, el poder y las resistencias.

---

<sup>201</sup> La innovación se enraíza en la autodeterminación del sujeto para introducir novedades a lo presente, a partir de las opciones con que cuenta, las cuales remiten a un punto anterior de posiciones que discute interiormente a partir de lo externo. Según Puiggrós (2003) “*una alternativa responde a una inquietud de búsqueda a una inconformidad frente a una situación dada, de un anhelo por crear mejores condiciones de vida, una alternativa es más que una creación para el corto plazo o mediano, más bien responde a la idea de proyecto de largo alcance*” (citado en Gómez Sollano, 2010:6).



Esos proyectos alternativos toman como referente lo institucionalizado<sup>202</sup>, los marcos normativos, los discursos legitimados de la educación física sobre lo corporal y lo motriz, y los discursos escolares en general, pero se expresan a través de los saberes reelaborados por los sujetos, saberes que en última instancia vuelven a la institución e impactan en la realidad escolar.

Por tanto, las alternativas corporales suponen proyectos que surgen en las condiciones del contexto y representan la expresión subjetiva de los implicados, es decir, sus decisiones y construcciones de alternativas en función de un pasado y un presente que se proyectan hacia un futuro incierto.

Estas alternativas corporales representan la ruptura con las condiciones institucionales, los discursos y los imaginarios de la infancia y de los cuerpos. Son respuestas a las particularidades en que los sujetos, a partir de una situación de crisis, optan por cambiar algo, poniendo su singularidad al descubierto a partir de expresiones que denotan la diversidad de respuestas posibles.

Por último, dichas corporeidades alternativas ponen en cuestión los límites de un proyecto educativo hegemónico, así como las formas tradicionales del saber. En las corporeidades alternativas hallamos herramientas que permiten pensar en su particularidad pedagógica como proyectos y/o imágenes de futuro (Gómez Sollano, 2010:12). Anuncian además los márgenes, los huecos y los bordes de un discurso pedagógico que, obturado de saberes hegemónicos, es desbordado por otros saberes y marcas que anuncian la emergencia de un sujeto corporal político para el cual es necesario encontrar una nueva articulación pedagógica.

La irrupción de proyectos corporales contra-hegemónicos<sup>203</sup>, trazados por fuera de los discursos educativos de los cuerpos disciplinados y ordenados, abre e instaura un nuevo orden y una nueva posibilidad para pensar.

---

<sup>202</sup> Es necesario reconocer que “*lo alternativo no puede concebirse fuera de lo hegemónico*” (Laclau y Mouffe, 1987:155-163 citados por Gómez Sollano, 2010).

<sup>203</sup> Los análisis de estas corporeidades alternativas se presentan principalmente en los capítulos IX y X, aunque pueden leerse también en otras escenas.

Como síntesis al estudio planteado sobre “*¿cuál es el papel de la educación física en la escuela en la constitución de las corporeidades infantiles en el contexto actual?*”, afirmo que el papel de la educación física en la escuela ‘T’ no escapa a las intenciones del resto de las disciplinas escolares, que suponen colaborar con la meta educativa de formar un ciudadano corporal y motrizmente útil a la sociedad.

La pedagogía de lo corporal se concibe desde representaciones de infancia, de cuerpo y de motricidad sujetas a los discursos de la modernidad, que sustentan prácticas educativas contextualizadas y amparadas en discursos sociales y culturalmente legitimados.

De este modo, la educación física de la escuela en el contexto actual es parte de la discriminación, y excluye a aquellas corporeidades que, gracias a su capacidad de agencia, se colocan en otras posiciones y se identifican con otros modelos (sin que ello les impida atravesar espacios de negociación intersubjetiva con los diferentes discursos que la escuela y la sociedad posibilitan).

En este sentido, la educación física, como práctica pedagógica que aspira a la producción de saberes corporales y motrices útiles al sujeto de la acción, pierde su potencial transformador, dado que no reconoce los proyectos alternativos que los sujetos singulares logran. Ello conduce a una reproducción sin construcción posible, equivalente a la obturación del avance de la disciplina educativa.

## **12. 10. Las aportaciones al campo de estudio**

Entonces, “*¿qué aportaciones supone estudiar la corporeidad en la escuela en el contexto actual?*” En primer lugar, permiten situar una dimensión del sujeto en los márgenes de los discursos pedagógicos actuales. Resulta necesario anunciar la presencia de sujetos complejos, diversificados y diferentes en cuyas experiencias se reelaboran saberes que permiten contribuir a los cambios necesarios para la transformación de una educación infantil que los integre y deje de excluirlos.

Las aportaciones de dicho estudio pretenden abrir puertas que permitan ampliar la mirada sobre los discursos y las prácticas escolares en el contexto actual, y sobre los componentes didácticos que hacen a la educación de los cuerpos en contextos escolares diversos.

Quizás sea posible aportar nuevos sentidos y significados escolares que posibiliten otras dinámicas para la organización de las tareas educativas, re-significando otros saberes, discursos y prácticas corporales y motrices en cuanto experiencias de vida que dan forma a la escena escolar. No se pueden ignorar las experiencias docentes como narrativas que buscan una identidad en contextos de cambios y transformaciones anunciadas que llevan a cuestionar, sin lugar a dudas, ciertos discursos dominantes e históricamente contruidos, anclados a estructuras de poder que, en el presente, no hacen más que aumentar la brecha generacional.

La escuela sigue siendo el espacio para la socialización, para el encuentro y la negociación de corporeidades tranquilizadoras, pero también sigue siendo el espacio para la resignificación y la construcción de conocimientos significativos para aprender a vivir en contextos adversos de existencia. Ese aprendizaje es posible si las corporeidades pueden entrar y ser; es decir, si existe un verdadero reconocimiento para hacer, lo que supone ejercer el derecho de ser sujeto.

Me resulta necesario, tras el camino recorrido, avanzar en algunas proyecciones para futuras investigaciones en relación con la problemática estudiada.

## **12. 11. A modo de cierre**

Para concluir este estudio, quiero aclarar que podría ser recreado con nuevos análisis e investigaciones que ampliaran algunos aspectos inconclusos o apenas esbozados. No hice un abordaje exhaustivo de la bibliografía especializada de la educación física escolar, porque quise despojarme de ese discurso para volver a él luego de haber experimentado en la práctica. Vale aclarar que los referentes teóricos que planteé en un comienzo para el estudio de la construcción de las corporeidades en la escuela no los había hallado en investigaciones del campo de la educación física.

La cuestión de la educación de lo corporal es un tema aún no agotado en la pedagogía de la educación física escolar. Actualmente se necesita una revisión profunda desde marcos epistemológicos más amplios y humanísticos, que permitan repensar prácticas pedagógicas más acordes a los sujetos actuales.

