

Educación, prácticas y cuerpo

Gaviota Marina Conde Rivera
Diana Alexandra Camargo Rojas
Eduardo Galak
Editores académicos



Educación, prácticas y cuerpo

Educación, prácticas y cuerpo

Gaviota Marina Conde Rivera
Diana Alexandra Camargo Rojas
Eduardo Galak

EDITORES ACADÉMICOS



Educación, prácticas y cuerpo/ editores académicos: Gaviota Marina Conde Rivera y Diana Alexandra Camargo Rojas, Eduardo Galak

Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2023.

164 páginas; fotografías a blanco y negro, gráficos y tablas

Incluye referencias bibliográficas e índice de autores.

ISBN: 978-958-782-576-3

E-ISBN: 978-958-782-577-0

1. Educación Física 2. Investigación-Actividad Física 3. Deportes-Educación 4. Recreación Deportiva 5. Instituciones de Educación--Cultura física 6. Formación Docente I. Universidad Santo Tomás (Colombia).



© Gaviota Marina Conde Rivera, Eduardo Galak y Diana Alexandra Camargo Rojas, editores académicos, 2023

© Eduardo Galak, Laura Pagola, Daniela Yutzi, John Jairo García-Díaz, Juan Esteban Santamaría-Rodríguez, Scarlet Yamely Sotomayor-Tacuri, Nicolás Martínez-Gómez, Luis Alfonso Barragán-Varela, Gaviota Marina Conde Rivera, Luz Diana Ocampo Montoya, Diana Carolina Naranjo Barreto, Wilson Yesid Riaño Casallas, Sonia López Domínguez, Martha Leonor Ayala Rengifo, Néstor Mario Noreña, Mariel Ruiz, Diana Batista, Daniel Andrés Cristancho y Claudia Mallarino Flórez, autores, 2023

© Universidad Santo Tomás, 2023

Ediciones USTA

Bogotá, D. C., Colombia

Carrera 9 n.º 51-11

Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991

editorial@usta.edu.co

<http://ediciones.usta.edu.co>

Corrección de estilo: Ludwing Cepeda Aparicio

Diagramación y montaje de cubierta: Alexandra Romero Cortina

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-576-3

E-ISBN: 978-958-782-577-0

Primera edición, abril de 2023

Esta obra tiene una versión de acceso abierto disponible en el Repositorio Institucional de la Universidad Santo Tomás: <https://doi.org/10.15332/li.lib.2023.00348>

Universidad Santo Tomás

Vigilada MinEducación

Reconocimiento personería jurídica: Resolución 3645 del 6 de agosto de 1965, MinJusticia

Acreditación Institucional de Alta Calidad Multicampus: Resolución 014525 del 28 de julio de 2022, 8 años, MinEducación

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

Contenido

INTRODUCCIÓN	9
PARTE I	
CUERPO, EDUCACIÓN Y PODER	
POR UNA “RAZA NEOLATINA”. SENTIDOS EUGENÉSICOS Y DISCURSOS POLÍTICOS SOBRE LOS CUERPOS Y EL CARÁCTER EN LA ARGENTINA, BRASIL Y COLOMBIA DEL SEGUNDO CUARTO DEL SIGLO XX	19
Eduardo Galak	
PRÁCTICAS CORPORALES Y SALUD: UNA LECTURA CRÍTICA	33
Laura Pagola	
Daniela Yutzis	
EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA MIRADA DE LOS ESTUDIOS CULTURALES. A MODO DE POSIBILIDAD	43
John Jairo García-Díaz	
Juan Esteban Santamaría-Rodríguez	
Scarlet Yamely Sotomayor-Tacuri	
Nicolás Martínez-Gómez	
Luis Alfonso Barragán-Varela	
Gaviota Marina Conde Rivera	
DECOLONIZAR EL CUERPO EN LA ESCUELA. SABERES, EXPERIENCIAS E IMÁGENES DE LA DANZA/CUERPO EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE MEDELLÍN (1989-2019)	55
Luz Diana Ocampo Montoya	

CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA. DESCRIPCIÓN Y REFLEXIÓN DE LAS CONDICIONES DISCIPLINARES Y PEDAGÓGICAS PRESENTES EN ALGUNAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS FORMALES DE BOGOTÁ, COLOMBIA	83
Diana Carolina Naranjo Barreto	
Wilson Yesid Riaño Casallas	
Sonia López Domínguez	
PARTE II	
CUERPO, FORMACIÓN DOCENTE Y REPRODUCCIÓN POLÍTICA	
CUERPO DEL MAESTRO EN LA ESCUELA: UNA MIRADA HISTÓRICA	97
Martha Leonor Ayala Rengifo	
Néstor Mario Noreña	
DESESTABILIZAR LOS CUERPOS Y LAS PEDAGOGÍAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL UNIVERSITARIA	113
Mariel Ruiz	
Diana Batista	
CUERPO Y CONCIENCIA DE SÍ: TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DE LA OBRA DE DANZA <i>EPITHELIUM</i> EN EL CONTEXTO ESCOLAR	125
Daniel Andrés Cristancho	
DANDO CUERPO AL TIEMPO: ESCUELA Y TECNOLOGÍA	137
Claudia Mallarino Flórez	
SOBRE LOS AUTORES	147
ÍNDICE TEMÁTICO	155
ÍNDICE ONOMÁSTICO	161

Introducción

El presente libro se desarrolla en el marco del Giro Corporal 2018 y reúne las producciones y debates de un grupo de investigadores que compartieron sus experiencias en la mesa temática “Educación, prácticas y cuerpo”, cuyos ejes centrales fueron “Cuerpo y poder” y “Cuerpo y formación docente”. Estos ejes permitieron desarrollar algunas apuestas conceptuales alrededor del concepto de *cuerpo*, su transformación en el escenario de la educación en general y de la escuela en particular, la evolución de la educación física, así como las prácticas corporales construidas en los procesos de escolarización, las transformaciones en la formación profesional y en el quehacer de los docentes en los escenarios educativos.

Una vez concluido el evento Giro Corporal, a este encuentro presencial le siguió una instancia virtual de intercambios entre sus participantes y los coordinadores de este espacio con el objetivo de sistematizar las producciones y debates en textos académicos que den cuenta de las investigaciones en las que se sustentaban. De esta manera, como continuidad de las jornadas académicas, se suscitaron una serie de discusiones acerca del territorio de lo corporal en la educación y la educación en lo corporal desde distintas aristas, que incluían no solo particularidades geográficas, con reflexiones sobre Argentina, Brasil y Colombia, sino también en diferentes contextos, como la educación inicial, superior, formal y no formal, tanto históricamente como en la actualidad. El entramado que se teje en el devenir de los capítulos se produce como resultado de reunir un conjunto de investigaciones que, sin necesidad

de un acuerdo teórico previo, concuerdan en articular la significación de pensar lo corporal más allá de lo físico, biológico, material y natural, proponiéndose por el contrario concebirlo como efecto de lo social y estructurante de la cultura.

Este libro se compone de nueve producciones académicas fruto de investigaciones sobre la relación entre cuerpo y educación, estructuradas en dos grandes apartados que titulamos “Cuerpo, educación y poder” y “Cuerpo, formación docente y reproducción política”, respectivamente. A pesar de esta forma de organizar los textos, el libro puede ser leído de manera separada según sus capítulos o en su conjunto, como una obra que pretende desnaturalizar sentidos, prácticas, discursos y experiencias que los procesos de escolarización procuraron naturalizar, a lo largo de su historia, como prácticas corporales.

* * *

El primer apartado del libro, “Cuerpo, educación y poder”, presenta cinco trabajos de investigación que procuran reflexionar acerca de los procesos de escolarización como mecanismo institucionalizado para la reproducción de conocimiento y de los modelos sociales, estableciendo con ello un dispositivo de poder que configura y condiciona los cuerpos. En este orden de ideas, si bien es claro que los cuerpos se disciplinan en los procesos de escolarización, también es cierto que la educación y las escuelas en general han permitido realizar transformaciones en sus prácticas para posibilitar experiencias, integraciones, inclusiones y la convivencia de diversas subjetividades en contextos participativos y democráticos. ¿Cómo se agencia el poder en las instituciones educativas, cómo se lo incorpora y con qué efectos en los procesos formativos? Precisamente, esta pregunta sobre la cual los autores buscan responder con sus apuestas investigativas funciona como una suerte de telón de fondo que recorre este apartado.

En “Por una ‘raza neolatina’. Sentidos eugenésicos y discursos políticos sobre los cuerpos y el carácter en la Argentina, Brasil y Colombia del segundo cuarto del siglo xx”, Eduardo Galak presenta las múltiples tensiones de educación eugenésica de los cuerpos entre las décadas de 1920 y 1930 en Argentina, Brasil y Colombia. En la primera

parte del texto, el autor plantea las relaciones entre la eugenesia “mejoramiento de las razas”, la salubridad pública y el patriotismo, propiciando discusiones alrededor de la educación de los cuerpos y las doctrinas políticas de la época, dando un lugar a la perspectiva de la educación física desarrollada en cada uno de los países estudiados. En un segundo y tercer momento, el autor describe estas interacciones conceptuales, en los tres territorios, lo cual se logra a partir de una revisión de documental que describe los discursos hegemónicos homogenizantes de la época, dentro de las particularidades de los territorios, que permean a las instituciones educativas las cuales mantienen lo tradicional, pero con una perspectiva moderna que busca el perfeccionamiento de la raza.

Por su parte, Laura Pagola y Daniela Yutzis pretenden, en su ensayo “Prácticas corporales y salud: una lectura crítica”, poner en tensión las categorías educación física y salud, comprendiendo de qué manera las prácticas corporales dialogan con la salud, transformando la medicalización de la vida. En un primer momento, las autoras describen cómo la educación física se aborda desde las ciencias biológicas, reconociendo una noción de cuerpo cadavérico y máquina; no obstante, según las autoras, las nociones de educación corporal buscan, más allá de lo biológico, reconocer la constitución educativa, cultural y política del cuerpo, el cual se construye y reconstruye desde las prácticas corporales, que han sido instauradas en la escuela como la gimnasia, pero que transforman la anatomía estática hacia una anatomía relacional.

En el escrito “Educación física desde la mirada de los estudios culturales. A modo de posibilidad”, John Jairo García Díaz, Juan Esteban Santamaría Rodríguez, Scarlet Yamely Sotomayor Tacuri, Nicolás Martínez Gómez y Luis Alfonso Barragán Varela describen los orígenes y la historia de la educación física y cómo, desde su mirada eurocentrista hegemónica, ha impactado su desarrollo en Latinoamérica. Para lograr este fin, transitan desde una época colonial de la disciplina, instancia en la cual, afirman, se sentaron las bases de la educación física a partir de una noción educativa eurocéntrica que desconoce las realidades del Nuevo Mundo. Con el predominio de los imperios occidentales en los sistemas educativos dominantes que contribuyen a la reproducción de un ideal de hombre y cuerpo europeo, la intención

política de fondo de la investigación de este conjunto de autores consiste en buscar elementos que posibiliten una educación física latinoamericana y de-colonizada que reconozca las identidades de los sujetos y los territorios en los que se inscribe.

En sintonía con ese trabajo, Luz Diana Ocampo Montoya, en su ensayo “Decolonizar el cuerpo en la escuela. Saberes, experiencias e imágenes de la danza/cuerpo en instituciones educativas de Medellín (1989-2019)”, se propone buscar los caminos para decolonizar esquemas tradicionales de educación corporal, enfocándose principalmente en la noción de cuerpo dentro del contexto de la escuela. En este escrito, resultado de su investigación doctoral, la autora describe las relaciones entre cuerpo y poder instauradas en la escuela, donde prácticas corporales como la danza no son visibles, pero que, en los últimos años, de la mano de las pedagogías performativas, han logrado un lugar en los escenarios escolares. Con estos elementos, Ocampo invita a reconocer el cuerpo como un elemento pedagógico, que se transforma en el territorio de la escuela, pero que requiere de una revolución o cambio del quehacer educativo.

En otro escrito que analiza las experiencias sobre educación del cuerpo en Colombia, Diana Carolina Naranjo Barreto, Wilson Yesid Riaño Casallas y Sonia López Domínguez presentan, en “Caracterización de la educación física. Descripción y reflexión de las condiciones disciplinares y pedagógicas presentes en algunas instituciones educativas formales de Bogotá-Colombia”, los resultados de un ejercicio investigativo en el cual se indagan dos categorías fundamentales en el escenario escolar: los campos de saber disciplinares y la relación pedagógica docente-estudiantes. De una manera interpeladora, los autores se preguntan qué se enseña y cómo se enseña la educación física en tanto asignatura escolar. Esta investigación arroja como resultado una serie de consideraciones acerca de la posibilidad de generar nuevas perspectivas del campo pedagógico de la educación física a partir de plantear un nuevo interrogante: ¿qué efectos tendría, con respecto a la comprensión del cuerpo de quienes son partícipes en la clase de educación física, el redireccionar su quehacer educativo hacia posibilidades otras que se distancian de los campos de saber centrados en la condición física y el deporte?

En el segundo apartado del libro, “Cuerpo, formación docente y reproducción política”, se reúnen cuatro trabajos académicos investigativos que se proponen interpretar los procesos educativos como efecto de una relación entre mediación y mediadores. En este sentido, los y las profesionales educativos constituyen un grupo significativo en la medicación en toda la transmisión cultural de una generación a la otra. Dicho de un modo más directo, los procesos de escolarización son claramente el dispositivo moderno por excelencia para la reproducción política, especialmente aquella ligada a lo corporal. De allí que sea importante la necesidad de estudiar críticamente los procesos de reproducción en los que son partícipes activos y pasivos los docentes. Las problemáticas del cuerpo en relación con la docencia implican objetos y preguntas asociadas con la construcción disciplinar, con los saberes didácticos, pedagógicos, así como los aspectos curriculares. En última instancia, ¿qué concepciones e imaginarios del cuerpo alimentan las prácticas docentes y con qué efectos? ¿De qué forma los saberes disciplinares aportan a la construcción del cuerpo, sus prácticas, discursos e imaginarios?

Con estas preguntas como telón de fondo, inaugura este apartado el texto “El lugar del cuerpo del maestro en la escuela: una mirada histórica”, en el cual Martha Leonor Ayala Rengifo y Néstor Mario Noreña identifican cómo en el espacio escolar se establecen órdenes del cuerpo del docente a partir de manuales de comportamiento, y cómo en definitiva estos repercuten en el cuerpo de los estudiantes. Esto no necesariamente es actual, sino todo lo contrario: las categorías *disciplina e higienización* desde una perspectiva socio-histórica acompañan los dictámenes de la escuela a finales del siglo XVIII y durante el siglo XIX para el control de los cuerpos. De esta manera, se explica cómo prácticas cotidianas surgidas de los manuales ubican al docente en un lugar ambivalente, con un relativo poder frente a sus estudiantes, pero con una significativa disminución de poder frente a sus superiores.

Mariel Ruiz y Diana Batista abren la discusión en “Desestabilizar los cuerpos y las pedagogías en la formación docente inicial universitaria” hacia la formación de profesionales en educación física a partir de interpelar las categorías cuerpo y pedagogías del cuerpo

del docente. Reflexionar acerca de los cuerpos de los docentes supone una temática original y necesaria, que expone cómo, gracias a los contenidos disciplinares y humanísticos universitarios, se subvierten los mecanismos de control y dominación sobre el sujeto en formación, produciendo fisuras al reconocer la “subjetividad encarnada” para la corporización.

En su ensayo “Transposición didáctica de la obra de danza *Epithelium* en el contexto escolar”, Daniel Andrés Cristancho plantea al arte como generador de conocimiento, y con ello se propone investigar los procesos de creación en el desarrollo de escenarios educativos en una obra de danza. A través de pensar una obra de danza en particular, pero sin desconocer las potencialidades del arte más generales, Cristancho reflexiona sobre el aula de clases con jóvenes en formación y las posibilidades de la transposición didáctica escolar-artística. Partiendo de reconocer que el arte, como saber disciplinar, interpela la construcción del cuerpo y los modos de generar conocimientos de sí por medio de la consciencia de los procesos de aprendizaje.

Por último, Claudia Mallarino Flórez despliega, en su ensayo “Dando cuerpo al tiempo: escuela y tecnología. Genealogías y cronologías”, una reflexión sobre las pluralidades somáticas de las sociedades digitales, entendiendo que existen nuevas configuraciones para asociarse al mundo, y que son profundamente diferentes a las socialmente instituidas en la actualidad. Ello devela, según Mallarino Flórez, una de las principales dificultades que tiene la escuela, y en especial los adultos que interactúan en ella, de dejar ingresar este tipo de transformaciones culturales y tecnológicas. La propuesta de la autora es buscar en el saber corporal nuevas formas de enunciarse, de inscribirse, de liberarse, de *experimentarse*.