Resulta necesario revisar las teorías pedagógicas que subsisten al interior de la formación (inicial y permanente) de los docentes de educación física escolar, desmarañando las concepciones que las sustentan, para de-construir representaciones de infancia y cuerpo que impidan comprender o abordar las nuevas expresiones de la cultura física con las que conviven.

Una teoría pedagógica así repensada podría conducir a la construcción de nuevas posibilidades didácticas, para explicar coherentemente intervenciones y estrategias. Podría diseñar dispositivos para que los sujetos infantiles desarrollen formas más comunicativas y participativas de integrar sus posibilidades motrices y corporales en el intercambio con los otros y con el medio social.

En el campo de la formación de los futuros especialistas, aún se requieren estudios de enfoques que integren las realidades escolares actuales a la formación específica y al objetivo de comprenderlas y abordarlas, respetando las especificidades, con la intención de alimentar el campo desde ellas, integrándolas a las prácticas y creando nuevos discursos.

Por último, sugiero algunos recorridos para pensar por dónde transitar a futuro. Creo que la investigación fenomenológica, hermenéutica y etnográfica no es suficientemente utilizada por los investigadores dentro del campo de la educación física escolar. Dichos enfoques ayudarían a deshacernos de los supuestos epistemológicos que traen conflictos al campo de la educación física escolar, y acercarían comprensiones más acordes a las dinámicas sociales y culturales, donde los sujetos construyen saberes y conocimientos corporales y motrices.

## Referencias Bibliográficas

---

- AAVV., (2004). *Otras Inapropiables*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- ABRIC, J. C. (1994). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En: *Pratiques sociales et Représentations*. Traducción al español por José Dacosta y Fátima Flores (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*. México: Ediciones Coyoacán.
- AISENSTEIN, A. (1990) Repensando los contenidos de la Educación Física. En: *Revista P&P*. Año 1, N° 4.
- -----, (1995). *El modelo didáctico de la educación física: entre la escuela y la formación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- -----, (1996) ¿Qué pasa con la Educación Física en la escuela? En: *Revista Novedades Educativas*. Año 8, N° 63.
- -----, (1996) La Educación Física en el nuevo contexto educativo. En *Revista Novedades Educativas*. Año 8, N° 67.
- -----, (1996) Repensando las prácticas. Estrategias didácticas en Educación Física. En: *Revista Novedades Educativas*. Año 8, N° 67.
- -----, (2000) En el templo del saber no sólo entra el espíritu. Aprendiendo a “poner el cuerpo”. En: *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana.
- ALARCÓN LÓPEZ, F., CÁRDENAS VÉLEZ, D. & PIÑAR, M. (2004, Julio). Factores que influyen en la organización de las tareas para la mejora de los tiempos de práctica en baloncesto. En: *Revista Digital*, Año 10, N° 74. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.efdeportes.com> (Consultado en febrero de 2010).
- ALONSO, L. (1998) Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En: Delgado, J. & Gutiérrez, J. (coord.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Psicología.
- ANGUERA, M. T. (1989) *Innovaciones en la metodología de evaluación de programas*. Anales de Psicología. N° 5, 13-42.
- ANIJOVICH, R. (2004) Currículum y selección de contenidos y Estrategias de aula: enseñar y aprender. Postgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires: FLACSO Argentina y UAM.

- ANTA FÉLEZ, J. L, (2004, Ene/Abr.). Búsquedas, miradas, sentidos, auto-etnografía en la ciudad de México. En: *Revista Cuicuilco*, 1(1), N1 030. UAM, Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- ARIÈS, P. [1973] (1987) *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- ARNOLD, P. (1979) *Meaning in Movement, Sport and Physical Education*. Londres: Heineman.
- BABBIE, E. (2001) *Fundamentos de la investigación social*. México: International Thomson Editores.
- BAERT, P. (1998) *Teoría social en el siglo XX*. Madrid: Alianza.
- BANDAU, A. (2003). Entre mestizaje e hibridez. Estrategias hacia una poética Chicana. En: A. de Toro et al. (Eds.), *Discursos sobre la hibridez en Latinoamérica: del Descubrimiento hasta el siglo XXI* (actas de congreso). Frankfurt: Vervuert.
- BARBERO, J. M. (1994) Oficio de cartógrafo travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura. Introducción aventuras de un cartógrafo mestizo Disponible en: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Oficio%20de%20/>
- BARDET, M. (2009) *Jornadas de estudios en la UBA: Sobre los usos de la diversidad*. Organizada por el Proyecto ECOS/ Mincyt A08H03.
- BARRETT, M. & PHILLIPS, A. (2002). *Desestabilizar la teoría. Debates feministas contemporáneos*. México: Paidós.
- BEER, D. (2008) *Visiones y discursos en la educación física en la escuela*. En *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Morgade, G. y Alonso, G. Buenos Aires. Paidós.
- BECKER, B. (1999, marzo). *El cuerpo y su implicancia en el área emocional*. En: *Lecturas: Educación Física y Deportes*. Revista Digital. Buenos Aires. Año 4, N° 13, 46- 53. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd13/bennoe.htm>
- BELLACK, A. A. (1966) *The Language of the Classroom*. Springer Verlag.
- BHABBA, H. K. (1996) El entre-medio de la cultura. En: Hall, S. & Du Gay, P. (Eds.) *Cuestiones de identidad cultural*, 94-106. Buenos Aires: Amorrortu.
- BIXIO, C. (2006) *¿Chicos aburridos? El problema de la motivación en la escuela*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

- BLÁNDEZ, J. (1994): Una propuesta didáctica centrada en la construcción de ambientes de aprendizaje. Actas del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas de Magisterio. Sevilla.
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. (1982). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- BOLÍVAR, A. (2002) 'De nobis ipsis silemus': epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. En:  
<http://www.investigacioncualitativa.es/Paginas/Articulos/Metodosytecnicas/Bolivar.pdf> . (Consultada el 12 de marzo de 2009).
- BRACHT, V. (1986) *A crianza que pratica esporte repeita as regras do jogo capitalista*. Revista Brasileira de Ciencias do Esporte, Sao Paulo, V. 7. nº 2, jan.
- -----, (1988) *A educação física escolar como campo de vivencia social*. Revista Brasileira de Ciencias do Esporte, Sao Paulo, v. 9, nº3, pp:23-39. maio.
- -----, (1989) *Educación física: a busca da autonomia pedagógica*. Revista Brasileira de Ciencias do Esporte, Maringá, vol. 1, nº 0, Pp: 28-33.
- -----, (1996) *Educación física y aprendizaje social*. Vélez Sarsfield. Córdoba, 1ra. edición en castellano.
- -----, (1997). *Sociología critica do Esporte: uma introdução*. Victoria. CEFD, UFES.
- -----, (2001) Saber y fazer pedagógicos: Acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. En *Educação Física escolar*. Caparroz (org.) Vitória. Proteoria.
- -----, (2003) Identidad y crisis de la educación física: un enfoque epistemológico. En: Bracht, V. y Crisorio, R. *La educación física en Argentina y Brasil. Identidad, desafios y perspectivas*. Buenos Aires: Ediciones Al Margen.
- BRACHT, V. & CAPARROZ, F. (2003). *Pesquisa em acao. Educacao fisica na escola*. Brasil: Unijuí
- BRACHT, V. et al. (2004). *Pesquisa em acao. Educacao fisica na escola*. Brasil: Unijuí.
- -----, (2005). *Pesquisa em acao. Educacao fisica na escola*. Brasil: Unijuí.
- -----, (2008) *Pesquisa em acao. Educacao fisica na escola*. Brasil: Unijuí.

- BRAIDOTTI, R. (1994) Re-figuring the subject. En: *Nomadic Subjects*. Nueva York: Columbia University Press.
- -----, (1996). Un ciberfeminismo diferente. En: *Estudios online sobre arte y mujer*. En: <http://www.estudiosonline.net/texts/diferente.html#par1> (Consultada en abril de 2008).
- -----, (2000). *Sujetos nómades*. Buenos Aires: Paidós.
- -----, (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade*. Barcelona: Gedisa.
- -----, (2005) *Metamorfosis: hacia una teoría materialista del devenir*. Barcelona: Akal.
- BRITZMAN, D. (2001) Curiosidad, sexualidad y currículum. En: Lopes Louro, G. (ed.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica.
- ----- (2002) La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En: R. M. Mérida (Ed.) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, 197-228. Barcelona: Icaria.
- BROHM, J. M. (1978) Sociología política del deporte. En: Gili, G. [1972] (1978) *Partisans: Deporte, cultura y represión*, 17-31. Barcelona.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Psicología.
- BUCKINGHAM, D. (2002) Crecer en la era de los medios electrónicos. Madrid. Morata.
- BURR, V. (1995) *Introducció al construccionisme social*. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya.
- BUTLER, J. (1993). *Bodies that matter*. New York: Routledge.
- -----, (1997) *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- -----, (2003) *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- -----, (2006) *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- -----, (2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- -----, (2009) *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BUTLER, J. Y SPIVAK, G. C. (2009) *¿Quién le canta al Estado-nación? Lenguaje, política, pertenencia*. Buenos Aires. Paidós.



- CABALLERO, Z. (1996, septiembre) *Género y estereotipos*. Zona Franca, CEIM, Facultad de humanidades y artes, Universidad Nacional de Rosario, Año 4, N° 5, 27-39.
- -----, (2000) *Identidad, aprendizaje y conflicto en la escuela multicultural*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- -----, (2001) *Discurso pedagógico en tiempo de crisis. Una aproximación a los años 1984-1990*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- CALMELS, D. (2001) *Cuerpo y saber*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- CAMPBELL, D.T. & STANLEY, J. C. (1966) *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CANALES, M. & PEINADO, A. (1999) Grupos de discusión. En: Delgado, J. M. & Gutiérrez, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- CANTARELLI, M. (2004) Prólogo. En: Corea, C. & Lewkovicz, I. (2004) *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
- CARLI, S. (1999) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- -----, (1995) De la escolarización a la mediatización de la vida social. En: *Revista Propuesta Educativa*. FLACSO, Buenos Aires, Año 6, N° 12.
- -----, (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- -----, (2003) *El problema de la representación. Balances y dilemas*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Disponible en: <http://www.iigg.fsoc.uba.ar/carli/articulos.htm>.
- -----, (2003, enero) Seminario sobre infancia. Grupo FINT. Universidad de Barcelona.
- CARNELL, E. & LODGE, C. (2002). *Supporting Effective Learning*. Londres: Paul Chapman. En: Larrain, V., *Visiones sobre el aprendizaje*. Disponible en: [www.cecace.org/docs/Veronica.pdf](http://www.cecace.org/docs/Veronica.pdf).
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

- CARUSO, M. (2007) ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En: Pineau, P., Dussel, I. & Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- CASTAÑEDA CLAVIJO, G. M. & GALLO CADAVID, L. (2009). Narrativa Corporal: una experiencia vivida a través de la danza. En: *Vivencia de prácticas corporales artísticas: allegar-se al cuerpo vivido desde las expresiones dancísticas*. Proyecto de investigación, Maestría Motricidad y Desarrollo Humano, Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquía.
- CASTELLS, M. (1998) *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- CASTORIADIS, C. [1983] (1990). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- CAPARROZ, F. E. (2001) *Perspectivas para comprender e transformar as contribuições da educação física na constituição dos saberes escolares*. Pesquisa histórica na educação física, N° 6, Victoria. Madrid: Pro teoría.
- CET 10. Disponible en: [http://www.cet10.org/c\\_qui.html](http://www.cet10.org/c_qui.html) (Consultado el 10 de septiembre de 2009).
- CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. (1988) Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. En: Villar Angulo, L. M. (ed.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- -----, (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- COHEN, L. & MANION, L. (1996) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Latorre.
- CONDE, F. (1999) Las perspectivas metodológicas cualitativas y cuantitativas en el contexto de la historia de las ciencias. En: Delgado, J. M. & Gutiérrez, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Síntesis.
- CONFREY, J. (1987). Bridging research and practice. En: Liston, D. P. & Zeichner, K. M. (2003) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Barcelona: Morata.
- CONTRERAS, J. (1996, diciembre). Teoría y práctica docente. En: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 253.