* * *

El libro en su conjunto presenta rutas de análisis críticos de los procesos de reproducción/transformación existentes en las articulaciones entre educación, prácticas y cuerpos, abriendo el debate a posibles trayectos de abordaje de los procesos educativos en los distintos niveles de formación, con el objetivo de fondo de posibilitar la convivencia

democrática, transversal y horizontal de diversas subjetividades en donde los roles, las relaciones de poder y las funciones sociales se están transformando.

Gaviota Marina Conde Rivera
Diana Alexandra Camargo Rojas
EDITORAS ACADÉMICAS

PARTE I
CUERPO, EDUCACIÓN Y PODER

Por una “raza neolatina”. Sentidos eugenésicos y discursos políticos sobre los cuerpos y el carácter en la Argentina, Brasil y Colombia del segundo cuarto del siglo XX*

EDUARDO GALAK

Introducción

Observar los puentes que se tejen entre contextos disímiles pero emparentables como el argentino, el brasileiro y el colombiano permite comprender la difusión de ideas, la interpretación de estas y la búsqueda por su reproducción, cuestiones que posibilitan entender las particularidades y recurrencias entre los procesos políticos ocurridos en Argentina, en Brasil y en Colombia, por separado y en conjunto. Sentidos que se ven en las fuentes analizadas, por las múltiples referencias cruzadas de hechos, palabras, prácticas y autores, las cuales reflejan un entramado de cosmovisiones generales que permiten

* Este artículo fue parcialmente publicado en *History of Education in Latin America* (vol. 3), en el año 2020, bajo el título “Educar los cuerpos latinos: políticas eugenésicas y cultura física en Argentina, Brasil y Colombia (1920-1940)”.

reconstruir la *argentinidad*, la *brasilidad* y la *colombianidad* de una época, argumentada en la voluntad política de *hacer* para *perfeccionar la Patria*, y amparada en una resignificación “eugenésica” de lo que se entendía por raza (Soares, 2004; Castro-Gómez y Restrepo, 2008; Galak, 2016).

Aún con las vicisitudes macropolíticas y microcontextuales, el período entre 1920 y 1940 resultó internacionalmente importante para configurar una serie de signos que condicionan la educación de los cuerpos hasta la actualidad. La utilización del eclecticismo como estrategia política refleja que la *norma* era hacer para mejorar y perfeccionar, sin especificar bien en qué consistía lo *normal*: esta cuestión se ve reconfigurada con el afianzamiento de los discursos de la *Década infame* en Argentina, con los del *Estado Novo* en Brasil y con los de la *Hegemonía conservadora* en Colombia, por sus tendencias totalitaristas, aunque se transmitieron sentidos heterogéneos con tono homogeneizador.

Con este telón de fondo se percibe la importancia de explicitar que, aun cuando estas líneas afirmativas tiendan a mostrar cierta coherencia, lo cierto es que existen sobradas muestras en los documentos de las múltiples tensiones que atravesaron los sentidos “argentinos”, “brasileros” y “colombianos” de educación eugenésica de los cuerpos entre las décadas de 1920 y 1930. De modo análogo, si bien se refiere a sentidos de construcción de la *argentinidad*, de la *brasilidad* y de la *colombianidad*, en rigor de verdad las políticas educativas centralizadas fueron por momentos más una retórica que una realidad. Sin embargo, por la pretensión de mostrar los sentidos oficiales y legitimados que en cada país se desarrollaron, se prioriza el análisis de los discursos dominantes por sobre las disputas que en cada contexto ocurrieron.

Expositivamente este escrito se divide en tres partes. Un primer apartado contextualizador, en el que se establece una relación entre la educación de los cuerpos con las retóricas eugenésicas que tienen por objeto la salubridad pública y el *vigor de la raza nacional*, observando cómo se legitima políticamente tal relación. Una segunda parte en la cual se explicitan los sentidos sobre educación eugenésica de los cuerpos en Brasil y en Argentina a partir de estudiar respectivamente los discursos pedagógicos para el mejoramiento de la raza y el

fortalecimiento de los cuerpos en la *Revista do Ensino* entre su fundación en 1925 hasta el final del recorte temporal propuesto y la *Revista de Educación* entre 1920 y 1940. Este estudio es el producto del trabajo de posdoctorado desarrollado en la Universidade Federal de Minas Gerais entre abril de 2013 y septiembre de 2014 (con financiamiento de la Capes, Brasil), orientado por el Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, titulado “‘Cuerpo’, ‘sujeto’ y ‘política’ en la educación de los cuerpos argentina y brasilera: eugenesia y Educación Física entre las décadas de 1920 y 1930”. De esta investigación surgió el libro *Educar los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil* (Galak, 2016), que sirvió de base para este escrito. En tanto que en la tercera parte se ensayan algunas reflexiones preliminares sobre el caso colombiano en igual período, confrontando con los sentidos argentinos y brasileros analizados. En estos párrafos se exponen algunas consideraciones sobre los discursos eugenésicos en Colombia, las cuales surgen del trabajo de campo realizado en marzo de 2016 gracias a la estancia posdoctoral en la Universidad Pedagógica Nacional (orientada por la Dra. Claudia Ximena Herrera Beltrán), financiada por el Ministerio de Educación argentino a través de la “Beca Roberto Carri”, con el proyecto “Políticas eugenésicas, educación y prácticas corporales”.

Educación de los cuerpos, salubridad pública, patriotismo y eugenesia

La influencia de los postulados eugenésicos en los dominios del campo de la educación de los cuerpos argentina, brasilera y colombiana es significativa (Stepan, 1991; Vallejo y Miranda, 2005, 2007; Castro-Gómez, 2010; Goís Junior y Lovisoló, 2005). Particularmente el período comprendido entre las décadas de 1920 y 1940 está marcado por una serie de reconfiguraciones acerca de *cómo* educar los cuerpos, pero fundamentalmente *por qué* y *para qué*. Históricamente entendido como secundario o complementario, el cuerpo pasa desde el segundo cuarto del siglo xx a ser eje explícito de políticas y blanco de intervención, siendo su escolarización uno de los vehículos predilectos para tal fin. Así, los posicionamientos sobre la cultura física resultaron objeto

de transmisión de sentidos diversos, principalmente orientados como recursos para masificar y popularizar prácticas y discursos sobre salubridad y patriotismo, en su mayoría producto de políticas gubernamentales con tintes chauvinistas.

En efecto, los discursos enfocados explícitamente a la salubridad exponen la retórica justificadora de las campañas públicas, las cuales se vuelven de significativa importancia para el objeto de estudio de la presente investigación, ya que incorporan a la cultura física en general y la educación física en particular como vehículo de transmisión de hábitos de higiene y sanidad, además de mover definitivamente el eje de lo colectivo a lo individual y de lo público a lo privado, movimientos típicamente modernos (Espósito, 2007).

Por su parte, las prácticas y discursos patrióticos resultan significativos porque, en una época donde en Argentina, en Brasil y en Colombia reemergen el autoritarismo con sus formas verticalistas de gobierno, las intervenciones sobre los cuerpos justifican un sentido que se vuelve carne en el campo de la cultura física: la máxima de que hacer ejercicios físicos es beneficio individual tanto como progreso colectivo. Esto debe comprenderse en el contexto del pasaje de la *República Velha* al *Estado Novo* en Brasil, de la *Hegemonía conservadora* a la *República Liberal* en Colombia y del comienzo de la *Década infame* en Argentina, procesos que ponen al gobierno discursos filo-totalitarios que promulgan sentidos concretos políticos y éticos mediante retóricas patrióticas chauvinistas y morales conservadoras. Más aún si a ello se le suma la conformación del pensamiento que engarza la práctica deportiva como modo de representatividad de la patria, como en el caso de las justas internacionales, que no por acaso encuentran en este período un auge que se exponencializa, primero por su legitimación social y luego por su masificación y universalización.

Es solo mediante este telón de fondo que puede entenderse el vínculo *indisociable* que se establece entre educación de los cuerpos y discursos eugenésicos: ambas retóricas justificadoras de la cultura física, por salud y por el colectivo, amparadas recurrentemente en un cientificismo monolítico, habilitaron para que la pedagogización de los cuerpos *persiga el mejoramiento de la raza*.

Eclecticismo, lo tradicional y lo moderno *en revista: los casos argentino y brasileiro*

En los párrafos siguientes se expone la particular relación de los discursos eugenésicos con la educación de los cuerpos en Argentina y en Brasil. Aun con las particularidades y recurrencias de cada contexto, aun con el recorte “pedagógico” para pensar la *argentinidad* y la *brasilidad*, el análisis de la *Revista do Ensino* mineira y de la *Revista de Educação* bonaerense permite observar una serie de estrategias editoriales comunes utilizadas para abordar temáticas sobre los movimientos, los cuerpos, la cultura física y sus contenidos, confrontadas con las retóricas que promueven fortalecer los músculos para mejorar la raza. Vale aclarar que, si bien es posible trazar puentes entre ambas publicaciones, lo cierto es que cada una de ellas presenta particularidades, no solo contextuales sino también respecto a las políticas pedagógicas.

Ahora bien, puede establecerse como primera consideración cruzada que ninguna de las dos publicaciones tuvo líneas editoriales estrictamente homogéneas en su interior ni explicitaron un modo único y unívoco de desarrollar la educación, sino que, por el contrario, el eclecticismo fue la norma. Sin embargo, aunque no tuvieron una intencionalidad de uniformar, sí presentaron una clara intención editorial de informar y formar profesionales que siguieran estrictamente criterios científico-pedagógicos *legitimados*, métodos teórico-metodológicos didácticos *oficializados* y sepan las reglamentaciones y legislaciones *superiores*, respetando las modernas maneras educacionales. En otras palabras, aun cuando no todas las notas iban en la misma dirección, y teniendo en cuenta las múltiples interpretaciones de los docentes que impartían las clases, ambas revistas funcionaron como estrategias unificadoras de sentidos, garantizando la difusión de la *voz oficial* y promoviendo la reproducción de sentidos oficialmente legitimados. De allí que se afirme como característica primera el eclecticismo, que, por un lado, *autorizaba* posicionamientos diversos e incluso contradictorios, pero por otro *acallaba* sentidos al no darles *voz*.

De hecho, pareciera ser que, aún con divergencias, lo que primaba era una heterogeneidad con tono homogeneizador: a fin de cuentas,

todos los discursos publicados debían responder a los sentidos legitimados, lo cual refleja que el interés editorial estaba puesto más en el fondo de lo que se quería transmitir que en la forma. Efecto de ello, la “oficialidad” que representaban ambas revistas —que no en todos los casos era *necesariamente* estatal, pero sí centralizada— cooptó en muchas ocasiones sentidos, publicando notas que simplificaban discusiones.

Ahora bien, cabe destacar que resulta llamativa la *todavía* constante indefinición del nombre de la asignatura escolar que tiene por objeto explícito la pedagogía de los cuerpos. Esta discusión acerca del nombre, que parecía saldada desde la primera década del siglo xx en Argentina y en Brasil, continúa apareciendo en reiteradas notas publicadas en la *Revista do Ensino* y en la *Revista de Educação*. En efecto, aun cuando estaba aceptada la retórica *casi* universal de denominar “Educación Física” a la materia encargada de la enseñanza de prácticas corporales, aparecen constantemente una serie de términos que funcionan corrientemente como sinónimos, “ejercicios físicos”, “gimnasia”, “gimnástica”, “calistenia”, “cultura física”, entre otros, y que conforman el conjunto de maneras de llamar este espacio curricular. Sin embargo, aun cuando perviva cierta indefinición respecto al nombre de la disciplina escolar encargada de la educación de los cuerpos, en cada artículo publicado continúa reafirmandose su importancia como parte de la grilla curricular. Particularmente, se utilizan como retóricas justificadoras y legitimadoras las características de “pedagógica”, “científica” y “escolar”, argumentándose a su vez en la complementariedad que supone educar “lo físico” respecto a “lo intelectual” y “lo moral”, manteniendo claramente la herencia de la triada spenceriana, discurso sobre el cual se constituyeron los sistemas educativos argentinos y brasileños (Galak, 2016).

Además de esta forma de construir una *identidad disciplinar por reafirmación*, *existió una voluntad identitaria por negación*: tal como puede observarse corrientemente en los párrafos editados por las revistas analizadas, la cultura física *no* es estrictamente militarista, *no* es solo recreación y divertimento, *no* es simplemente procurar el fortalecimiento muscular y *no* es únicamente la espectacularización de los deportes. En todo caso, aún con la heterogeneidad de posicionamientos

publicados, puede afirmarse que ambas revistas entienden la Educación Física como el conjunto de manifestaciones culturales legitimadas sobre los movimientos, argumentadas pedagógica y científicamente según criterios políticos.

Empero, el eclecticismo característico de la *Revista do Ensino* y de la *Revista de Educação*, publicando sentidos concretos, pero con argumentaciones incluso contradictorias, con una diversidad de posturas llamativas pero que a fin de cuentas tienen idearios comunes, no hay objeciones a pensar la educación de los cuerpos como vehículo o colaborador del *mejoramiento científico de la raza*, sino todo lo contrario. En efecto, una de las principales razones para ejercitarse, el sentido higiénico de la educación física, se transformó rápidamente en sinónimo de sentido eugenésico. En esta dirección, vale aclarar que en la mayoría de los casos las notas sobre educación de los cuerpos no explicitaban seguir el ideario eugenésico, y ni siquiera nombraban este movimiento político-científico-filosófico. Sin embargo, la retórica de que el fortalecimiento muscular deviene en mejoramiento de la raza, la incorporación de argumentaciones psicopedagógicas para administrar fichas escolares-biotipológicas clasificadoras y la utilización de discursos eugenistas para argumentar las prácticas disciplinares demuestran la pregnancia que tuvo el ideario eugenésico en los párrafos dedicados a la cultura física.

Eso constituye un punto importante para observar la trascendencia que tuvieron los discursos eugenésicos en el campo pedagógico, al mismo tiempo que demuestran que no fueron un bloque único monolítico, sino que resultaron al mismo tiempo un movimiento político-filosófico y una retórica en boga, utilizada en el ámbito educativo sin compromiso intencional, a veces inocentemente, otras con una ideología específica, pero amparada en que *educar implica progresar, perfeccionar, mejorar*.

Esto último, además de habilitar la posibilidad de que las notas sobre educación de los cuerpos publicadas tengan un carácter ecléctico, pone de manifiesto una retórica que se hace presente constantemente en el período estudiado: la idea de que mediante la enseñanza se progresa fue una de las principales consignas políticas pedagógicas desarrolladas en el pasaje de la *Republica Velha* al *Estado Novo* en

Brasil, y por el ideario de la *Década infame* en Argentina. Precisamente por este movimiento es que puede entenderse la corriente asociación de educar como modo de hacer progresar, mejorar o perfeccionar, la raza, el colectivo, la patria.

En relación con lo anterior, resulta interesante destacar la habitual referencia en las notas sobre cultura física a “lo tradicional” y “lo moderno”. Aparece comúnmente en las revistas una intencionalidad pedagógica por valorizar “lo tradicional” de la cultura, pero pretendiendo resignificar lo antiguo para proyectar el futuro: en efecto, no resulta casual que ambos países atravesasen durante las décadas de 1920 y 1930 por instancias discursivas que llaman a “refundar” el país, a crear un *homem novo* para un *Estado Novo*. En este sentido, retóricas como “científico” o “progreso” se fundieron en sinónimos de “moderno”, constituyéndose acríticamente *lo moderno* como paradigma político-educativo. En otras palabras, se propone un retorno a “lo tradicional” —sin determinar con detalle cómo se construyó— pero argumentado en la retórica de “lo moderno” como justificadora de las prácticas educativas. Esta característica de los discursos escolarizadores se articuló significativamente con las retóricas científicas de mejoramiento de la raza a través de la educación, que precisan de una argumentación definida del *ayer* y de una proyección políticamente construida del *mañana* para operar sobre el *hoy*.