- -----, (2008, Marzo). *Acerca de la experiencia / Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado*. Buenos Aires, Congreso Internacional de formación docente, UBA.
- COOK, T. D. & REICHARDT, C. S., (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata.
- COTTY, M. (1998). *The Foundations of Social Research*. Londres: Sage.
- CZARNIASKAWA, B. (1998) *A Narrative Approach to Organization Studies*. Londres: Sage.
- COREA, C. & LEWKOWICZ, I. (1999) *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- CORRALES, N; FERRARI, S.; GÓMEZ, J.; RENZI, G.; (2010) *La formación docente en educación física*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- COVARRUBIAS, S. (1996) *Mujeres académicas y vidas profesionales. Dos estudios de caso*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. DOE. Programa Desarrollo Profesional e Innovación Institucional.
- CRESPO, E. & SOLDEVILLA, C. (2001) *La constitución social de la subjetividad*. Madrid: Catarata.
- CSORDAS, T. (2000) *Embodiment and Experience*. Cambridge University Press.
- CULLEN, C. (1997). Cuerpo y sujeto pedagógico: de malestares, simulaciones y desafíos. En: *Apunts: Educación Física y Deportes*. N° 49, 104-106.
- -----, (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- -----, (2008) *Críticas a las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- -----, (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- CURRAN, J.; MORLEY, D. & WALKERDINE, V. (1998) *Estudios culturales y comunicación: Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*. Buenos Aires: Paidós.
- DAPÍA, A. C. (2008, febrero) Deconstrucción de la didáctica racionalista en el contexto de la formación docente: Hacia una didáctica constructivista. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 45/3, ISSN: 1681-5653. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2089Dapia.pdf>. (Consultado el 29 de septiembre de 2009).

- DE SOUZA MINAYO, M. C. (1995). *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. Buenos Aires: Lugares.
- DE TORO, A. et al. (2001) (Eds.) *Discursos sobre la hibridez en Latinoamérica: del Descubrimiento hasta el siglo XXI*. Actas de congreso. Frankfurt: Vervuert.
- DELEUZE, G. [1972] (1988) *Diferencia y repetición*. Cuadernos Anagrama.
- DELGADO, J. M. & GUTIÉRREZ, J. (1999) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- DEMAUSE, L. (1994) La evolución de la infancia. Traducción de: *The evolution of childhood*. En: *History of Childhood* (1974). New York: The Psychohistory Press. Disponible en: [http://www.antipsiquiatria.org/Capitulo\\_Lloyd/](http://www.antipsiquiatria.org/Capitulo_Lloyd/) (Consultado en marzo de 2009).
- DENZIN, N. K. (1986) Ethnographic poetics and narratives of the self. En *Interpretative Ethnography*, 207-208. Londres: Sage.
- DENZIN, N. K. & LINCON, Y. S. (1994) *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- -----, (1997) *Etnografía de la Interpretación: Prácticas Etnográficas para el Siglo 21*. Newbury Park, CA: Sage.
- DERRIDA, J. (1989). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- -----, (1994). *A democracia es una promesa*. Entrevista con Elena Fernández. *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, 12 de octubre.
- DEVÍS DEVÍS, J. & ALVENTOSA MOLINA, J. P. (2004). Las funciones de la educación física escolar: de la modernidad a la postmodernidad. En: *Educação Física Escolar – Política, investigação e intervenção*. Victoria: UFES, LESEF: Uberlandia UFU, NEPECC.
- DEVÍS DEVÍS, J., PEIRÓ, C. & ALVENTOSA MOLINA, J. P. (2008, julio). Materiales curriculares: clasificación y uso en educación física. En: *Pixel-Bit - Revista de Medios y Educación*, 33, 183-197. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/>.
- DÍAZ, G. (2006, enero-junio). Poder y resistencia en Michel Foucault. En: *Revista Tabula Rasa*, 4. Disponible en: <http://www.revistatabularasa.org/numero>. (Consultado en marzo de 2009).
- DÍAZ, R. (2003). *Pedagogías feministas y multiculturalismo*. Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: [http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_)

- DÍAZ BARRIGA, F. & HERNÁNDEZ ROJAS, G. (1998) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- DILTNEY, W. (1985) *Poetry and Experience*. NJ: Princeton University Press.
- *Diccionario de la Lengua Española* (2001) Real Academia Española. Madrid: Espasa Calpe.
- DIOTIMA, G. (1991) *Il pensiero della differenza sessuale*. Milán: La Tartaruga.
- DÖRING MARTINS, F. & FENSTERSEIFER, P. B. (2009, enero) Educação Física Escolar como componente curricular: intenções e impasses. En: *Revista Digital*, Año 13, N° 128, Buenos Aires (Consultada en febrero de 2010).
- DU GAY, P., EVANS, J. & REDMAN, P. (2000). *Identity: A Reader*. Londres: Sage.
- DUSSEL, I. (2007) *Deconstrucción y Latinoamericanismo*. En: *Red Maestro de Maestros*. Disponible en Portal Claudia González Castro. <http://www.rmm.cl/index> (Consultado el 27 de enero de 2007).
- ECHEVERRI, J. (1999) *Los sueños del aire: Telépoles y el Tercer Entorno*. Ed. Destino. Colección Áncora y Delfín. Vol. 870.
- ECO, U. (2001) *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- EGAN, K. (1988) *Imaginación y educación*. Nueva York: Prensa de la universidad de los profesores.
- EISNER, E. [1998] (2003). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Educador.
- ELENA, A. (2010) *La educación física en la escuela*. Buenos Aires: La crujía.
- ERIKSON, E. (1980) *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Hormé.
- ESCOLANO, B. & HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (Coords.) (2002) *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- ESCOT, C. A. (2009) *La didáctica. Educación Física. Deporte de alto nivel*. Buenos Aires: Stadium.
- FEIXA, C. & PORZIO, L. (2008). Un recorrido visual por las tribus urbanas en Barcelona. En: Machado, P. y Carvalho, J. (eds.) *O visual e o cotidiano. Imagens e revelações*, 1-15. Lisboa ICS.
- FERNÁNDEZ, A. (2002) Educação do corpo, conhecimento, fronteiras. En: *54 Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progreso da Ciência*.

- FERNÁNDEZ, L. A. (2003). *En torno a Verdad y método de Hans-Georg Gadamer*. Disponible en: <http://www.lacavernadeplaton.com/articulosbis/>.
- FIERRO, A. (1990) Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar. En: Coll, C. Palacios, J. & Marchesi, A. (Compiladores) *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- FINT (Formación en Innovación y Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación). Documentos internos. Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona (2011SGR 037).
- -----, (2003). *El papel de la escuela primaria en la construcción de la subjetividad infantil*. Hernández, F. (Coord.) (BSO2003-06157).
- -----, (2004-2005) *Investigación sobre el papel de la escuela primaria en la construcción de la corporeidad infantil*.
- FOX KELLER, E. (1994) La paradoja de la subjetividad científica. En Fried Schnitman, D. *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- FRIGERIO, G. (2003) Las figuras del extranjero y algunas de sus resonancias. *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares*. Buenos Aires: Noveduc.
- FOUCAULT, M. (1972) *The archeology of knowledge*. Londres: Routledge.
- -----, (1975) *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- -----, (1978) *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Siglo XXI. Madrid.
- FULLAN, M. (1989) *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- FURLÁN, A. (1996) *Currículum e Institución*. México: Morelia IMCED.
- GALANTINI, G. (2001a) La vida y la máquina: dos prácticas que se juegan en la Educación Física. En: *Revista Digital EfDeportes*, Año 6, N° 33. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.efdeportes.com>.
- -----, (2001b) Cuerpo y salud en la modernidad: origen del surgimiento de la educación física. En: *Revista Digital EfDeportes*, Año 7, N° 36. Buenos Aires. Disponible en: <http://www.efdeportes.com>.
- GALEANO, E. H. (2003). *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1990). *Culturas híbridas*. México: Grijalbo.

- GAUTHIER, B. (1995) *Recherche sociale: de la problématique a la collecte des données*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- GEE, J. P. (2001) Identity as an analytic lens for research in education, en *Review of Research in Education*, 20:100-125
- GEERTZ, C. [1973] (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- -----, (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- GEERTZ, C. & CLIFFORD, J. (1992) *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- GEOFFRION, P. (1995) Le group de discussion. En: Gauthier, B. *Recherche sociale: de la problématique a la collecte des données*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- GERGEN, K. J. (1992) *El yo saturado*. Barcelona: Paidós.
- GIDDENS, A. (1984) El estructuralismo, el pos-estructuralismo y la producción de la cultura. *En la teoría social hoy*. Buenos Aires: Alianza Universidad.
- -----, (1995) *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- -----, (1997) *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GIL MADRONA, P. (2006) Hacia el mestizaje: Relaciones entre razas o el conflicto entre las actividades físicas y deportivas. En: *VI Congreso Internacional Educación Física e Interculturalidad*. Murcia, del 23 al 25 de marzo.
- GIRALDO, S. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? Nota Introductoria. En: *Revista Colombiana de Antropología*, 30, 297-364. Disponible en: <http://caosmosis.acracia.net/wpcontent/uploads/2007/08/spivak>.
- GIROUX, H. (1997). La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el anti-utopismo. En: *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. A. & MCLAREN, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GOETZ, J. P. & LECOMPTE, M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GREEN, A. (2001) *El tiempo fragmentado*. Buenos Aires: Amorrortu.

- GOFFMAN, E. (1993) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GÓMEZ, R. H. (2004, julio). Cómo enseñar: el estado del arte metodológico en educación física. En: V [Simposio Internacional](#) sobre educación física, deporte y turismo activo. Las palmas de Gran Canaria, 2 y 3 de julio. Disponible en: <http://www.accafide.com/documentos%20de%20consulta/v%20simposium/ponencias/ponenciara%20dalg%20mez.pdf> (Consultada en marzo de 2010).
- GRODIN, D. & LINDLOF T. R. (1996) *Constructing the Self in a Mediated World*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- GÓMEZ SOLLANO, M. (2010, marzo) Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. conceptos y articulaciones. En: *III Encuentro Internacional. Giros teóricos Fronteras y Perspectivas del conocimiento Transdisciplinario*. Buenos Aires, 17 al 19 de marzo.
- GROSSBERG, L. (1996). Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso? En: Hall, S. & Du Gay, P. (eds.) *Cuestiones de identidad cultural*, 148-180. Buenos Aires: Amorrortu.
- GROSZ, E. (1994). *Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- GRUNFELD, A. (2004, marzo). Lectura y Vida. En: *Revista latinoamericana de lectura*, 25(1). Disponible en: <http://www.oei.es/n9623.htm>.
- HALL, S. & DU GAY, P. (1996) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires. Amorrortu.
- -----, (1997) *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Londres: Sage. Traducido por Elías Sevilla Casas.
- -----, (1998) *Significado, representación, ideología: Althusser y los debates postestructuralistas*. Madrid: Paidós.
- -----, (2000) Who needs identity. En: Du Gay, P; Evans, J. & Redman, P. *Identity: a reader*. Londres: Sage.
- HALPERIN, P., ACHA, O. (2000). *Cuerpos, géneros e identidades: Estudios de historia de género en Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. (1994) *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.



- HARAWAY, D. (1991) *Ciencia, Cyborgs, y Mujeres: La reinención de la naturaleza*. Valencia: Cátedra Instituto de la Mujer.
- HEIDEGGER, M. (1958) *La época de la imagen del mundo*. Chile: E. de los Andes de la Universidad de Chile.
- HENRIQUES, J. et al. [1984] (1998) *Changing the subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. Londres: Methuen
- HERBERT, S. (2000). *A History of Early Film*. Londres: Routledge.
- HERNÁNDEZ, F.; PÉREZ DE LARA, N.; CONTRERAS, D. & DÍAZ, G. (2003) *Informe sobre la escuela J.P.* “Sobre la construcción de la subjetividad en la escuela primaria”. Proyecto de investigación grupo FINT.
- HERNÁNDEZ, F. & SANCHO, J. M. (1997a). La innovación educativa como espacio de dilema y contradicciones. En: *Revista de Educación PISA*. MEC, 81-110. Disponible en: [http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?clave\\_revista](http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?clave_revista).
- -----, (1997b) Más allá del escepticismo. La necesidad del saber educativo basado en la investigación. En: *Revista de Educación PISA*. MEC, 7-8. Disponible en: [http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?clave\\_revista](http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?clave_revista).
- HERNÁNDEZ, F. (1998-1999) Consideraciones sobre el sujeto y la identidad en la educación escolar. *Cooperación Educativa*, 51, 21-26.
- -----, (2000) Recuperar el poder docente. Una entrevista con Ivor Goodson. *Cuadernos de Pedagogía*, 295, 44-50.
- -----, (2002) Educación y desarrollo de la personalidad. En: Torreblanca, J. *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*, 47-61. Madrid: Biblioteca Nueva.
- -----, (2005) Cómo se ven y cómo se sienten. El papel de la Escuela Primaria en la subjetividad infantil. En: *Cuadernos de Pedagogía*, 350, 56-60.
- HERNÁNDEZ MORENO, J. (2005) *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras de juego*. Barcelona: Inde.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. & VELÁSQUEZ BUENDÍA, R. (2004) (coords). *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: Graó.
- HERNÁNDEZ, M. (1998) Educación física especial: actitud y formación de los docentes en primaria. En: *Apunts: Educación Física y Deportes*, 51, 70-78, Barcelona.