La “raza colombiana”: particularidades y recurrencias

El período que abarca la década final de la denominada *Hegemonía conservadora* y el inicio de la *República Liberal* hacia 1930 muestra una progresiva industrialización en Colombia, que, si bien supuso una modernización política y cultural, no alcanzó a todos los estamentos de la sociedad por igual. En efecto, caracteriza la *colombianidad* su rasgo heterogéneo, combinando en constante tensión irresuelta la modernidad y la colonialidad, según la tesis de Santiago Castro-Gómez y Eduardo Restrepo, cuyos discursos *oficiales* son portadores de fuertes rasgos conservadores y elitistas que ponderan las costumbres católicas patriarcales europeizadas en detrimento de los rasgos culturales

de negros, indios y mestizos, a quienes las clases *superiores* concebían como “razas incapaces de progreso y movimiento” (2008, p. 236).

En este registro se inscriben también los discursos para el mejoramiento de la raza, entendido como sinónimo de progreso nacional. Al igual que en Argentina y en Brasil, la producción de discursos eugenésicos en Colombia se forjó de la fusión científico positivista médico-pedagógico-jurídica que impactó rápidamente en las retóricas legitimadoras de políticas estatales. Pretendiendo regular prácticas higiénicas de salubridad pública y reglamentar hábitos culturales como la lucha antialcohólica o la prohibición de la prostitución, el cuerpo resultó el blanco de tales políticas. Dentro de este marco puede encontrarse tanto la educación física que se dictaba en las escuelas como la cultura física por fuera de los muros escolares, que de igual modo reprodujeron el ideario pedagógico integralista spenceriano de fortalecer los músculos siguiendo argumentaciones “superiores” morales e intelectuales. De allí que pueda afirmarse que la pedagogización de los cuerpos en Colombia funcionó como un “verdadero laboratorio de profilaxis social” (Herrera Beltrán y Buitrago, 2012, p. 207), ayudando a curar males morales como la vagancia y la delincuencia, sanar enfermedades culturales como el analfabetismo, transmitir saberes higiénicos, prevenir la malnutrición y fortalecer los músculos. En definitiva, como afirman Andrés Klaus Runge Peña y Diego Alejandro Muñoz Gaviria, toda educación debía tener como objeto el cuerpo y ser, ante todo, práctica (Muñoz et ál., 2012, p. 89), con la finalidad de instruir el carácter y formar cuerpos sanos, ascéticos, vigorosos, bellos, disciplinados y autocontrolados acorde con las formas modernas. En efecto, la escolarización en general y la cultura física en particular supusieron modos de modernizar la sociedad colombiana, estableciendo como estrategia civilizatoria la educación como modo de hacer del cuerpo una fuerza económica (Herrera Beltrán y Buitrago, 2012, p. 53). De esta manera, el caso colombiano también presenta, de modo similar al argentino y brasilero, una sinonimia entre educación, progreso, moderno, racional y científico.

Ahora bien, pueden encontrarse una serie de particularidades de los sentidos políticos que implicaba pensar en educar los cuerpos para mejorar la raza en la Colombia de las décadas de 1920 y 1930, tanto

respecto de años anteriores como de lo ocurrido en ambos márgenes de la frontera argentino-brasilera previamente analizado. Según Noguera, los discursos eugenésicos e higiénicos del segundo cuarto del siglo xx consolidaron una “moral biológica”, con características opuestas a la tradicional moral católica (2003, p. 97); incluso cuando, con notorias diferencias con Argentina y Brasil, las escuelas públicas colombianas impartían educación religiosa. Precisamente, la razón filosófica que argumenta la búsqueda de un *nuevo* tipo de moral explica la principal característica del movimiento eugenésico colombiano: si bien existieron distintos posicionamientos que ponderaban cuestiones étnicas, económicas, biológicas o psicológicas, puede establecerse como discurso dominante la intención política de una “regeneración racial”. En otras palabras, las tesis de prominentes médicos como Miguel Jiménez López, Bernal Jiménez, Luis López de Mesa, Calixto Torres Umaña o Jorge Bejarano podían diferir en el grado y las razones por las que la “raza colombiana” atravesaba una *degeneración*, pero en todos los casos coincidían en la posibilidad de intervenir sobre esta, y entendían que la educación resultaba un importante dispositivo para ello. Así, el problema de la regeneración racial significaba para la mayoría de los intelectuales no un efecto de *variables naturales* como cuestiones de orden climático, geográfico o biológico, sino un producto de intervención política: de la ausencia de políticas públicas de salubridad, higienismo y educación.

Esta búsqueda de una regeneración racial supone un posicionamiento epistemológico que implica una doble significación articulada que conjuga la idea de generar algo nuevo y mejorado con el propósito de reestablecer algo *perdido* que se *degeneró*. Resulta importante señalar que la idea de una “regeneración” forma parte del ideario político colombiano, aún antes del siglo xx: los libros de historia denominan el período entre 1886 y 1904 precisamente como “La Regeneración”, en función de la reforma constitucional que reestructuró cuestiones tradicionales de la vida política y cultural en Colombia, innovando en la federalización, pero continuando con rasgos conservadores. Como una suerte de retorno a una naturaleza primera perdida, el movimiento eugenésico viene a iluminar lo que el paso del tiempo tiñó de oscuridad, viene a proyectar un futuro a partir de rescatar del pasado lo

que el presente olvidó, viene a restablecer la *pureza* que las vicisitudes culturales hicieron un *híbrido*.

En relación con ello, otra característica que particulariza el movimiento eugenésico colombiano es que, a diferencia de Argentina, Brasil y otros países latinoamericanos, casi no apeló a la institucionalización de sus postulados. Según explica Noguera (2003, pp. 98-99), una de las razones de por qué se dio esta particularidad se debe a que este país nunca tuvo una inmigración considerable, ni en términos cuantitativos ni cualitativos. Aunque intelectuales médicos de la época como Miguel Jiménez López hayan procurado la llegada de inmigrantes blancos, europeos, industriales y honestos (Castro-Gómez, 2007, p. 51), e incluso cuando en 1922 se promulgó la Ley n.º 114 que regulaba el ingreso al país con argumentaciones racistas físicas y morales, lo cierto es que ello no significó la regeneración racial esperada por autoridades e intelectuales.

Conclusiones

En principio, puede concluirse que los saberes, prácticas y discursos sobre el mejoramiento racial que se desarrollaron en Argentina, Brasil y Colombia, si bien emparentables, no resultaron comparativamente iguales ni homogéneos en su interior. De hecho, extendiendo la tesis de Castro-Gómez y Restrepo (2008, p. 11), es pertinente antes que referir a una *argentinidad*, *brasilidad* o *colombianidad* en singular, pensar en las conformaciones de “regímenes” en plural: “regímenes de argentinidad”, “regímenes de brasilidad” y “regímenes de colombianidad”. Del ejercicio de confrontar tales procesos, pero fundamentalmente a partir de interpelar sus particularidades y recurrencias históricas es que es posible desnaturalizar el devenir histórico y afirmar la operación del cuerpo como objeto de políticas públicas, eugenésicas y educativas. En síntesis, comprender lo que por aquel entonces aparece en los documentos como “raza neolatina” (Castro-Gómez y Restrepo, 2008, p. 234), una *nueva* raza que se pretendía construir en contraposición a lo aborígen —desdeñando *lo híbrido*, esto es, las raíces negras, mulatas, caboclas, gauchas, mestizas— y como correlato a las razas europeas, nórdicas, blancas: *puras*.

Si bien procesos particulares según cada contexto nacional, existe un eje común en cuanto a los discursos eugenésicos que dominaron la pedagogía de los cuerpos: la gran mayoría de los sentidos políticos acerca de la eugenesia en Argentina, Brasil y Colombia fueron desarrollados en el marco de lo que puede denominarse una “eugenesia positiva”, es decir, la pretensión de generar un progreso de la raza principalmente a través de la educación y de la masificación de conductas higiénicas, antes que una búsqueda social de calipedia o de curación y eliminación de los menos aptos, como aludiría una versión “negativa”. Es importante remarcar esto: aún con la militarización de la disciplina que acontecía a nivel internacional en el transcurso de la década de 1930, y aun cuando muchos observaban con buenos ojos lo que por entonces ocurría en Europa, las culturas físicas sudamericanas priorizaron una eugenesia que procuren el progreso social y cultural antes que una esterilización de la estirpe. En términos más concretos y directos (y, por ende, más arbitrarios), la intención era higienizar los cuerpos, purificar la moral, vigorizar el pueblo y sanear la población para normalizarla, antes que extirpar los anormales de la sociedad o castrar lo diferente (sea por cuestiones biológicas, naturales, sociales o culturales, pero siempre en términos políticos).

Sin dudas, el ideario que indica educar los cuerpos para mejorar la raza marca un *clima de época* que mantiene sentidos tradicionales del campo de la cultura física, como sus características de argumentarse eclécticamente, de considerarse pragmática y pedagógica, de concebirse integralista y al mismo tiempo fragmentaria, de fundamentarse como eminentemente científica, pero que también los resignifica. Sentidos de la *episteme* disciplinar que son distintivos en Argentina, en Brasil y en Colombia, pero que, sin pretender universalizar exponencialmente, también se reproducen con matices en la mayoría de los contextos modernos occidentales, cuyas principales características asociadas a “lo moderno” perviven hasta la actualidad.

Referencias

- Castro-Gómez, S. (2007). ¿Disciplinar o poblar? La intelectualidad colombiana frente a la biopolítica (1904-1934). *Nómaditas*, 26, 44-55. shorturl.at/jqxDQ
- Castro-Gómez, S. (2010). La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). *Tabula Rasa*, 41. <https://doi.org/10.25058/20112742.260>
- Castro-Gómez, S. y Restrepo, E. (2008). *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Pensar. <https://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/Genealogias%20de%20la%20colombianidad.pdf>
- Espósito, R. (2007). *Bios: biopolítica y filosofía*. Amorrortu Editores.
- Galak, E. (2016). Educar los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 40(1). <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2017.10.001>
- Gois, J. y Lovisolo, H. (2005). A Educação Física e Concepções Higienistas sobre Raça: uma Reinterpretação Histórica da Educação Física Brasileira dos Anos de 1930. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 5(3). <https://doi.org/10.5628/rpcd.05.03.322>
- Herrera Beltrán, X. y Buitrago, B. (2012). *Escritos sobre el cuerpo en la escuela: sujetos, prácticas corporales y saberes escolares en Colombia*. Editorial Kimpres. <https://doi.org/10.17227/01212494.21pys69.80>
- Muñoz, A., Álvarez, H., Runge, K., Piñeres, D., Hincapié, A., Garcés, F., Escobar, B. y Mejía, S. (2012). *Educación, eugenesia y progreso: biopoder y gubernamentalidad en Colombia*. Ediciones Unaula.
- Noguera, C. (2003). *Medicina y política. Discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Eafit. <https://doi.org/10.19137/qs.v12i0.737>
- Soares, C. (2004). *Educación Física: Raíces Europeas e Brasil*. Autores Asociados.
- Stepan, N. (1991). *The Hour of Eugenics: Race, Gender and Nation in Latin America*. Cornell University Press. <https://doi.org/10.1086/ahr/98.2.611>
- Vallejo, G. y Miranda, M. (2005). *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*. Siglo XXI.
- Vallejo, G. y Miranda, M. (2007). *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*. Siglo XXI.

Prácticas corporales y salud: una lectura crítica*

LAURA PAGOLA
DANIELA YUTZIS

Introducción

Este trabajo tiene por objeto analizar los vínculos entre educación física y salud, especialmente desde la práctica de la gimnasia en sus diferentes manifestaciones. Se intenta avanzar en la construcción de un uso apropiado de los principios de los que esta práctica dispone, para lo cual será indispensable retomar ciertos conceptos teóricos, enunciados, reglas y leyes que han dado sostén a la construcción, por un lado, de la gimnasia y, por otro, de los conceptos del ámbito de la salud (rehabilitación, medicalización, usos de la anatomía).

Se pretende esbozar (para sistematizar en una próxima investigación) otros modos posibles de transmitir aquellos saberes en torno al

* Investigación de financiación propia, vinculada al grupo de investigación vinculada al Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad (Cices). Una versión previa de esta investigación fue presentada en el XIII Congreso Argentino y VIII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019). Disponible para su consulta en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/86378>

cuerpo que resultan centrales a partir de comprender nuestra tarea en tanto educadores del cuerpo. Para ello, resulta indispensable realizar una lectura crítica de los procesos de reproducción que, en los discursos y en las prácticas, proponen una posición política que desestima la posibilidad de construcción de un saber para los sujetos que participen de ella.

Recorrer los enunciados que han sostenido/sostienen a la educación física, a la gimnasia, a la salud y a la medicalización de la vida cotidiana permitirá, entonces, iniciar la construcción de una propuesta que transforme los modos en que se entreteje el complejo territorio, que tantas veces se intenta simplificar, entre la salud y las prácticas corporales.

Educación física y salud: relaciones posibles

Desde sus orígenes a fines del siglo XIX y a través de sus diferentes prácticas, la educación física ha participado activamente en áreas relacionadas con la salud, fundamentando el rol terapéutico y preventivo de los diversos ejercicios. Nos planteamos reflexionar sobre el modo en que se ha ido construyendo este binomio educación física-salud, y los cambios de posicionamiento respecto a esta relación.

A lo largo de la historia, se ha recurrido a la ejercitación para el tratamiento de dolencia, siempre en función de las necesidades que generaban unos modos específicos de usar el cuerpo en la cotidianeidad y a partir de unas concepciones particulares.

Las ciencias en las cuales se basó la enseñanza de la educación física fueron, entre otras, la fisiología, la anatomía, la psicomotricidad y la biomecánica. Algunas de ellas pensaban el organismo como cuerpo cadavérico, es decir, omitiendo su estar en el mundo. Otras lo pensaban como una máquina poniendo el énfasis en su funcionalidad, pero sin considerar las circunstancias específicas de su funcionamiento. De ahí que abogaran por un funcionamiento “normal” igualmente abstracto.

Frente a este paradigma biológico, no queda lugar posible para la pregunta en torno a la transmisión de saberes, ya que no hay educación posible si solo pensamos al cuerpo en el territorio de *lo natural*. Y tampoco responden a los problemas del cuerpo, de la acción y de la relación con otros. Por lo tanto, no resultan suficientes los postulados

que proponen los efectos que sobre la salud tienen las prácticas, o mejor dicho la actividad física *per se*.

Si bien la educación corporal no niega estos efectos, retoma la pregunta y plantea que esta lectura al menos no es suficiente. Resulta, entonces, indispensable realizar un desplazamiento de aquel cuerpo cuya referencia predominante queda entramada en el ámbito de las ciencias biológicas, en su empleo más simple de “simple hacer”, descontextualizado así de la condición del cuerpo en tanto manifestación social y cultural, hacia una esfera de un cuerpo pensado y entendido en su constitución educativa, cultural y política. Así como la lingüística nos demuestra que no se puede entender el significado de un término prescindiendo de su uso, sino que los usos de esos términos permiten comprender su significado, del mismo modo no alcanza con saber la inserción de un músculo o el metabolismo que está actuando al ejercitarnos, sino que son los usos, las acciones y las prácticas los que le otorgan sentido a ese saber.

Resulta entonces indicado comprender que el estudio de la anatomía, incluso para quienes nos hemos formado en diferentes prácticas corporales, ha quedado en la mayor parte de los casos inmerso en el ámbito de la medicina. Para ello, es necesario, por un lado, pensar las contingencias que han hecho que la anatomía constituya su almacén técnico y sus modos de saber y poder. Por otro lado, será indispensable, más que la medicina en sí, abordar la cuestión de la medicalización de la vida que implica pensar-la en relación con el lugar político que constituye y determina y en “la extensión indefnida y sin límites de la intervención y del saber médico” (Castro, 2004, p. 272). Esto remite a la concepción de la normalización tanto de los individuos como de las poblaciones y al papel que la medicina ocupa en esta modalidad de ejercicio del poder que excede la cuestión de la enfermedad y se instaura a partir de finales del siglo XVIII en los conceptos de normalidad y anormalidad, en lo que Foucault denomina *somatocracia*. Esto, si bien nos invita a pensar la intervención del Estado en el cuidado del cuerpo y la relación entre salud y enfermedad, no trata sin embargo de una intervención vertical y uniforme del Estado en la práctica de la medicina, sino de la aparición del problema de la salud en diferentes puntos del cuerpo social:

Esta problematización generalizada de la salud responde, por un lado, al desplazamiento de esta cuestión respecto de las técnicas de asistencia [...] la medicina como técnica general de la salud (no sólo como técnica de las enfermedades y arte de la curación) ocupa un lugar cada vez más importante en los mecanismos administrativos y de gobierno del Estado. (Castro, 2004, p. 273)

La medicina ya no queda solo restringida a las enfermedades, sino que, dotada de un poder autoritario, amplía su intervención en tanto un bien de consumo que abarca la vida misma:

[...] lo que se le vende al paciente es un sueño de control. Tomar el control de los estados de ánimo, tratar las angustias que son síntomas de enfermedad, volver a sentirse uno mismo, recuperar su vida: estas son las esperanzas y las narrativas que movilizan las relaciones entre laboratorios farmacéuticos, médicos que recetan y personas que consumen psicofármacos. (Rose, 2012, p. 211)

Entre lo que se debe temer y lo que se debe esperar, cuáles podrían ser nuestros deseos y cuáles parecieran anularse casi de antemano, así continúa analizando Rose estas tecnologías que acontecen en nuestra forma de vida emergente que tienden a señalar “la ineludible responsabilidad por nuestra propia vida biológica” (Rose, 2012, p. 217) y que parecieran quedar atrapadas en relaciones que entraman aspectos de la tecnología y la ciencia en conjunto con las leyes del mercado y el comercio que ocupan un territorio central en el derrotero de la política contemporánea.