- HIDALGO, V. & PALACIOS, J. (1990) Desarrollo de la personalidad de los 6 a los 12 años. En: Palacios, J.; Marchesi, A. & Coll, C. (comps.) *Desarrollo psicológico y educación*, vol. I, 277-284. Madrid: Alianza Editorial.
- HUERTA, E. (2006) Cuerpo y subjetividad ¿Un nuevo ordenamiento social? En: Cachorro, G. (coord.) *Cuerpo y subjetividad*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- IHDE, D. (2004). *Los cuerpos en la tecnología. Nuevas tecnologías: nuevas ideas acerca de nuestro cuerpo*. Barcelona: UOC.
- ISER, W. (2005). *Rutas de la interpretación*. México.
- JENKS, C. (1996) *Childhood*. Londres: Routledge.
- KINCHELOE, J. (2001) *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- KIRK, D. (1999). Physical culture, Physical education and Relational Analysis. En: *Sport, Education and Society*, 4(1), 63-73.
- LACAPRA, D. (2006) *Historia en tránsito: experiencia, identidad, teoría crítica*. Buenos Aires: FCE.
- LACRUZ CANALES, I. (2006) *Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal*. Tesis doctoral. Universidad de Lleida. Instituto Nacional de educación Física.
- LAGARDERA, F. & LAVEGA BURGUES, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- LAMAS, M. (1996) *La perspectiva de género*. En: *Revista La Tarea*, N° 8. Disponible en: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm> (Consultada en mayo de 2008).
- LARRAURI, M. (1999). Anarqueología. Teoría de la verdad en Michel Foucault. En: *Eutopias*, 87-149. Valencia: Ediciones Episteme.
- LARROSA, J. (2003) *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Alertes.
- -----, (2007) Acercarse a la experiencia. En: *Encuentro Nacional "Formar en Futuro Presente"*, Mar del Plata, 20 de septiembre de 2007.
- -----, (2007) Trabajar en la educación tiene que ver con la pasión por el encuentro, un compromiso vital... En: *Encuentro Nacional "Formar en Futuro Presente"*, Mar del Plata, 20 de septiembre de 2007.

- LASAREFF, V. (1938) Studies in the Iconography of the Virgin. En: *Art Bulletin*, (20), 6-65.
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. & ARNAL, J. (1996) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- LAURENTIS, T. (2000) *Diferencias*. Madrid: Horas y Horas.
- -----, (1992), *Alicia ya no*. Madrid: Cátedra.
- LE BRETON, D. (2002) *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LLEIXÀ ARRIBAS, T. (2004) Actividad física, deporte y ciudadanía intercultural. En: Lleixà Arribas, T. & Prat Soler, S. (2004) *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales. ¿Integración o segregación?*, 9-12. Barcelona: Cuadernos de Educación.
- LEWKOVICZ, I. & COREA, C. (2002, octubre) ¿Qué hace la escuela con la tele? La escuela, los jóvenes y la experiencia mediática. En: *Conferencia de capacitación docente*, Buenos Aires, 1º de octubre.
- -----, (2004) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- LINCOLN, Y. S., & GUBA, E. G. (1985) *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications. Inc.
- LISTON, D. P. & ZEICHNER, K. M. (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata
- LOCE: Madrid: BOE n.º 307 de 24/12/2002.
- LOE: Madrid: BOE n.º 106 de 04/05/2006.
- LOGSE: Madrid: BOE n.º 238 de 04/10/1990.
- LOMAS, C. (1999) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- LOPES LOURO, G. (2001) Teoría Queer: una política pos-identitaria para la educación. En: *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, 9. Rosario: Laborde Editor, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica.
- -----, (2001) Pedagogías feministas y multiculturalismo. Universidad Nacional del Comahue (Argentina). Disponible en:  
<http://www.aulaintercultural.org/article.php3?>
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, A. & VEGAS, C. (1990) *Educación Física: Actividad y perspectiva*. México: Deportivas latinoamericanas.

- LÓPEZ GONZÁLEZ, F. (1988) El aula de Educación Física. Análisis y reflexión. En: *Apunts: Educación Física y Deportes*, 13, 10-12.
- LÓPEZ MOYA, M. & ESTAPÉ TOUS, E. (2002, marzo). El aula de educación física en la enseñanza primaria. En: *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 2(4), 1-20. ISSN: 1577-0354. Disponible en: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista4/artaula.pdf>
- LÓPEZ, A. (2002). Amor al sentido. En: *Duoda*, N° 21, Barcelona.
- -----, (2004). *Entre madres y maestras: Una relación que hace escuela*. Texto cedido por la autora al grupo de investigación FINT.
- MACHADO PAIS, J. & CARVALHO, C. (eds). (2008). *O visual e o quotidiano: imagens e revelações*. Lisboa: ICS.
- MARRERO, I., CAMPAÑÁ, L., RUIZ, M., ALONSO, C. & HERNÁNDEZ, F. (2006) El sujeto infantil en la legislación sobre la escuela primera. En: *Cuadernos de pedagogía*, 350, 78-81.
- MASSEY, D. (2005) La filosofía y la política de la especialidad: algunas consideraciones. En: Arfuch, L. (comp.) *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: Paidós.
- MCLAREN, P. (1994) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Ideas.
- -----, (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- -----, (1998) *Pedagogía, identidad y poder: los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens.
- MCNAY, L. (1992) *Foucault and Feminism: Power, Gender and the Self*. Cambridge: Polity Press.
- -----, (2000) *Gender and Agency: Reconfiguring the Subject in Feminist and Social Theory*. Cambridge: Polity Press.
- MEDINA MELGAREJO, P., (2006) Concepciones amerindias del cuerpo y el conocimiento. Una mirada desde el pueblo yoreme mayo de Sinaloa, México. En: Cachorro, G. (Coord.) *Cuerpo y subjetividad*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Colección Campo Social.
- MEIRIEU, P. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona: Alertes.

- MEJIA, A. R. & SANDOVAL, A. (1998) *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. México: Teso.
- MELICH, J. C. (2006) *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Argentina: Miño y Davila.
- MERLEAU PONTY, M. [1945] (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta Agostini.
- MERRIAM, S. B. (1998) *Investigación cualitativa y estudios de casos de aplicaciones en la educación*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MONEREO, C. (1994) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- MONSALVO DÍEZ, E. & GUARANÁ DE SOUSA, R. (2008, octubre). El valor de la responsabilidad en los niños de educación infantil y su implicación en el desarrollo del comportamiento prosocial. En: *Revista Iberoamericana de Educación* 47(2). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2646Monsalvov2.pdf>.
- MONTERO-SIEBURTH, M. & REED-DANAHAY, D. (1997) La auto-etnografía como una estrategia para la transformación de la homogeneidad a favor de la diversidad individual en la escuela. En: Montero-Sieburth, M. (2006, marzo) *Congreso internacional de educación intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar*. Madrid, 15-17 de marzo, UNED. Disponible en: [http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=875](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=875).
- MORENO GÓMEZ, W. (2005, septiembre/diciembre) Un des-fijador de significados para la intervención de lo corporal en el medio escolar. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, “La Educación del cuerpo”, 169-205.
- MORGADE, G. & ALONSO, G. (2008) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- MOLINA, J. P.; PEIRÓ; C. & DEVÍS DEVÍS, J. (2008, julio) Materiales Curriculares: Clasificación y Uso en Educación Física. En: *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, N° 33, 183-197.  
<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n33/14.pdf> (Consultada el 21 de marzo de 2009).
- MURARO, L. (1995) *El orden simbólico de la madre*. España: Cuadernos inacabados.
- NACHMIAS, C. & NACHMIAS, D. (2000). *Investigación: Métodos de las Ciencias Sociales*, 6ta. ed. Nueva York: Vale la pena Editores.