Prácticas pensadas en clave de la salud

¿Cómo se piensan las prácticas destinadas a la salud? Ante todo, se presentan enlazadas a un concepto de imposibilidad o enfermedad y prescritas por médicos a los efectos de prevenir o corregir ciertas cuestiones de orden metabólico o articular. Esto genera que quienes se acercan a realizarla en tanto remedio circunstancial, una vez solucionado el problema ya no considere necesario continuar hasta que el dolor se presente de nuevo. La experiencia presupone la obligación de quien está afectado a recurrir otra vez cuando retorne el dolor o

la molestia. En este caso, se procede a la repetición de ejercicios aislados cuya única finalidad es ser un instrumento o medio para incrementar los componentes de la aptitud física o recuperar una parte del organismo que no “funciona correctamente”. Todo queda del lado de la necesidad, ligado al discurso médico, y desligado de un componente esencial para educación: la construcción de una lógica de la práctica. Una práctica que debería ser pensada en función de la transmisión de saberes que amplíen, problematicen y reflexionen la relación con el cuerpo desde un lugar de saber, y no exclusivamente desde la necesidad.

La mayor parte de las definiciones y las prácticas que rodean a la salud connotan la idea de un estado previo deseable al que se anhela volver o que se pretende evitar. Este discurso segmenta el cuerpo y a partir de allí toma como objeto de sus prácticas un fragmento aislado independientemente del resto.

El problema no radica en la gimnasia ni en la salud en sí mismas, sino en aquellos discursos que damos por sentado cada vez que hacemos uso de estos términos. Esto que aparece como una amenaza, a saber, el dolor, la imposibilidad física en tanto una intimidación a la vida misma de la cual uno debe protegerse:

Termina condenándola a una impotencia igual a aquella de la cual intenta sustraerse. La entrega al mismo potencial de aniquilación del que contradictoriamente se querría defender. Contradictoriamente, porque esa defensa de la vida se vale de un instrumento ideal de tipo ascético que al mismo tiempo la niega. Que la niega para afirmarla y sólo la afirma negándole. (Espósito, 2005, p. 126)

Proponer una mejoría en los términos de mera rehabilitación, es decir, apostar a este dispositivo que pretende subordinar la educación de otro bajo el manto de un puro gesto en el ámbito de lo orgánico, no hace más que potenciar el lugar de aquello que llamamos “enfermedad” y vacía toda posibilidad de construir un saber acerca del qué y cómo hacer con la educación del cuerpo.

Es así que resulta indispensable el análisis de estas concepciones más tradicionales para pensar una propuesta que gestione un desplazamiento desde los formatos que reducen a un otro como a aquel que

padece una determinada afección, en quien “algo no está funcionando correctamente” y que a su vez queda conceptualizado en una ficha que ordena meramente sus datos cuantitativos (fecha de nacimiento, edad, sexo, aparición del dolor, etc.) hacia la conceptualización de la enseñanza en los marcos del saber, saber que supone un sujeto. Es decir, que en este encuentro no solo es indispensable el saber de quien enseña, sino la posibilidad interpretar aquello que el otro puede y debe saber y la condición de poner los contenidos necesarios a su disposición creando alternativas válidas para la acción. La práctica que de aquí se desprende no es simplemente un medio para la aplicación de conocimientos generados en otras disciplinas en provecho de la prevención y promoción de la salud, sino una práctica que habilita a nuevos y más adecuados usos del cuerpo.

Para pensar el concepto de prácticas corporales, partimos del concepto de práctica de Foucault, en tanto sistemas de acción en la medida que están habitados por el pensamiento. Los saberes vinculados a las prácticas corporales que se ponen en marcha en el proceso no son los mismos que aquellos vinculados a la rehabilitación y a las lógicas de la prevención, sino que irrumpen en el proceso, otro modo de vincularse con el cuerpo más allá de la afección que inicialmente lo liga a la rehabilitación.

La anatomía deja de ser pensada como un dato normativo, *a priori*, para así cobrar su inscripción simbólica, siendo preciso pensar qué matrices interpretativas y discursivas la condicionan, permiten y limitan.

La gimnasia

La gimnasia es una práctica corporal que toma por objeto al cuerpo. Tiene reglas dadas por la técnica, la fisiología, la biomecánica, la anatomía; tiene objetivos —aunque no dados por un reglamento—; tiene situaciones y acciones —muy diferentes de las de los deportes o los juegos—. Constituye, en su sentido más amplio, una práctica que otorga la posibilidad de seleccionar ejercicios para aportar sentido y significación al saber del cuerpo. Tiene una intencionalidad y una sistematicidad que permiten enseñar destrezas y técnicas

y, por medio de la ejercitación, centra su atención en la educación del cuerpo:

De modo que, si la gimnasia es un conjunto de técnicas, este conjunto de técnicas remite a un artificio de la cultura y no a un modo natural del hacer. Una gimnasia que no pierde de vista esta artificialidad de los sistemas gímnicos trabaja con el lenguaje, con lo político del cuerpo y con los usos del cuerpo. En cambio, una gimnasia pensada en el nivel de lo orgánico, que aborda exclusivamente de manera aislada las capacidades y las potencias, remite de manera central al organismo, al consumo, quedando subsumida a la recuperación de aquellas partes del cuerpo que padecen un dolor o al desarrollo y la hipertrofia de uno a varios grupos musculares. La generalización, la aceleración y la repetición de programas empaquetados, conlleva muchas de las veces a una necesidad de urgencia en respuesta que retiene al individuo en el horizonte opuesto del sentido que una práctica pretende ofrecer. (Pagola, 2015, p. 62)

Posibles desplazamientos para pensar las prácticas y sus principios

Así como la educación corporal decide replantear el lugar que ocupa el cuerpo en la educación de las prácticas corporales, debemos replantear el estudio de una anatomía que no quede reducida al aspecto físico-médico, sino que pueda pensar en la organización y sentido de un movimiento en tanto acciones que un individuo ejecuta en el espacio, en relación con una actividad, a un otro, a una práctica específica. Y en este sentido queremos pensarla dentro del orden del uso del lenguaje.

Poder nombrar con mayor especificidad nos habilita a refinar la construcción de la acción de la que forma parte ese movimiento. En este sentido, resulta indispensable revisar el uso del lenguaje en las prácticas de educación del cuerpo:

Como si fuera una paradoja, se intenta acordar términos con la máxima precisión posible con los estudiantes para poder alcanzar luego la intensidad de las palabras que nos permiten entrar en ese campo estético del movimiento. Pero ese acuerdo debe ser llevado a cabo en el mismo transcurrir de la clase, no en otra. La consigna es precisa y al mismo tiempo evanescente, se esfuma. Acotar, precisar permite armar textos en un decir que invita a hacer pensando. La palabra ordena, separa acota: separa la luz de la oscuridad. Esa es la búsqueda de la palabra. Precisa el ejercicio del decir que opere el hacer. No es un decir que se responda con conducta, sino con acción: la acción no mide el éxito, es un gesto de inicio, de innovación. No se busca algo, sino alguien. Un relato que da sentido a lo homogéneo al tiempo que se distingue de la unificación. En este modo, la palabra es entendida como acción porque confiere sentido. En la medida que la palabra nos ordena en un medio público permite al mismo tiempo la revelación de la individualidad de cada uno, de cada quién. (Yutzis, 2016, p. 2)

La anatomía puede estudiarse en el cuerpo de cada uno sin caer en estereotipias, sino a partir de unir la acción y la palabra. En la práctica, esto supone, por ejemplo, indicar cómo ubicar los isquiones al sentarse, elevar las rodillas al caminar, aducir, abducir las escapulas al realizar un rechazo de hombros, donde o hacia qué articulación pasar el peso para aumentar la intensidad de un ejercicio, de qué manera colocar la pelvis al realizar un ejercicio donde se pretende elongar los flexores de cadera o activar la estabilidad de la columna, cuáles son los apoyos más adecuados para aumentar o disminuir un ejercicio de fuerza donde involucre como sobrecarga el peso del propio cuerpo, cómo colocar los apoyos sobre superficies inestables en ejercicios de equilibrio, cómo distribuir el peso, qué segmento debo alejar o acercar para modificar una técnica o para descargar la tensión que se genere sobre una articulación.

Mediante este método se favorece la apropiación y resignificación de saberes que provienen del campo de la anatomía, así como la creación de nuevos significados referidos al cuerpo.

Conclusión

De esto modo la propuesta no pretende anular o desestimar aquellos saberes que provienen de la tradición del ámbito del territorio médico, pero sí entenderlos dentro de la cultura, de las relaciones de poder, de los usos de la información que cada práctica conlleva. Así, resulta indispensable posicionar con mayor claridad un lugar político para las prácticas de educación del cuerpo que implican ante todo centrar la propuesta en la educación del cuerpo como se nombró con anterioridad. Y para ello es de suma importancia no repetir el gesto de protocolos universales que estancan el encuentro en un mero “alivio del dolor”, sino enseñar, transmitir saberes, construir una relación con el otro (que se establece en el ámbito de la cultura, en los modos de enseñar, en la relación con los otros) entendiendo que el conocimiento es transmisión, y que enseñar implica construir una relación, una posición sin formas estancas predeterminadas, sino buscando nuevas respuestas para cada nueva situación.

Referencias

- Carvalho, Y. (1998). *El “mito” de la actividad física y salud*. Lugar Editorial SA.
- Castro, E. (2004). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Siglo XXI.
- Crisorio, R. (2015). Educación corporal. En R. Crisorio (Comp.), *Ideas para pensar* (pp. 8-13). Universidad Nacional de La Plata. <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.385/pm.385.pdf>
- Esposito, R. (2006). *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Amorrortu. <https://doi.org/10.1387/pceic.19352>
- Espósito, R. (2005). *Inmunitas. Protección y negación de la vida*. Amorrortu.
- Pagola, M. L. (2015). La enseñanza y la transmisión de la gimnasia en el marco de la educación corporal. En R. Crisorio (Comp.), *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (pp. 62-68). Edulp. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.003>
- Rose, N. (2012). *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. Unipe, Editorial Universitaria. <https://doi.org/10.14409/dys.v1i35.5688>

Yutzis, D. (s. f.). Lenguaje, palabra y transmisión en la enseñanza de prácticas corporales. *Segundo cuaderno de cátedra de Educación Física*, 5, UNLP. <https://doi.org/10.17227/ppo.num2-306>

Educación física desde la mirada de los estudios culturales. A modo de posibilidad*

JOHN JAIRO GARCÍA-DÍAZ
JUAN ESTEBAN SANTAMARÍA-RODRÍGUEZ
SCARLET YAMELY SOTOMAYOR-TACURI
NICOLÁS MARTÍNEZ-GÓMEZ
LUIS ALFONSO BARRAGÁN-VARELA
GAVIOTA MARINA CONDE RIVERA

Introducción

La siguiente investigación emerge a partir de un estudio de corte cultural en el que se analizó la literatura en educación física (EF) desde dos perspectivas: por un lado, se problematizó sobre cuál es su lugar de procedencia o nacimiento, situando su saber (origen), y, por otro, cómo estos rasgos particulares que la distinguen (identidad conceptual) han invisibilizado saberes y prácticas propias en Latinoamérica.

* Proyecto financiado por la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto). Grupo de Investigación Académica para la Nueva Transformación Social (Giants). Fecha de inicio marzo de 2018, fecha de finalización marzo de 2019.

Para ello, se abordaron teóricos que le confieren una episteme eurocentrista y que han escrito sobre la disciplina, definiéndola y caracterizándola, entre otras cosas, con objetos de estudio que atraviesan el cuerpo.

Las reflexiones que se plantearon a lo largo de la investigación acerca de la EF se situaron en la explicación de las representaciones que le conceden un conjunto de circunstancias culturales dominantes que envuelven las relaciones del término, y que se instauraron en su mayoría en Europa (Mignolo, 2001).

Para hacer posible lo anterior, se interpretaron textos escritos que hacen alusión a la historia, fundamentación y saberes de la disciplina, que permiten dar cuenta de manifestaciones alternativas, silenciosas o subalternas acerca de la cultura de la EF decolonial (Szurmuk e Irwin, 2009; Hall, 2010; Mignolo, 2001). Luego de abordar los saberes modernos/colonizados de la EF que fundamentan su existencia, se exploran posibles alternativas para pensar una EF latinoamericana.

Educación física colonial

En primer lugar, desde un punto de vista etimológico, el concepto EF encuentra su raíz en el latín *gymnasia*, y este, a su vez, en el griego γυμνασία (ejercitar) (Blázquez, 2001). Esto posibilita extraer la conclusión de su filiación indoeuropea, confirmando, en un primer momento, la suposición de que la fuente del conocimiento de la EF se establece en Europa. Este elemento es fundamental, ya que deja al margen la historia de América reconociendo que el origen del saber es Grecia (Quijano, 2014).

En segundo lugar, la herencia colonial/dominante, como lo expresa Castro-Gómez (1998), en términos de representaciones sociales del otro organizadas políticamente, ha repercutido en la construcción de la EF. Un buen ejemplo de ello es la gimnasia, la cual extiende su registro histórico dentro de la EF por dieciocho siglos (Zagalaz, 2001a; Zagalaz, 2001b), provocando que las denominaciones sobre su desarrollo apunten directamente a la sociedad griega y romana dando a entender que la EF, por lo menos nominalmente, tiene una tendencia a sentarse en la realidad eurocéntrica.

Por otra parte, vale la pena exponer que durante la lectura de los textos no fue posible esclarecer el momento exacto del surgimiento del término EF. Para ciertos académicos, se origina en el momento que la gimnasia se subdivide en educativa y deportiva, mientras que para otros expertos es en el siglo XVII donde se le asigna un lugar dentro del sistema educativo de los países occidentales. Así, por ejemplo, en Grecia se le sitúa como complemento en su ideal educativo (Zagalaz, 2001a). En Roma, por su parte, la EF se asume con fines bélicos, mientras que en la Edad Media y Contemporánea se inscribe en los currículos como asignatura obligatoria.

Hay que mencionar, además que frente a las varias definiciones de EF, estas se relacionaban con la formación integral (Zagalaz, 2001a; Betancor y Vilanou, 1995; Herrera, 1987; Villa, 1997), la educación formal e institucionalizada y la inclusión en los currículos de las naciones facilitando la consecución de sus objetivos con base en el cuerpo y el movimiento.

Los elementos que constituyen la EF (la motricidad, el cuerpo, el movimiento, las ciencias y las ciencias de la educación) servirán para que a partir de ellas se materialicen los proyectos sociales, culturales, políticos y económicos de Europa. Es así como a través de los años la EF ha tenido diferentes fines, por un lado, militar, patriótica, nacionalista utilitaria, natural, instintiva, planificada, sistemática, de economía del esfuerzo (Blázquez, 2001; Scharagrodsky, 2006), y por otra, de justicia social y reconstrucción del conocimiento (Morona, et ál., 2012; Villa, 1997).

A causa de ello, la EF se originó a partir de la noción educativa eurocéntrica, desconociendo la realidad del nuevo mundo en el siglo XV (Castro-Gómez, 1998). Como resultado, la producción de conocimiento profundo sobre artes, ciencias, entre otros saberes y su expresión epistemológica se ubicó en los imperios occidentales, sumado a que la legitimidad científica se otorgó a partir del lugar de procedencia de la lengua (Mignolo, 2009). Se silenciaron idiomas amerindios y sus conocimientos fueron invisibilizados dentro de una educación establecida para la formación y transmisión de la cultura. Así, la EF no fue ajena al epistemicidio (De Sousa, 1998, como se citó en Múnera, 2009) que ejerció la modernidad europea.

Por consiguiente, como la estructura académica se definió desde los parámetros de una lengua dominante, se desconoció abiertamente la facultad de construir conocimientos desde pueblos y culturas no europeas. Por lo tanto, la EF nació al interior de los sistemas educativos dominantes, contribuyendo a la reproducción de un ideal de hombre y cuerpo europeo.

En relación con el origen de los saberes, los filósofos con mayor huella en el establecimiento de las bases de la EF son europeos. El conjunto de ideas expuestas por estos pensadores fue aceptado por la comunidad, para cimentar la EF a través de los años con diferentes propósitos e imaginarios del cuerpo. A su vez, estos intelectuales constituyeron las ciencias que sientan los fundamentos de la disciplina, a saber: filosofía, medicina (fisiología y biomecánica), matemáticas, educación, psicología, motricidad, ciencias sociales y humanas (Zagalaz, 2001a, 2001b; Blázquez, 2001; Chinchilla, 2005), de acuerdo con el momento histórico y el contexto cultural de cada uno (Chinchilla, 2005).

Por otra parte, el cuerpo en la EF es considerado como el objeto de estudio, es decir, fin y medio a la vez, permitiendo que a través de este se configuren ideas y se encuentren soluciones a las necesidades culturales, económicas y políticas de cada contexto social (Chinchilla, 2002; Betancor y Vilanou, 1995; Herrera, 1987; Villa, 1997; Morona, et ál., 2012; Guerrero y Osorio, 2014). Por ello, desde la perspectiva del cambio, el cuerpo se define de muchas maneras: dual, cartesiano, comunicante, acrobático, pensante y corporeidad, por mencionar algunas (Zagalaz, 2001a; Blázquez, 2001; Betancor y Vilanou, 1995; Chinchilla, 2005).

Esta revisión histórica permite observar las diferentes relaciones de poder que atraviesan a la EF “como la sexualidad, la alimentación, la belleza, la percepción, la performatividad social y los hábitos individuales, las razas y las políticas reproductivas” (Giorgi, 2009, p. 68), entre otras, pero no solo a través de los discursos, sino por medio de prácticas, instituciones, tecnologías y experimentos (Giorgi, 2009). Cabe aclarar que la EF se sirvió y se sirve del cuerpo como mecanismo de control y adiestramiento en función de un propósito político, económico, social y cultural. En palabras de Foucault (2001), la EF entraría

a operar bajo una lógica biopolítica (cuerpo máquina y cuerpo especie) (Sarmiento, 2002).

A continuación, se hacen visibles elementos que estuvieron ocultos, *detrás de*, y que ahora se esclarecen para enunciarse como posibilidades. Apartados todos ellos que permitirán desarrollar la idea de otra EF.

Posibilidades de educación física

En el siguiente punto reconoce que la EF posee concepciones que la configuran como eurocéntrica/colonial/moderna, las cuales determinaron sus usos y finalidades dentro de los proyectos socio-culturales de una comunidad. Además, que hace alusión a una EF de la modernidad, que, según Mignolo (2001), nos deja ver los posibles rostros que visibilizan maneras de pensar la EF, que existen paralelamente a la cultura dominante. A continuación, se enuncian otras manifestaciones de la EF como una categoría posible en clave decolonial.

En primer lugar, la EF satisface la misión que se le encarga intencionalmente o con aval de la sociedad y que se establece como fundamental para la comunidad: la construcción de individuos útiles para los propósitos de la modernidad (Devís y Molina, 2004). Por consiguiente, es posible conceptualizar la EF como “educación de lo físico” (Devís y Molina, 2004 como se citó en Morona, et ál., 2012, p. 34).

Por ejemplo, para Lamas (1912, como se citó en Dogliotti, 2013), la educación de lo físico hace referencia a la cultura física y esta, a la idealización de la cultura grecorromana. De ahí que se practicara el culto a la fuerza física y a la patria a partir de la domesticación del cuerpo, contribuyendo a la fijación de la idea del hombre moderno con nuevas maneras de sentir, pensar y vivir (Dogliotti, 2013). La cultura física también estaba enlazada con el concepto de desarrollo, “ya que el cuerpo es visto como un conjunto de órganos a desarrollar y es lo que permite la prosperidad económica y el progreso científico” (Dogliotti, 2013, p. 208); por lo tanto, el concepto de educación de lo físico/cultura física se conecta con la higiene corporal, educando cuerpos que aporten sustancialmente al progreso del país.

Por la misma línea, años después el gobierno nacional colombiano publica los *Lineamientos curriculares para la educación física*,

recreación y deporte (Ministerio de Educación Nacional, 2000). Tales lineamientos ratifican los usos de la EF para la construcción de Estados modernos, para ilustrar mejor: el efecto de las guerras en el período de la colonia (uso militar), sus aportes en la formación moral, la salud y la tecnología para el desarrollo de habilidades y destrezas de los sujetos (uso higiénico), en pro de la producción económica y la formalización del deporte (eso productivo).

En segundo lugar, la cultura física es pensada como educación de lo físico, proporcionando los fundamentos para establecer y consolidar la cultura dominante que permea la EF. No obstante, ya existen investigaciones desde los estudios culturales acerca de la cultura física que asumen y entienden lo físico de una manera diferente. En otras palabras, “una categoría fluida, dinámica, cuya definición y composición son dependientes de las especificaciones del contexto (tanto sincrónico cuanto diacrónico) en cuestión (traducción nuestra)” (Lara y Rich, 2017, p. 1312), potenciando nuevas reflexiones sobre el cuerpo y las relaciones de poder entre control/dominante y dominado.

En síntesis, luego de reconocer en la EF la cultura heredada dominante/colonial de origen europeo cuya lógica está asociada a la construcción de una *cultura física/educación de lo físico* para dominar el cuerpo a las necesidades e ideales de los estados y sociedades modernas, es preciso señalar que los estudios culturales físicos proporcionan hallazgos en torno a otra manera de pensar y existir, que entiende lo físico como una entidad fluida y dinámica, más allá de lo metafísico (Lara y Rich, 2017), preocupándose principalmente de lo que está oculto y por su carácter local. Así las cosas, se presenta el momento propicio para descubrir y asumir una EF subrepticia, considerando el mundo de la vida de aquellos que habitaron el territorio amerindio antes de la colonización, reconociéndolos como constructores de saberes físicos y corporales en su lenguaje originario indígena.

En tercer lugar, en las manifestaciones de lo posible es necesario pensar la EF desde un cuerpo inscrito en lo cultural, social (Giorgio, 2009) y lo histórico para establecer otras maneras de-construirla. En este sentido, es preciso visibilizar las relaciones de dominación existentes en las prácticas referidas al género y sexo en la EF, reconocida esta históricamente por ser masculina/dominante. Tal como lo muestra

Vidales (1961) en su texto *Nos dejó el tren*, toda vez que él afirma que la educación debe ser con base en la *hermandad a modo de varones*. De igual modo, algunos grupos adelantan iniciativas procedentes de la política pública, la pedagogía y las relaciones entre los actores de la educación con el fin de asegurar condiciones equitativas; sin embargo, los resultados presentan un panorama parcializado. Ejemplo de ello es la coeducación que pretende reforzar estructuras de segregación sexual. Acciones como estas terminaron aportando más argumentos a las relaciones de dominación masculina que a la intención inicial, debido a que se establecieron “según normas y estándares de los chicos” (Kirk y Oliver, 2014, p. 8). En síntesis, estas políticas y prácticas han reforzado la idea del “sexo débil” que se les imponen a las mujeres.

Llegando a este punto, es importante afirmar que las manifestaciones de lo posible se hacen visibles a partir de las opciones de cambio en contraposición a las prácticas de legitimación que actualmente imperan. Es decir, es necesario concebir una EF fundamentada en otras maneras de relacionarse según el género y sexo de los sujetos participantes lejos del discurso dominante de orden masculino. Para ello, será preciso transformar las prácticas de formación de docentes en EF de tal manera que sea posible visibilizar aquello que está oculto (Devís, Fuentes y Sparkes, 2005) en los cuerpos e identidades de los actores pedagógicos.

Es claro que la educación física en América se construye históricamente de acuerdo con las sociedades en las que es definida a consecuencia de los proyectos educativos de los estados/nación/dominantes que la configuran. Esto reitera que por medio de ella se pretende mejorar la raza amerindia teniendo como modelo la raza colonizadora/dominante llamada blanca/eurocéntrica (Quijano, 2014).

Conclusiones

Las manifestaciones de lo posible para pensar la educación física son puntos de partida para la configuración de una EF decolonizada. Es así como desde los estudios culturales físicos se presenta la oportunidad de entender lo físico como un elemento fluido y dinámico, es decir, que la educación de lo físico no se limite al disciplinamiento del cuerpo, sino

que además se constituya más allá del conjunto de sus partes. El reto es, según esto, comprenderlo como un sistema integrado.

En igual sentido, esto se requiere en el acto pedagógico-físico, pues la EF bajo esta perspectiva no dependerá del aislamiento del carácter físico del cuerpo desde prácticas de dominación masculina, sino de la construcción de identidades que lo resignifiquen como territorio y unidad de los sujetos a partir de su reconocimiento, empoderamiento, interacción y locomoción. En este sentido, es urgente visibilizar, reconocer y validar los saberes locales con el fin de hacer una reflexión al mismo concepto de EF y crear un significado entrelazando las diferentes concepciones (europeas, norteamericanas, amerindias, afrodescendientes y latinoamericanas, entre otras) que la rodean. Esto proporcionará una composición situada y contextualizada para Latinoamérica, y más específica, para el ámbito colombiano.

Continuando con las *manifestaciones de lo posible* de la EF, es evidente la oportunidad que tiene desde el género y sexo, debido a su tendencia masculino/dominante. Dado que esta tendencia es excluyente, dejando claras las relaciones de dominación presentes en sus prácticas (la mayoría de los educadores son masculinos-hombres), es preciso concebirla con base en la equidad y diversidad corporal, ofreciendo otros modos de organización pedagógica y social en oposición a los parámetros establecidos.

Por último, se apela a la identidad de la raza y la pertenencia étnica como otra de sus posibilidades, puesto que al abandonar la idea de modelo de sociedad europea/blanco, son visibilizadas nuevas concepciones que apuesten por una idea de cuerpo desde las comunidades originarias o asentadas históricamente en sus territorios. Esto supondrá una transformación del horizonte cultural que legitima las prácticas pedagógicas de formación en este ámbito, permitiendo con ello visibilizar y concientizar a los sujetos de su identidad corporal en diálogo con sus contextos, lenguajes, culturas y territorios históricos y físicos.

Por esa razón, retomamos los aportes de autoras como Lugones (2008; 2011; Curiel, 2015; Espinosa, 2016), quienes proponen, desde el feminismo descolonial, una “crítica de la opresión de género racializada, colonial y capitalista, heterosexualista, como una transformación vivida de lo social” (Lugones, 2011, p. 105). El objetivo central

en el marco de la EF es la construcción de, por un lado, cuerpos productos de sus contextos o que se evite la discriminación en razón de su sexo, género, clase social, su pertenencia étnica; y, por otro lado, las prácticas pedagógicas de formación en que reconozcan esas características propias desde la historia, las culturas y las economías en las que surgen.

De esta manera, esas *manifestaciones de lo posible*, recogen las características propias de las sociedades latinoamericanas en las que la EF debe verse como resultado de la historia construida en ese sistema moderno/colonial de género (Lugones, 2008), que se nutre de la intersección de género, sexo, clase social, raza, etnia y sexualidad para marginar y discriminar. Desde esta postura, estas manifestaciones de lo posible invitan al lector y lectora a unirse a la descolonización de la EF como disciplina que moldea cuerpos masculinos, corporalidades definidas y aceptadas por una sociedad como la colombiana.

Referencias

- Araújo, N. (2009). Cultura. En M. Szurmuk y R. M. Irwin (Eds.), *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos* (pp. 71-74). Siglo XXI, Instituto Mora. <https://doi.org/10.5565/rev/mitologias.62>
- Blázquez, D. (2001). *La educación física*. Inde.
- Betancor, M. y Vilanou, C. (1995). Consideraciones históricas-antropológicas sobre el origen de la educación física y el deporte: un ensayo taxonómico. *Apuntes Educación Física y Deporte*, (40), 7-24. [https://doi.org/10.5672/apuntes.2014-0983.es.\(2016/3\).125.02](https://doi.org/10.5672/apuntes.2014-0983.es.(2016/3).125.02)
- Castro-Gómez, S. (1998). Latinoamericanismo, modernidad, globalización. Prolegómenos a una crítica poscolonial de la razón. En S. Castro-Gómez y E. Mendieta (Eds.), *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate* (pp. 169-205). University of San Francisco/Porrúa. <https://doi.org/10.31819/9783954876976-012>
- Chinchilla, V. (2005). Elementos sobre epistemología y enseñanza de la educación física. *Lúdica Pedagógica*, 2(10), 104-112. <https://doi.org/10.17227/ludica.num10-7645>
- Chinchilla, V. (2002). Educación física en el proceso de la modernización. *Lúdica Pedagógica*, 1(7), 1-16. <https://doi.org/10.17227/ludica.num7-1240>

- Curiel, O. (2015). La descolonización desde una propuesta feminista crítica. En *Feminista siempre* (pp. 11-25). Associació per la Cooperació Amb el Sud (ACSUR-Las Segovias). <https://suds.cat/wp-content/uploads/2016/01/Descolonizacion-y-despatriarcalizacion.pdf>
- Devís, J., Fuentes, J. y Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, (39), 73-90. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2014.v3i1.6193>
- Devís, J. y Molina J. P. (2004). Las funciones de la educación física escolar: de la modernidad a la postmodernidad. En F. Chaparoz, y N. F. Andrade (Eds.), *Educação física escolar. Política, investigação e intervenção* (pp. 35-49). LESEF/UFS y NEPECC/UFU. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052012000400002>
- Dogliotti, P. (2013). Alejandro Lamas: “cultura física” en el primer plan de educación física escolar en Uruguay. *Movimento*, 19(01), 203-220. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.33961>
- Espinosa, Y. (2016). De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad. *Solar*, 12(1), 141-71. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1zgwmhs.3>
- Foucault, M. (2001). Clase del 17 de marzo de 1976. En M. Foucault, *Defender la Sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Guerrero, J. y Osorio, I. (2014). La opción crítica decolonial para repensar la educación física. *Inclusión y Desarrollo*, 1(1), 57-71. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.1.1.2014.57-71>
- Giorgio, G. (2009). Cuerpo. En M. Szurmuk, y R. M. Irwin (Eds.), *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos* (pp. 67-71). Siglo XXI, Instituto Mora. <https://doi.org/10.5565/rev/mitologias.62>
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Envión editores.
- Herrera, L. A. (1987). Documentos sobre la educación física y el deporte en Colombia. Aportes para una historia de la educación física en Colombia. *Educación Física y Deportes*, 9(1-2), 67-75. <https://doi.org/10.14516/ete.2017.004.001.76>
- Kirk, D. y Oliver, K. (2014). La misma historia de siempre: reproducción y reciclaje del discurso dominante en la investigación sobre la educación

- física de las chicas. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (116), 7-22. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/2\).116.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.01)
- Lara, M. y Rich, E. (2017). Os Estudos de Cultura Física na Universidade de Bath-Reino Unido: Dimensões de uma Abordagem Muito além da Fisicalidade. *Movimento*, 23(4), 1311-1324. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.74326>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73-101. <https://doi.org/10.25058/20112742.340>
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La Manzana de la Discordia*, 6(2), 105-119. <https://doi.org/10.25100/lmd.v6i2.1504>
- Mignolo, W. (2001). *La colonialidad: la cara oculta de la modernidad*. http://www.macba.cat/PDFs/walter_mignolo_modernologies_cas.pdf
- Mignolo, W. (2009). El lado oscuro del Renacimiento. *Universitas Humanística*, (67), 165-203.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2000). Áreas obligatorias y fundamentales. *Educación física recreación y deporte*. Serie Lineamientos Curriculares. Magisterio.
- Morona, A., Trigueros, C. y Rivera, E. (2012). El papel de la Educación Física escolar en el siglo XXI: una mirada desde el docente universitario. *Movimento*, 18(04), 33-54. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.27023>
- Múnera, L. (2009). Crítica y ciencias sociales. En L. Múnera (Ed.), *Ensayos críticos de teoría política*. Universidad Nacional de Colombia.
- Quijano, A. (2014). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En D. Clímaco (Ed.), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la Colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). Clacso. <https://doi.org/10.31819/9783954877003-007>
- Said, E. W. (2013). *Orientalismo*. Debolsillo.
- Sarmiento, L. V. (2002). *Biopolítica y ecosocialismo*. Ediciones desde Abajo.
- Scharagrodsky, P. A. (2006). ‘Ejercitando’ los cuerpos masculinos y femeninos. Aportes para una historia de la educación física escolar argentina (1880-1990). *Apuntes de Educación Física y Deporte*, (3), 82-89. <https://doi.org/10.14516/ete.2017.004.001.76>
- Szurmuk, M. y Irwin, R. M. (2009). (Coord.) *Diccionario de estudios culturales Latinoamericanos*. Siglo XXI. <https://doi.org/10.5565/rev/mitologias.62>

Vidales, E. (1961). *Nos dejó el tren...* Kelly.