- NARODOWSKI, M. & BRAILOVSKY, D. (2006) *Dolor de escuela*. Buenos Aires: Prometeo.
- NARODOWSKI, M. (1999) *Desencantos y desafíos de la escuela. Después de clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- NAVARRO, P. & DÍAZ, C. (1999) Análisis de contenido. En: Delgado, J. M. & Gutiérrez, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- NÈ, R.; BONNEFOY, G. & LAHUPPE, H. (2000) *Enseñar balonmano para jugar en equipo*. Barcelona: Inde.
- O'LOUGHLIN, M. (2001). The development of subjectivity in young children: theoretical and pedagogical considerations. En: *Contemporary Issues in Early Childhood*, Oxford, 2(1), 49-65.
- ORTI, A. (1999) La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En: Delgado, J. M. & Gutiérrez, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- OYOLA, O. & FOSATTI, M. C. (2000, julio) El cuerpo/sujeto en las prácticas escolares; ausencia y exclusión en la investigación de la calidad educativa. En: *II Congreso Internacional de Educación: debates y utopías*. Buenos Aires, 26, 27 y 28 de julio. Disponible en <http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/>.
- PALERMO, Z. (2000, octubre). El sujeto de conocimiento posmoderno y la situación colonial. *Congreso Internacional Sociocrítica*. Universidad de Guadalajara, 5 al 7 de octubre, Conferencia Inaugural.
- PARLEBÁS, P. (1996) *Perspectivas para una educación física moderna*. Cádiz: IAD.
- PARLEBÁS, P. (2001) *Juegos, deporte y sociedad: Léxico de praxiología motriz*. Madrid: Paidotribo.
- PELLAROLO, S. (2000) *Gestos: teoría y práctica del teatro hispánico*. En: *III Encuentro de mujeres de Iberoamérica en las artes escénicas*. ISSN 1040-483X, 29, 182-184, Cádiz.
- PARSONS, T. J. et al. (1999) Childhood predictors of adult obesity: a systematic review. En: *International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders*, England, 23, S1-S107. Supplement 8.

- PAVÍA, V. (2000a, junio). *El patio en tiempos de reformas educativas*, 5(22). <http://www.efdeportes.com/> (Consultado el 22 de marzo de 2010).
- -----, (2000b, febrero). Investigación y juego, reflexiones desde una práctica. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 5(18). Disponible en: <http://www.efdeportes.com/>.
- PASTOR, M. & CAMACHO, A. (1998). *Actividades físicas extraescolares: una propuesta alternativa*. Barcelona: Inde.
- PERÉZ DE LARA, N. (2002) Identidad, diferencia y diversidad. En: Jorge Larrosa. J. & Skliar, C. (comps.) *Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Alertes.
- PÉREZ HENAO, H. (2004) El cuerpo es el mensaje. O del cuerpo en las funciones básicas de los mass media. En: *Palabra Clave*, N° 11, *Los medios en la era del infoentretenimiento*, Universidad de La Sabana, Facultad de Comunicación Social y Periodismo, Campus Universitario, Cundinamarca, Colombia. Disponible en: <http://personaybioetica.unisabana.edu.co/index>. (Consultado el 21 de mayo de 2008).
- PIAGET, J. (1978-1981) *La infancia y aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- PIÉRON, M. (1988) *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- PIUSSI, A. M. (1999) Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de si y en las prácticas de las relaciones en educación. En: Lomas, C. (comp) *¿Iguales o diferentes?* Barcelona: Paidós
- PLANELLA RIBERA, J. (2002) *Cos i discursivitat pedagògica: Bases per a la ideació corporal*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- POSTMAN, N. (1999) *El fin de la educación. Una nueva definición del rol de la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- POTTER, J. & WETHERELL, M. (1987) *Discurso y Psicología Social: Más allá de actitudes y comportamiento*. Londres: Sage.
- READ, B. & DEVÍS, J. (1990) *Enseñanza de los juegos deportivos: cambio de enfoque*. En: *Apunts: Educación Física*, 22, 51-56.
- RICOEUR, P. [1969] (1974) *The Conflict of Interpretations: Essays in Hermeneutics*. Don Ihde (ed.), trad. de Willis Domingo et al. Evanston: Northwestern University Press.

- -----, (1999). *Historia y narrativa*. Barcelona: Paidós.
- -----, (2001a) *La metáfora viva*. Madrid: Trotta.
- -----, (2001b) *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ROSE, N. (1996) Identidad, genealogía, historia. En: Hall, S. & Du Gay, P. (1996) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- RUIZ ALONSO, J. G. (1996) Juegos y deportes alternativos. En: *Programación de Educación Física Escolar*. Zaragoza: Agonos.
- RUIZ PÉREZ, L. M. (1997) *Deporte y aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor.
- SANCHO, J., HERNÁNDEZ H., CARBONELL, TORT, T., SIMÓ, N. (1998) *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Barcelona: Octaedro.
- SANCHO, J. M. (1998) Hacia la integración de los saberes de la educación. En: *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, vol. 1, 97-104.
- -----, (1999) La comprensión de la problemática de la educación escolar. En: *Revista Aula de Innovación Educativa*, N° 67.
- SANDÍN ESTEBAN, M. P. (2003) *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- SAUTÚ, R. (2003) *Todo es teoría: Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- SAVATER, F. (2002) *Ética y Ciudadanía*. Madrid: Montesino Ensayos.
- SCHARAGRODSKY, P. (2004, enero/abril) Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(121), 60.
- SCHATZMAN, L. & STRAUSS, A. L. (1973) *Field Research: Strategies for a Natural Sociology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- SCHEINER, G. (1997) *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba.
- SCHEPER-HUGHES, N. & LOCK, M. (1987, marzo). The Mindful Body: A Prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology. En: *Medical Anthropology Quarterly*. New Series, 1(1), 6-41.
- SCHON, D. (1998) *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SCHÜTZ, A. (1993) *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.