Villa, M. E. (1997). Las concepciones de la educación física. *Educación Física y Ciencia*, (3), 1-12.

Zagalaz, M. L. (2001a). *Corrientes y tendencias de la educación física*. Inde.

Zagalaz, M. L. (2001b). *Bases teóricas de la educación física y el deporte*. Universidad de Jaén.

Decolonizar el cuerpo en la escuela: saberes, experiencias e imágenes de la danza/cuerpo en instituciones educativas de Medellín (1996-2019)*

LUZ DIANA OCAMPO MONTOYA

Introducción

El presente documento describe la síntesis de los avances en los hallazgos conceptuales, metodológicos (estado del arte) y teóricos que representan el proyecto de tesis doctoral *Decolonizar el cuerpo en la escuela: saberes, experiencias e imágenes de la danza/cuerpo en instituciones educativas de Medellín (1996-2019)*. Corresponde a una revisión exhaustiva de los referentes, rutas y posibles caminos con respecto a los temas de interés de la autora, así como una indagación

* Este ensayo académico es elaborado en el marco de la tesis doctoral en desarrollo, titulada “‘Resignificar el cuerpo en las relaciones pedagógicas’. Saberes, sentidos e imágenes de la experiencia educativa de la danza/cuerpo en instituciones educativas de Medellín (1996-2019)”. En el Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Cinde, Universidad de Manizales). Línea de investigación “Educación y Pedagogía”: Saberes, Intersubjetividades e Imaginarios. Bajo la tutoría, en ese entonces, de Claudia Vélez de la Calle.

por investigaciones vivas que busquen dar respuesta a la pregunta por la danza/cuerpo en las relaciones pedagógicas y, sobre todo, cómo estas relaciones dan lugar a espacios para la resignificación del cuerpo, de los conceptos y categorías tradicionales, hacia experiencias descolonizadoras y emancipadoras con y desde el cuerpo.

De igual forma, este proyecto de grado representa no solo un interés de conocimiento, sino en principio una apuesta de vida por la transformación de los contextos pedagógicos a través del quehacer dancístico. Contiene la exposición conceptual, metodológica y epistémica y los referentes teóricos de la tesis mencionada. Este texto se posiciona desde una postura crítica latinoamericana, con un método hermenéutico socio-crítico y una concepción de totalidad del fenómeno teórico, que fundamenta los lugares de conocimiento que espera explorar este proyecto de investigación.

En el presente texto se esbozan las líneas del camino de indagación recorrido, para tejer los saberes, los contextos y metodologías previas de la investigación para postular al Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, en la línea de Educación y Pedagogía en Cinde-Universidad de Manizales (Colombia), camino que, lejos de ser sencillo, representó y requirió una reiterada voluntad por abordar una pregunta de investigación que condujera hacia el conocimiento y el hallazgo de la relación de la danza/cuerpo en el campo de las relaciones pedagógicas en instituciones educativas en Medellín (1996-2019), Colombia, así como el consecuente camino hacia este fenómeno como práctica corporal de resignificación del cuerpo en la escuela, desarrollada desde la perspectiva hermenéutica socio-crítica, con el propósito de afianzar la comprensión de un tema de profundo interés personal, y que consecuentemente ha atravesado la vida profesional de la autora.

Este escrito sobre el proyecto de tesis plantea como objeto la danza/cuerpo como práctica corporal artística en las relaciones pedagógicas, para la configuración de los sujetos y la resignificación del cuerpo en contextos escolares, así como sus significantes y constituyentes conceptuales, tarea que se constituye desde la indagación científica que data sobre lo realizado en términos de conocimiento, hasta la investigación viva contenida en más de 25 años de docencia, y 39 como

bailarina/coreógrafa profesional de la autora. En texto constituye, así, un avance en las reflexiones conceptuales de la tesis y, por lo tanto, aún carece de datos empíricos.

De esta manera se presenta el abordaje del camino recorrido señalando los lugares más representativos y los hallazgos más importantes a través de: 1) el lugar del problema y la pregunta problematizadora; 2) el estado del arte; 3) el marco conceptual y metodológico; y 4) conclusiones a modo de cierre temporal.

Resignificar el cuerpo en la escuela: problema de investigación como objetivo político

En este viaje de investigación científica, el lugar del problema y la pregunta problematizadora sobre el fenómeno de indagación desde la praxis, se fundamentan en el reconocer el estado actual del objeto de investigación en contexto. Por un lado, el cuerpo escolar disciplinado a partir de los planteamientos de Foucault (2002), quien aborda la relación entre poder y cuerpo desde el análisis del ejercicio de la dominación producida para docilitar a los sujetos, donde el cuerpo es el espacio de investimento por excelencia del poder, y lo entiende como unidad de control y escenario en el ejercicio hegemónico y opresivo de este. Por otro lado, a partir de los planteamientos de Citro (2009), reconocer el cuerpo/danza como dos entidades prácticas objeto de disciplinarización y modelación en la escuela, justamente por la fragmentación que de él hace la práctica escolar, al centrarse en el fenómeno racional/cerebral. Y, finalmente, plantear el lugar de enunciación como apuesta, a partir de las experiencias vivas en la escuela desde las prácticas corporales artísticas de la danza, situando estas experiencias pedagógicas en el tango-danza como un medio para construir saberes situados locales que den cuenta de que es posible decolonizar el cuerpo escolar.

En el lugar de enunciación de lo pedagógico en los procesos de enseñanza/aprendizaje, se encuentra que uno de los problemas de la educación es la dicotomía en los elementos conceptuales y epistemológicos sobre el cuerpo, donde los intentos por unir e integrar lo corpóreo (lo material) con lo incorpóreo (el alma) en el campo de la educación

siguen abordando la idea de cuerpo desde una antropología dualista, que privilegia un saber del cuerpo desde lo anatómico, funcional y orgánico, separando las sensaciones y lo sensible del cuerpo, dándole prelación al pensamiento, a lo racional como motor del cuerpo. Esto equivale a decir que la educación, la pedagogía y la escuela se han olvidado de la corporeidad y la corporalidad en la constitución de los sujetos, como si el cuerpo existiera solo del cuello hacia arriba.

Foucault (1992) retoma *el cuerpo* como eje fundamental dentro de sus indagaciones para dar cuenta de cómo el cuerpo ha sido involucrado con el saber y el poder. Así, el cuerpo en las obras de Foucault (1987) se encuentra implicado en las relaciones de poder, donde el poder, en este caso, recubre la forma pura del “no debes” y que se manifiesta como aquello que puede decir no, sometido a una “sociedad disciplinaria” (Foucault, 1987), la cual emplea técnicas y procedimientos para formar individuos, una sociedad y una formación que opera como el “panoptismo” (Foucault, 1987), que no solo es propio de la arquitectura carcelaria para el control y vigilancia de los presos, sino que esencialmente es una arquitectura de control social, y que en la escuela, como institucionalidad, también se denota.

Códigos de poder que en el campo escolar se evidencian en las prácticas pedagógicas donde el maestro impone su cuerpo cargado de poder y el estudiante debe asumir el cuerpo pasivo del aprendizaje, develando prácticas de poder a partir de mecanismos de un “buen poder”, un poder naturalizado, y que, en palabras de la autora de esta investigación, en 25 años de estar viviendo la escuela lo podría definir como una forma de violencia, que para Foucault (2005) no se ejerce directamente sobre el cuerpo, sino que es una violencia simbólica que correspondería a una microfísica de poder, una práctica de dominación, que acaba infaliblemente recayendo sobre la corporalidad, noción que finalmente Foucault (2005) sustenta: “creo [...] que lo esencial en todo poder es que su punto de aplicación siempre es, en última instancia, el cuerpo” (p. 33).

Lugar epistémico-filosófico que llama la atención para abordar el giro a la corporeidad y la corporalidad, un giro hermenéutico a las formas de saber, ser, hacer y estar de estudiantes y maestros en la escuela, como apuesta por una búsqueda incesante de decolonizar el cuerpo

desde las relaciones pedagógicas que se tejen en la cotidianidad de las prácticas pedagógicas, donde el cuerpo no es solo el elemento conceptual de abordaje, sino principalmente el lugar de pugna política de unas prácticas de resistencia corporal que, mediante la experiencia que pasa por el cuerpo, pueden tejer saberes, sentidos y aprendizajes, es decir, desde la intención de la autora, cuestionar la escuela tradicional disciplinaria y sus paradigmas, de suerte tal que se construya epistémica, teórica y prácticamente una “pedagogía corporal”¹ que integre una pedagogía de lo sensible y una pedagogía crítica, que pueda develar una “pedagogía performativa”² en las prácticas pedagógicas en la escuela, donde el arte, y especialmente las prácticas corporales artísticas de la danza, se constituyen en apuestas importantes para ello, otorgándole un lugar privilegiado a la relación corporeidad/corporalidad.

Por lo anterior, desde una mirada hermenéutica del cuerpo, que integre un enfoque poscartesiano, se hacen necesarias apuestas por el rescate del cuerpo, que reivindiquen la corporeidad y la corporalidad como un anclaje necesario para el devenir en la constitución del sujeto, que irrumpa los límites que impone el cuerpo (*Körper*), ese cuerpo instrumental, entrenado, funcional, cosificado y manipulado, para tejer el cuerpo que siente, vive, experimenta, dice, habla, comunica, un cuerpo creador y creativo, un cuerpo que es en sí mismo y con los otros.

-
- 1 Se plantea la categoría de “pedagogía corporal” como una denominación propia de la autora, que busca develar como novedad en el campo investigativo en el marco de la tesis en desarrollo “*Resignificar el cuerpo en las relaciones pedagógicas*”. *Saberes, sentidos e imágenes de la experiencia educativa de la danza/cuerpo en instituciones educativas de Medellín* (1996-2019).
 - 2 Segunda categoría propuesta, como una denominación propia de la autora, que busca develar como novedad en el campo investigativo en el marco de la tesis en desarrollo “*Resignificar el cuerpo en las relaciones pedagógicas*”. *Saberes, sentidos e imágenes de la experiencia educativa de la danza/cuerpo en instituciones educativas de Medellín* (1996-2019).

Estado del arte. El cuerpo, una pregunta en contexto y en la piel. Hallazgos conceptuales e investigativos

Este camino de indagación muestra los diversos abordajes sobre el cuerpo de los sujetos en la escuela, y cómo este concepto subyace especialmente en la relación pedagógica, denotando un lugar en disputa, que aún es construido y que reposa en los contextos particulares, haciendo emergente la necesidad de indagar por el cuerpo en la escuela, desde las diversas formas de enunciación en las relaciones pedagógicas, los saberes que sobre el cuerpo se construyen y se constituyen desde las mismas voces de los sujetos como actores escolares, maestras/maestros y estudiantes (niñas, niños, jóvenes), desde la propia experiencia de los sujetos, pero sobre todo esta indagación evidencia la innegable tensión sobre el cuerpo en la escuela, mostrando que este es un concepto que, como ya se ha mencionado, está en disputa y sustenta sobre todo una categoría de poder, en donde lo institucional y lo vivencial se enfrentan ante la necesidad de reconstruir un paradigma que pueda explicar la tensión, pero sobre todo llevarla a un nivel de transformación de la realidad dual y plana de las actuales relaciones pedagógicas frente a la escuela, dando un giro hermenéutico hacia *Una pedagogía del cuerpo, que la autora define como “pedagogía corporal”*, tomando como eje articulador la relación corporeidad/corporalidad; *una resignificación del cuerpo*, que desde los modelos pedagógicos se le dé validez desde una estructura de enseñanza fundamentada y coherente, donde sea posible el reconocimiento de lo que le es propio del ser humano, sea niño, niña, joven y adulto: el cuerpo, su propio cuerpo.

Este estado del arte ilustra la necesidad de indagar y ahondar en las aristas que representa la relación pedagógica maestro-estudiante estudiante/maestro y el lugar del cuerpo en esta relación, las tensiones allí presentes, y evidencia la importancia de construir una apuesta de conocimiento desde la premisa danza-cuerpo, así como la importancia de construir esta investigación en transformaciones sociales que den lugar a una resignificación del cuerpo en la escuela, apuntando esta investigación proyectivamente a una necesidad social desde el conocimiento y la acción, a partir de pensar en una apuesta como “giro

hermenéutico” del “ser” desde una *pedagogía corporal en la relación corporeidad/corporalidad* que posibilite “decolonizar el cuerpo en la escuela” desde el arte y más propiamente desde la danza, pasando por la danza folclórica, los bailes populares y los bailes de salón, pero que, para efectos del presente trabajo, centra su trabajo enfatizando el tango-danza.

El concepto de danza se define no como central-epistémica, sino como lugar de fuga que permite que la relación pedagógica en la escuela tome un giro a la relación corporeidad/corporalidad, entendida como concepto emergente hacia un cuerpo socializado y humanizado.

Los hallazgos de la indagación y rastreo se organizaron tomando como referencia los últimos 10 años, donde se hallaron 168 documentos, entre tesis, investigaciones, textos, libros, artículos y ponencias. Posteriormente, los hallazgos se cerraron a los 5 años anteriores para realizar un análisis más contextualizado y actualizado del estado del arte. Se seleccionaron los trabajos de investigación, textos y artículos desde el año 2012 al 2018, para un total de 78 referentes.

Los hallazgos de este camino de indagación se centran en los lugares de partida que denotan las investigaciones más relevantes sobre el tema de interés de la autora de esta investigación, siendo así: posturas y concepciones de “cuerpo”, cuerpo/alma (Belvedere, 2015), cuerpo/mente (Gimeno-Bayón, 2013), cuerpo/experiencia (Gallo, 2011), cuerpo/máquina, cuerpo/órgano (Dorland, 1992; Weller, 1997), cuerpo/anatómico (Stedma, 1993), cuerpo/objeto, cuerpo/sujeto, cuerpo/persona, cuerpo/estructura funcional y sexual (Gonzáles, 2003), cuerpo/biológico y moral (Barrán 1995), cuerpo/anátomo-fisiológico, a través de un saber de las prácticas militares (Goitía, Peri, Rodríguez y Giménez, 1999). Desde el campo propio de la motricidad, Fonseca (1996) alude que el cuerpo no puede reducirse al simple movimiento de una máquina, como aquello que se ve.

Con respecto al ámbito latinoamericano, Colombia viene haciendo avances significativos en investigaciones sobre la categoría de cuerpo (de las que destacan investigaciones significativas desde la subjetividad en niños/as y jóvenes, en la escuela y la universidad). Sin embargo, en este contexto también es cierto que existen muy pocas investigaciones sobre las relaciones pedagógicas que involucran la *corporeidad y/o la*

corporalidad para resignificar el cuerpo, por lo que hace énfasis en las propuestas que abarquen tanto los conceptos significantes como las relaciones a las que da lugar la pregunta por el cuerpo en la escuela. En este marco se destacan los trabajos de Castrillón (2016), Villalba (2015), Chaverra (2009) y Gómez y Arias (2013) sobre la experiencia docente que desde el cuerpo se teje y cómo pensar en una pedagogía de la corporeidad.

Igual de valiosas son dos investigaciones de la Universidad de Antioquia que se enfocan en la educación física; entre estos se encuentra el trabajo de Gallo (2009), el cual aborda la educación corporal, los discursos sobre el cuerpo enseñado, y la subjetividad corporal educable, a partir de una “investigación de corte teórico-documental realizada a las cuatro tradiciones que han marcado el pensamiento de la Educación de l[a] Física” (p. 231); y una de Arboleda (2011), centrada en el cuerpo desde la categoría de las formas didácticas de la pedagogía. Así mismo, Gallo y Martínez (2015) plantean líneas pedagógicas para una educación corporal, a partir de los afectos, el devenir y la creación.

La danza/cuerpo

En Colombia se encuentran textos de grupos de investigación compiladores de investigaciones, tales como “Cuerpo y educación: variaciones en torno a un mismo tema” (Idep, 2015), “El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad” (Idep, 2014), “El cuerpo habla” (Corporación Colegio del Cuerpo, Universidad de Antioquia, Grupo de Investigación “El Cuerpo Habla”, 2015-2018), el Instituto de Educación Física, Grupo de Investigación Educación Corporal (2009, 2011, 2014, 2015) y el Grupo de Cultura Somática.

Se encuentran otras investigaciones, como la de Gallo (2013), que abordan la motricidad en prácticas corporales, como bailar, jugar y caminar, así como el gesto y las sensaciones cinestésicas en el horizonte de la educación corporal, mostrar la experiencia que nosotros mismos hacemos del cuerpo (*Leiblich*) para establecer una relación con la educación.

Cuerpo. Pedagogías performances

Desde esta categoría son significativas las investigaciones de Planella (2005), Garrett y Wrench (2012), García (2013), Gallo (2014) y Castro (2014), quienes centran sus investigaciones en pedagogías del cuerpo simbólico; Farina (2013), quien problematiza el cuerpo en la danza desde una pedagogía de las afecciones; Citro y Aschieri (2011), quienes hacen una aproximación intercultural al movimiento corporal y la danza, a partir de los aportes de los estudios socioantropológicos; Citro (2009), quien aborda los cuerpos significantes, desde sus investigaciones, articulando diferentes abordajes teórico-metodológicos en una perspectiva dialéctica que confronta ciertos abordajes fenomenológicos con los semióticos y posestructuralistas; Citro (2010), quien centra sus investigaciones en los cuerpos plurales, desde un enfoque teórico-metodológico dialéctico para analizar la corporalidad en la vida social, a partir del concepto de “cuerpos significantes” y sus genealogías teóricas en la antropología, la filosofía y el psicoanálisis; y aplicando este enfoque al estudio de los usos y las representaciones del cuerpo entre los aborígenes tobas o *qom* en sus rituales, que combinan creativamente expresiones discursivas, gestuales, músicas y danzas.

Ocampo (2016), McMahon y Hundley (2013), Jones (2013) y Benzer (2012) enfatizan las experiencias corporales en el campo pedagógico, y, finalmente, Perry y Medina (2011), quienes centran sus estudios en las pedagogías performativas en escenarios escolares. Un conjunto de investigaciones que problematizan el cuerpo en el campo educativo desde su educación técnica, el disciplinamiento de los cuerpos, la experiencia del cuerpo desde su categoría perceptiva y sensible, desde las prácticas corporales estéticas, de experiencias que tienen su esencia y fundamento en la propia corporalidad.

Se destacan, así mismo, los trabajos realizados desde el Instituto de Educación Física, de la Universidad de Antioquia, por Moreno (2009), quien cuestiona los conceptos, nociones y pensamientos instrumentales que sobre el cuerpo se hacen y se quieren hacer, enfatizando estas concepciones sobre el cuerpo del niño y el adolescente; y Arboleda (2011, 2016), quien se ha ocupado por investigar sobre las concepciones y prácticas del cuerpo en adolescentes en los entornos educativos

y sociales, haciendo aportes emergentes desde estos dos campos de comprensión, sobre las realidades que los habitan y marcan.

Hacia un lugar internacional

Es importante destacar algunos libros cuyo contenido son compilaciones de investigaciones nacionales que se han realizado en estos últimos años desde las universidades y grupos de investigación a nivel nacional, entre los que se tienen: *Cuerpo y educación física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* (Varea y Galak, 2013); *Escuelas como territorios de paz* (Alvarado et ál., 2012); *El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad* (Fernández, 2014) y *Cuerpo y educación: variaciones en torno a un mismo tema* (Palacio et ál., 2015). Dichos textos compilados de investigaciones indagan sobre la condición corporal de la existencia que constituye, en la actualidad, uno de los temas más recurrentes en los ámbitos investigativos y creativos de las ciencias sociales, las artes y la vida cotidiana.

Estas investigaciones, en general, atienden tanto a una necesidad de conocimiento para la reconceptualización del cuerpo en la escuela como a la urgencia de transformar en la realidad la forma en cómo se nombre pero, sobre todo, la forma en cómo se vive y entiende el cuerpo en la escuela; es importante resaltar que la búsqueda hasta ahora responde de manera holística a cierta incomodidad con los formatos más tradicionales de la escuela y se piensan nuevas formas de construir las relaciones de poder dentro de la institución educativa, así como la necesidad de componer nuevos estándares de conocimiento en donde el sentir y la experiencia sean enfoques fundamentales de las metodologías pedagógicas, así como los propósitos misionales de la educación en contextos urbanos.

Tensiones y vacíos

De esta manera, continuando en la ruta de indagación, escudriñar procesos que aborden la decolonización del cuerpo de estudiantes y maestros/maestras, desde el arte, las expresiones artísticas de la danza y el baile, en el campo de la educación física en la escuela, como cimiento de la relación corporeidad/corporalidad, de los procesos de formación de la identidad y de autocreación de la subjetividad, que

permiten configurar las dimensiones del cuerpo en el saber pedagógico y los saberes del cuerpo, la estética, la poética y la ontología, hacia las hermenéuticas del sí, en aras de la reconfiguración de tejido social a partir de prácticas pedagógicas que empoderen a los sujetos en el buen vivir y de aprendizajes que integren sus realidades con el mundo del saber, la ciencia, el arte y la cultura, surgen, como resultado final en la construcción del estado del arte, algunos vacíos y tensiones que se sintetizan en la tabla 1.

Tabla 1. Algunos vacíos y tensiones del cuerpo

Primera tensión: El paradigma moderno sobre el cuerpo en la escuela... el cuerpo que “Desea ser para saber”.	Segunda tensión: La tensión del paradigma del cuerpo dualista cartesiano. El cuerpo que “es”, y añora “no ser” para “ser en el hacer”.
En esta tensión la autora plantea como vacíos, <i>la necesidad de abordar la noción hermenéutica del cuerpo desde la perspectiva de las artes, donde sea posible tejer prácticas pedagógicas integradoras</i>, que incluya dentro de las relaciones pedagógicas el cuerpo como cuerpo multidimensional, y desde ahí poder dar cuenta sobre las relaciones pedagógicas, “el papel de los/las estudiantes y maestras/maestros en la construcción de la relación corporeidad/corporalidad adulta (los maestros de la enseñanza) y de la relación corporeidad/corporalidad infantil-juvenil (los niños, niñas y jóvenes del aprendizaje) en el contexto actual”.	En esta tensión, la autora da cuenta de algunos vacíos que quedan, puesto que, en las investigaciones y abordajes de la indagación, no se aborda el cuerpo desde la diversidad, ni desde la resignificación del cuerpo del estudiante y del maestro en la escuela. <i>Surge así la necesidad de apuestas que posibiliten abordar el cuerpo desde propuestas filosóficas y pedagógicas de la diferencia.</i> Las diversas situaciones de conflicto en los procesos de formación, en las formas de enseñanza-aprendizaje que surgen en las prácticas y las relaciones pedagógicas, es propio del ilusionismo pedagógico que postula un cambio social a través y como consecuencia del cambio escolar, en una relación de causa a efecto y sin otro tipo de mediaciones. Las tramas del mundo social y cultural deben ser atendidas en estrecho vínculo con la escuela, ya que la escuela siempre está permeada por las dinámicas sociales y culturales, donde la “cultura no puede pensarse despegada de los procesos materiales de producción” (Rodríguez, 1997, párr. 7).

En las investigaciones halladas se evidencia cómo el cuerpo en la escuela parece continuar atado, anclado a los ideales de la modernidad, donde al parecer el cuerpo solo existe del cuello hacia arriba, donde el cuerpo se reduce a los procesos mentales, de memoria y razonamiento, quedando el cuerpo reducido a dos horas semanales de formación desde el movimiento y la psicomotricidad, y que solo es el área de educación física la que tiene completa responsabilidad de la educabilidad del cuerpo. En este sentido, las experiencias y vivencias se hacen homogéneas, donde la subjetividad y la identidad en el devenir cotidiano nos muestran un sujeto contemporáneo estable, fijo, pasivo, anclado, cuando la misma vida demanda y sugiera estilos de vida en permanente cambio y transformación.	Sin embargo, se plantea como <i>Giro hermenéutico</i>, esta propuesta investigativa, con la mirada esperanzadora, de otros mundos posibles, integrando al cuerpo como protagonista integrador que pueda tejer una escuela con cuerpo, con maestros y estudiantes con cuerpo y construyendo desde y con el cuerpo, como cuerpos plurales, fungientes, diversos, dinámicos, creadores.
Tercera tensión: el paradigma de la construcción simbólica del cuerpo y el lenguaje performativo del cuerpo. El cuerpo que “se muestra ser”. Se encontraron investigaciones que abordan la expresión corporal, el lenguaje simbólico, el lenguaje performativo del cuerpo, y prácticas corporales, desde áreas específicas de la educación física, la educación artística, la ética, las artes de la danza, el teatro, las artes plásticas, la lingüística, que dan cuenta de subjetividades y emociones que constituyen los sujetos; dichas investigaciones fueron objeto de análisis en sujetos como los niños en la escuela primaria, en maestros en formación de universidades y las normales, en jóvenes de bachillerato y en maestros de primaria, universidad y de bachillerato.	Cuarta tensión: el paradigma de la construcción del arte del cuerpo y los saberes del cuerpo desde el arte como acción decolonial y pedagogías de resistencia. El cuerpo que “logra ser y estar”. <i>Surge así la necesidad de abordar el cuerpo desde una noción pedagógica y expresiva del mismo, desde el gesto, lo simbólico y la performativa.</i> El cuerpo del sentir, de la emoción, de esa educabilidad del cuerpo que sugiere prácticas pedagógicas integradoras donde se aborde el cuerpo como un todo, que se integren todas las partes del cuerpo y todas las dimensiones del cuerpo, como cuerpo fungiente, sintiente, pensante, que vive y que requiere movimiento, no un movimiento estereotipado, de técnicas, disciplinamiento, repitencia, sometido, repetido; sino un cuerpo como vivencia de creación y de encuentro con la emoción, con el pensar y con el

Sin embargo, no se evidencia en estos trabajos la mirada al cuerpo del maestro desde el estudiante, la mirada al cuerpo del maestro desde las diversas áreas del saber específico que integra el currículo escolar, la mirada al cuerpo del maestro y la del estudiante a la vez y en forma recíproca en las relaciones pedagógicas, las cuales den cuenta de saberes e imaginarios que ellos construyen y tejen, además, no se abordan investigaciones que den cuenta de procesos de resignificación del cuerpo en la escuela y, más propiamente, en la educación básica.	sentir de los sujetos en ese encuentro del mutuo reconocimiento en el aula desde sus relaciones pedagógicas, y cómo posibilitar procesos pedagógicos de esperanza que permitan otros mundos posibles desde el arte, la danza y otras formas expresivas del campo artístico que generen significación y vivencias placenteras desde el cuerpo, para hilar prácticas pedagógicas significativas y transformadoras de sujetos de la cultura y del tejido social.
<i>Surge así la necesidad de abordaje del cuerpo desde la noción genealógica del cuerpo</i>, ese cómo ha sido educado el cuerpo y cómo se enuncia en las relaciones pedagógicas, cómo se enuncian los cuerpos en las prácticas pedagógicas en el aula, en la escuela; cómo se descifran sus marcas, sus huellas, su historia de vida, cómo sienten, cómo se expresan, cómo se emocionan, cómo se comunican y como tejen y construyen saberes e imaginarios desde sus formas simbólicas y performativas del cuerpo.	Para Foucault, la formación del sujeto se entiende como una práctica de sí que produce saber y se asume como una tarea por realizar. Asimismo, Foucault analiza las relaciones entre saberes y cuidados de sí en las tradiciones grecorromanas y cristianas, y analiza distintas formas del yo favorecidas por las distintas tecnologías que las conforman. De este modo, el cuidado de sí se refiere a una práctica, a una actividad real, que se desarrolla en el cotidiano del sujeto, en relación con las actividades que desarrolla, con las relaciones que mantiene y con las formas de entenderlas.
“Esta inmersión en el mundo que no es posible sino a través de nuestro cuerpo, que es la mediación fundamental desde la cual se introyecta el orden social, ideologías, valores, formas de subjetividad”. A este proceso McLaren (1997) le denomina <i>encarnación</i>:	Así, las tecnologías del yo se refieren a prácticas de formación y transformación del sujeto que favorecen ciertas formas de saber. Foucault pensó que la transformación del sujeto no debía dejarse como una experiencia que puede ocurrir o no. Foucault las piensa como una filosofía que opere como la pedagogía, pues lo que debe buscar es transformar el sujeto que escribe, lee, tiene experiencias y busca el placer.

ser encarnado no es solo apropiarse de símbolos, sino también identificarse con el símbolo del que uno se apropia, es decir, consiste en identificarse uno mismo con el propio símbolo y también alcanzar una correspondencia entre la posición del sujeto proporcionado por el discurso y el sujeto. (p. 90)	En este sentido, Foucault, al hablar de una búsqueda de transformación, se refiere a las prácticas de sí, en relación con la pedagogía y con la actividad política, como un “desenclave”: La práctica de sí ya no es simplemente una especie de asunto de a dos, inscrito en la relación singular y dialécticamente amorosa entre el maestro y el discípulo. Ahora, la práctica de sí se integra, se mezcla, se entrelaza con toda una red de relaciones sociales diversas. (Foucault, 2005, pp. 199-200)
--	---

Fuente: elaboración propia.

Esbozos conceptuales. Categorías y perspectivas de la investigación

Esta investigación se centró en la construcción de tres categorías que responden a las preguntas investigativas, las cuales dan orden a una mirada conceptual del problema del cuerpo en las relaciones pedagógicas y de su consecuente salida de la danza/cuerpo como mecanismo de fuga de la relación de poder en la escuela.

Es importante resaltar que la atención no se centra en la danza *per se*, sino que se busca trascender la mirada hacia el cómo se construye el cuerpo en la danza y cómo, desde el proceso de aprendizaje de la danza, el cuerpo va experimentando y construyendo simbólica, material y performativamente, y cuáles son las prácticas, usos, experiencias y saberes que logra tejer el cuerpo en las/los estudiantes y maestros como sujetos escolares en la relación corporeidad/corporalidad. En este sentido, el punto central de interés en esta construcción de partitura conceptual no se sitúa en las teorías encaminadas a pensar y problematizar la danza/cuerpo como arte, no desde el disciplinamiento de la ejecución de técnicas de movimiento y planimetrías perfectas, sino que interesa pensar qué elementos de la danza como arte pueden servir de contenido a una educabilidad del cuerpo, para hacer del movimiento un movimiento con sentido, que se sitúa en un proceso de argumentaciones propias, y de reflexión sobre las propias historias corporales

de los sujetos, a partir de las relaciones que se establecen y emergen en el proceso de desarrollo de las prácticas pedagógicas en la escuela, para develar saberes, experiencias decolonizadoras y transgresoras de los regímenes de poder, que posibiliten procesos de agenciamiento del saber, el hacer, el ser y la alteridad en los sujetos escolares.

De esta manera, el análisis y las reflexiones sobre los elementos, las técnicas, los fundamentos, los conceptos, pensamientos e ideas de cuerpo que ellas puedan ofrecer, servirán de base para pensar el cuerpo como objeto de análisis en las prácticas corporales artísticas de la danza, que viabilicen posibles formas para dar cuenta del cuerpo como el médium expresivo, performativo y simbólico del arte de la danza y el movimiento como su entidad sensible, que procure un movimiento que se dé en el cuerpo como acontecimiento y devenir.