- SIBILIA, P. (2005) *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- *Seminario de infancia (2002-2003) Estado de la cuestión en torno a la génesis de la noción de sujeto desde diferentes disciplinas y tematizaciones*.
- SERGIO, M. (1986) *Motricidade humana – uma ciencia do homem!* 1ª ed., vol. 1. Lisboa: Ministerio da Educação e Cultura.
- -----, (1987) *Para una epistemología de la motricidad humana*. Lisboa: Compendium.
- -----, (2002a). Como se produz o conhecimento. En: *Discorpo*, 12, 9-30.
- SOUMINEN, A. (2003) *Escribiendo sobre nosotros mismos con escritura fotográfica: uso de métodos artísticos en la investigación de identidad*. Documento interno Universidad de Barcelona.
- SOUTO, M. (1997) La clase escolar: una mirada desde la didáctica de lo grupal En: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.
- STAKE, R. (1985) Case study. En: J. Nisbet (ed.) (1998) *Research Policy & Practice. World Yearbook of Education*. Londres: Kogan Page.
- STEINBERG, Sh. R. & KINCHELOE, J. L. (2000) *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- STOLL, L., FINK, L., & EARL, D. (2004) *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela*. Madrid: Octaedro.
- SUÁREZ, D. (2003) Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente. Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del LPP-UERJ. Disponible en: [www.lpp-uerj.net/olped](http://www.lpp-uerj.net/olped) (Consultado el 10 de junio de 2007).
- SUBIRATS, M. (1999) Género y escuela. En: Lomas, C. *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- SKLIAR, C. (2007) *La educación [que es] del otro*. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Buenos Aires: Noveduc.
- SKLIAR, C. & TÉLLEZ, M. (2008) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- TARDIF, M. (2000, enero-abril) Saberes profissionais dos professores e conhecimentos Universitários. En: *Revista Brasileira de educação*, Rio de Janeiro, ANPED, 5-24.

- TARRUELLA, N. & RODRÍGUEZ, L. (2008) La mirada en la organización corporal del/la docente. En: *Revista Pilquen*, 10(5).
- TAYLOR, D. (2001, marzo) Hacia una definición de performance. En: *Primer coloquio: Diversidad, cultura y creatividad*. Cuernavaca, Morelos, 29 y 30 de marzo. Disponible en:  
<http://132.248.35.1/cultura/enlaces/coloquio2002/pagwebcrim.html>. (Consultado en marzo de 2009).
- TAYLOR, S. J. & BOGDAN, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- TEJEDA GONZÁLEZ, J. L. (2006) Cuerpo, modernidad y poder. En: *Cuerpo y subjetividad*. La Plata: UNLAP.
- TERRÉN, E. (2001) La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado. Universidade da Coruña, Departamento de Socioloxía e Ciencia Política e da Administración. Disponible en:  
<http://ddd.uab.es/pub/papers/02102862n63-64p83.pdf>.
- TOLMAN, C. (1994) *Psychology, Society and Subjectivity: An Introduction to German Critical Psychology*. Londres: Routledge.
- TONUCCI, F. (2003). *Cuando los niños dicen, ¡Basta!*. Barcelona: Plaza.
- TORRES, I. (2010, Febrero). Métodos y estrategias en educación física. Tendencias y clasificaciones según el análisis de las tareas de aprendizaje y las características de los alumnos. En: *Innovación y experiencias educativas*, N° 27. Disponible en:  
[http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_27/](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/)  
(Consultado el 22 de septiembre de 2009).
- TURAN FERNÁNDEZ, J. C. (1998) *Los materiales didácticos en la educación física*. En *Escuela abierta*.  
[http://www.ceuandalucia.com/escuelaabierta/pdf/articulos\\_ea1/](http://www.ceuandalucia.com/escuelaabierta/pdf/articulos_ea1/) (Consultada el 13 de abril de 2008).
- TRAFÍ, L., RIFÀ-VALLS, M. & BOSCO, A. (2001) *El papel de la escuela primaria en la construcción de la subjetividad* (Investigación del grupo FINT).
- VALERA VILLEGAS, G. (2001, abril-junio) Escuela, alteridad y experiencia de sí: la producción pedagógica del sujeto. En: *Educere*, año/vol. 5, n° 13, 35-29. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes. Disponible en:  
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35601306>.

- VAN MANEN, M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- -----, (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- -----, (2004). *El tono de la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- VASKES SANTCHES, I. (2007, agosto). La axiomática estética: deconstrucción. En: *Ideas y Valores, Revista Colombiana de Filosofía*, N° 134. Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/809/80913401.pdf> . (Consultada el 1° de marzo de 2010).
- VÁZQUEZ, B. (1996). *La educación física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.
- VICENTINI DE SAMPAIO, S. M. (2005) Sobre identidad, escritura e investigación. En: Skliar, C. & Frigerio, G. *Huellas de Derrida: Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del estante.
- VICIANA RAMÍREZ, J. (1999) La programación en intervención didáctica en el deporte escolar (I): la técnica de enseñanza. *Apunts: Educación física y deportes*, (56), 10-16.
- VIDIELLA, J. (2004-2005). Documento interno del Seminario de Infancia, Grupo FINT, 2003.
- VIGOTSKY, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Visor-MEC.
- VILANOU TORRANO, C. (2002). *Memoria y hermenéutica del cuerpo humano en el contexto cultural postmoderno*. Universidad de Barcelona.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1998), (Ed.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- VIRURU, R., & CANNELLA, G. S. (1997) An Indian voice in the education of young children. En: *International Journal of Education Reform*, 6(3), 308-315
- WALKERDINE, V. (1998) Sujeto a cambio sin previo aviso. La psicología, la posmodernidad y lo popular.
- WINNICOTT, D. W. (1979) *Objetos y fenómenos transicionales*. Estudio de la primera posesión no –yo. *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona: Laia.

- WOLCOTT, H. (1993) Sobre la intención etnográfica. En: Velasco, H., García Castaño, F. J. & Díaz de Rada, A. (eds.) *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, 127-144. Madrid: Trotta.
- WOODS, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- -----, (1998) *El arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- WOODWARD, K. (1997). *Identity and Difference: Culture, Media and Identities*. Londres: Sage.
- YOUNG, R. (1990): *A Critical Theory of Education: Habermas and our Children's Future*. Nueva York: Teachers College.
- YÚDICE, G. (2002) *El recurso de la cultura: usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.
- ZAMBRANO, M. (2000) *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza.
- ZELDITCH, M. (1962) Some Methodological Problems of Field Studies. En: *American Journal of Sociology*, N° 67, 566 576.