Las categorías conceptuales se construyen desde la necesidad de procurar respuestas que den origen a una transformación de los códigos de poder simbólico en el saber, hacer, ser y estar, inmersos en la escuela, sosteniendo así las categorías a partir de los análisis preliminares en la construcción del problema de investigación, dando resultado a las categorías de *la danza/cuerpo como campo de saber en la educación física, un giro a la relación corporeidad/corporalidad*, categoría que parte de la reflexión crítica problemática sobre el cuerpo en la pedagogía escolar disciplinaria a partir de las microfísicas del poder de Foucault (1992), en tanto que evalúa las relaciones de poder en aras de un acontecimiento político, de una suma de fuerzas en movimiento para ser neutralizadas, para hallar así puntos de equilibrio, de armonía en las relaciones pedagógicas y establecer lo que se denomina vínculo social, vincularidad, donde sea posible mantener unidas fuerzas contrapuestas que operen sobre un plano de inmanencia en el marco de lo diverso: historia, sujeto o texto; y luego se adentra en el cuerpo/danza como dos entidades prácticas negadas en la escuela, sostenidas principalmente desde la revisión de varios textos de autores, como Citro (2009, 2010, 2014), que hace un abordaje desde la antropología de los cuerpos y el cual se pone en diálogo, en esta investigación, con otros textos como lo es *Escenarios de la Corporeidad*, de Duch y Melich (2005), “Consideraciones epistemológico-conceptuales para el estudio del cuerpo en la danza” y *El*

cuerpo creado. Representaciones del cuerpo en la contemporaneidad, de Escudero (2013), junto con el análisis de la categoría de performance de la acción desde los postulados de Taylor y Fuentes (2011), de Salcido (2018) y del texto de Bardet (2012), titulado *Pensar con-mover: un encuentro entre danza y filosofía*.

Desde la *categoría de cuerpo*, para efectos de este estudio, se opta por las posturas conceptuales de Deleuze y Guattari (1994) desde su concepto de rizoma, que defiende un pensamiento del acontecimiento, y pretende un cuerpo sin órganos, donde el movimiento trasciende la acción, para hacerse un movimiento de relación desde un cuerpo de realidades cambiantes constantemente, de transformaciones, lejos de toda verdad identitaria hegemónica, y desde la teoría de anti-Edipo (Deleuze y Guattari, 1972), para abordar el cuerpo deseante desde la categoría de territorio, territorialidades y desterritorialización.

Desde la *categoría danza* se busca plantear un postulado epistémico que dé cuenta de los conceptos de danza, cuerpo, danza/cuerpo y “corporeidad como un cuerpo socializado y dispuesto para la sensibilidad y la vida colectiva” (Citro, 2012), que teje relaciones con la corporalidad, y Citro (2009, 2010) y sus análisis de “cuerpos significantes” y “cuerpos plurales”, buscando comprender la relación cuerpo/danza, desde los saberes que en las prácticas y la experiencia corporalizada se producen en el “entrelazamiento de las dimensiones perceptivas, motrices, afectivas y significantes en las experiencias intersubjetivas, en tanto elementos constituyentes de toda praxis sociocultural” (Citro, 2009, p. 12).

La segunda categoría busca dar un lugar base a las prácticas pedagógicas a partir de pensar prácticas corporales entendidas desde la escuela, denominándose *Pedagogía escolar desde las prácticas corporales, un giro hermenéutico de las relaciones pedagógicas*, ubicándose en las líneas de frontera entre la relación estudiante-maestro; esta categoría hace énfasis en estructurar cómo la danza posibilita una pedagogía de lo sensible como opción decolonial, construyendo fronteras más cercanas en los procesos de formación y aprendizaje, desde la premisa de la “colonización del poder” (Quijano, 2008) y “colonización del saber, el hacer, el ser, y la alteridad” (Mignolo, 2003). Conceptualmente con esta categoría se busca responder a la pregunta de ¿cómo a partir de

las prácticas corporales de la danza como prácticas del ser, del saber, hacer y la alteridad, se puede posibilitar un giro hermenéutico en las relaciones pedagógicas desde su dimensión corporal, construyendo relaciones plurales y horizontales en las prácticas pedagógicas en la escuela, en el marco de la relación corporeidad/corporalidad?

Para esta tarea, la autora se centró especialmente en las teorías de pedagogía crítica, pedagogía fronteriza y los estudios culturales como práctica pedagógica de Giroux (2000), la teoría de cuerpo y la educación de Le Breton (2002), cuerpo sensible también en Le Breton (2010), Dussel (1992) y Santos (2010); y desde la danza, la *performance* y la corporalidad se retoman autoras como Taylor y Fuentes (2011), y Salcido (2018), que aportan sobre el *performance* como acción, y el *performance* hacia una filosofía de la corporalidad subversiva; y Bardet (2012) con su texto *Pensar con-mover: un encuentro entre danza y filosofía*.

Finalmente, se constituye la categoría que ajusta la experiencia y los saberes y los lugares epistémicos que basan conceptualmente los postulados de la investigadora desde la categoría que denomina: *saberes, experiencias e imágenes de la danza/cuerpo en la escuela*, una categoría que teje las vivencias encarnadas durante 25 años de vivir la escuela, desde dos proyectos pedagógicos que integran su experiencia pedagógica con las prácticas corporales artísticas de la danza y el baile, y que sintetiza desde la experiencia con el tango-danza en la escuela como acción decolonial que ha permitido procesos de transformación para resignificar el cuerpo de estudiantes y maestros en la escuela.

En este apartado se da lugar a la explicación conceptual desde Deleuze y Guattari (2002) y su teoría de rizoma, acontecimiento y de agenciamiento, Albán (2013), desde su pedagogía decolonial y desde sus prácticas creativas de re-existencia Albán, (2017), y se retoman las teorías y postulados sobre danza de Citro y Aschieri (2011), *Cuerpos en movimiento. Antropología de y desde las danzas*, Citro (2009); *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*, Citro (2010); *Cuerpos Plurales. Antropología de y desde los cuerpos*, Citro (2012); *Repensar los movimientos, remover los pensamientos: teorías y métodos en la antropología de la danza*, Citro (2009, 2010, 2012), (Bardet, 2012), Escudero (2013), y sobre el *performance* de la acción de Taylor y Fuentes (2011) y Salcido (2018).

Esta opción decolonial de la estética desde las expresiones artísticas *aiesthéticas* sensibles de la danza, el baile, y la música, se proyecta como un desafío importante en el campo pedagógico, que se integran en las dos propuestas pedagógicas escolares como alternativas que desde el quehacer como educadora, y más concretamente como educadora crítica, para la investigadora son el fundamento de su práctica pedagógica en la escuela como una apuesta por el “ser”, “la alteridad”, “el saber” y “el convivir”, desde una pedagogía sensible como práctica social, que aboga, como lo expresa Giroux (1996), por una pedagogía de la memoria cultural como una política de resistencia cultural que rechaza el esencialismo.

Propuestas como actividades políticas, éticas y epistémicas buscan procesos de liberación, como posibilidad para desligarse del control de la estética moderna propia de la modernidad colonial, así como también contribuir a la construcción de un mundo transmoderno, pluralista y pluriverso, que desde la dimensión estética no se desliguen del “ser” y posibiliten tejer lugares de enunciación donde pueda proyectarse el horizonte de la actividad imaginativa y creadora de otros mundos posibles.

Marco epistémico y metodológico

Se plantea como premisa, partir de que la escuela es un laboratorio social y cultural, acción que centraliza el problema de investigación en un lugar contextual y político en disputa; laboratorio que teje y construye concepciones de los sujetos y del mundo, y que es producto de una construcción subjetiva e intersubjetiva que solo es posible gracias al lenguaje que, para el interés investigativo de la investigadora, se ubica en el lenguaje corporal. Para esto plantea el paradigma del estudio cualitativo desde el enfoque comprensivo y el método hermenéutico desde la hermenéutica pluritópica (Mignolo, 2003), que posibilite como punto de partida el tránsito de las lógicas de lo monotípico (uno-mono) a las lógicas de lo plural (la pluralidad), y de esta manera realizar la interpretación de las realidades desde sus dimensiones: humanas, simbólicas, sociales, y culturales, en el marco epistémico de la narrativa corporal, a partir de su utilización como tipo de estudio la cartografía

corporal, como lo resalta Pérez de Lama (2009), desde el pensamiento de Deleuze y Guattari, al menos en *Mil mesetas*, que plantean el método rizomático desde el cual se reflexionan concepciones de cuerpo y educación ligados al acontecimiento, las intensidades y la actividad creadora, que propugnan por una educabilidad del cuerpo a partir de los afectos, el devenir y la creación, y que integran sus propósitos en su teoría rizomática de esta manera:

- El desmonte y la independización de las formas de conocimiento y la industria de un mundo hegemónico que es falto de sentido, que obedece a asuntos propios del capitalismo dominante.
- El reemplazo de la idea antropocéntrica que se basa en un pensamiento de permanencia del ser, por una idea de la vida que acontece, que cambia.
- Y el énfasis sobre el deseo, el cual cumple una función de estímulo creativo en ese mismo devenir de la vida, además de entenderse como propósito político-crítico e innovador.

(Pérez de Lama, 2009)

A partir del rizoma, también se plantea la cartografía corporal, que sitúa el cuerpo en la dimensión *Leib* (cuerpo cultural), más allá de la dimensión *Körper* (cuerpo anatómico) (Planella, 2006, p. 13), y desde el campo pedagógico nos permite abordar el cuerpo en la danza, desde su dimensión simbólica que, como lo plantea Planella (2005, p. 190), nos permite hablar del cuerpo como palabra, como mensaje y de la hermenéutica del cuerpo, desde su construcción social. Hermenéutica del cuerpo que, asimismo, Planella (2013) plantea desde sus investigaciones realizadas, las cuales

[...] invitan a la subjetividad corporal, a pensar el cuerpo desde múltiples miradas y perspectivas. Son miradas que se sitúan en lo que nos propone Aisenson en su libro *Cuerpo y persona*: “El cuerpo es más que cuerpo, es masa interiormente trabajada, a la vez sentida y sensible”. (1981, p. 116)

Estos lugares permiten centrar el problema de investigación hacia el cuerpo en las relaciones pedagógicas y cómo desde la danza/cuerpo puede ser posible construir desde cada experiencia saberes situados locales que den cuenta de que es posible decolonizar el cuerpo escolar para resignificarlo desde las prácticas corporales de la danza, y más propiamente desde el tango-danza³.

Finalmente, este texto ha sido producto de las reflexiones conceptuales de la autora. Reflexiones que en sí contienen el mismo cuerpo de la autora, como cuerpo senti-pensante y sensible, que hace ya varios años, cuarenta años, ha entregado su vida, tiempo y espacio a su cuerpo/danza, y en ese camino se encontró con la escuela, la pedagogía y la didáctica, y allí, en ese caminar la escuela, se ha encontrado y ha conocido a otros... cuerpos muy diferentes a su cuerpo; los cuerpos de sus estudiantes: cuerpos aquietados, cuerpos tímidos, cuerpos ruidosos, llenos de poder, miedos, hambre, cuerpos silenciados, cuerpos visibilizados e invisibilizados y cuerpos rebeldes, agresivos, y todos ellos/ellas, en su gran mayoría, cuerpos con *sed* de ser, sed de saber, sed de vivir. Son ellos y ellas los sujetos de la presente investigación.

La autora actualmente se encuentra en el proceso de escucha y lectura hermenéutica de 35 historias de vida, relatos de la experiencia, narraciones, melodías danzantes, cuerpos danzantes en la escuela, sujetos de la investigación, estudiantes egresados, que pasaron por la experiencia en dos instituciones públicas de la ciudad de Medellín: 25 egresados de la Institución Educativa Alfonso Mora Naranjo, ubicada en la zona Nororiental, Comuna 4 (desde 1996 hasta 2016) y 10 egresados de la Institución Educativa Dinamarca, Sede Ricardo Uribe Escobar, ubicada en la zona Noroccidental, Comuna 5 (desde 2017 hasta 2019). Experiencia vivida en las prácticas corporales artísticas de la danza y prácticas combinadas con las artes escénicas en dos proyectos pedagógicos: “Danza Expresión de Vida” y “Los ArteSanos del Cuerpo”.

3 Objetivo central de investigación de la tesis doctoral en desarrollo de Luz Diana Ocampo Montoya: “Resignificar el cuerpo en las relaciones pedagógicas”. *Saberes, sentidos e imágenes de la experiencia educativa de la danza/cuerpo en instituciones educativas de Medellín (1996-2019)*. En el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Cinde, Universidad de Manizales.

Es la voz de las niñas, los niños y jóvenes que pasaron por la experiencia, aquellos y aquellas, ya hoy en gran mayoría adultos, con el deseo de decir lo que han vivido sus cuerpos. Aquí está el lugar desde donde la autora quiere trazar esta danza de la experiencia vivida, de la experiencia encarnada por los sujetos escolares, letras aferradas a sus cuerpos, de eso ella quiere hablar, la voz de los cuerpos desde la perspectiva de la hermenéutica pluritópica (Mignolo, 2003), buscando darle una validez epistémica a la experiencia vivida en el tango-danza, en diálogo con los enfoques narrativos, desde la narrativa corporal, que aquí se denomina como corponarrativa y las corpografías, para graficar todo aquello que la palabra no dice.

Relatos y narraciones que enmarcan la experiencia vivida, que van develando categorías de análisis, como el cuerpo antes de la escuela, en la escuela y el cuerpo hoy (pasado, presente y futuro); el cuerpo en la danza, el cuerpo y los otros, el cuerpo de la maestra, el lugar de la danza, el lugar de la maestra, el lugar de la escuela, el cuerpo/danza en la relaciones pedagógicas, las relaciones pedagógicas estudiante/maestra-maestra/estudiantes y la experiencia cuerpo/danza en la relación corporeidad/corporalidad.

De este modo, la autora avanza en ese desarrollo y construcción, que permitirá tejer y develar los procesos de decolonización de danza/cuerpo, los cuales se publicarán posteriormente.

A modo de conclusión, la indagación por el cuerpo en las relaciones pedagógicas. Un cierre parcial para una pregunta viva

Ahondar en una pregunta de investigación y emprender este camino de conocimiento representa para la investigadora una oportunidad que, además de construir esbozos para la inmersión científica, es una oportunidad política y sumamente personal de incidir en los espacios de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, para transformar los lugares comunes, binarios y ya poco confiables para la formación.

La indagación y los lugares, tensiones y vacíos, así como las metodologías y conceptos a que lleva esta investigación enriquecen, no solo las preguntas de conocimiento que se dan a lugar en este espacio,

sino sobre todo a reivindicar una postura crítica de la enseñanza y el aprendizaje que involucre el cuerpo, la experiencia y los conocimientos del cuerpo en la pedagogía y, por tanto, en la sociedad, que pide unas nuevas formas culturales de comprensión.

La constitución teórica de esta investigación representa un avance metodológico en la indagación de la danza/cuerpo en las relaciones pedagógicas, pero sobre todo revela un avance desde los lugares de pensamiento que permitirán consolidar la pregunta viva sobre la educación desde la relación corporeidad/corporalidad como un giro hacia el reconocimiento del cuerpo como elemento pedagógico y para la transformación de los lugares comunes a los que como artistas formadores, docentes y educadores llevan los modelos convencionales; este andamiaje conceptual lleva a revelar la necesidad de transformar no solo los discursos y las prácticas desde las que se enseña, sino especialmente las intenciones con las que se construye lo denominado pedagógico, dando un aliento revolucionario al quehacer educativo, en tanto no solo se constituye como un lugar del conocimiento, sino con especial fuerza un lugar para la transformación social.

Hasta ahora se ha avanzado con éxito a los lugares y postulados que determinan la preocupación de conocimiento, con suerte tal que, a través de este texto, se permite consolidar las fuentes teóricas que posibilitan configurar la pregunta por las relaciones pedagógicas que, nutridas desde las construcciones mencionadas, dan lugar a determinar la consolidación de la danza/cuerpo como concepto emergente y en él la búsqueda de la relación pedagógica hacia un giro decolonial que dé lugar a repensarse y reconfigurar en la realidad las formas y maneras de lo pedagógico en los contextos escolares. Este cierre conceptual da lugar para permitir el espacio del saber y el conocimiento a la pregunta viva para la reconfiguración de las acciones misionales de la educación, es una posibilidad puesta como eslabón para el reconocimiento del cuerpo y, más específicamente, de la “danza/cuerpo” en el sistema escolar y sus funciones sociales para la emancipación de los sujetos.

Referencias

- Albán, A. A. (2013). Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En C., Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 443-468). Ediciones Abya-Yala.
- Alban, A. A. (2017). *Prácticas creativas de re-existencia. Más allá del arte... el mundo de lo sensible*. Editorial del Signo.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T. Ospina, M. C. y Patiño, J. A. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Clacso, Universidad de Manizales, Cinde.
- Arboleda, R. (2011). Cuerpo y pedagogía. *Revista Educación física y deporte*, 19(2), 83-91.
- Bardet, M. (2012). *Pensar con mover: un encuentro entre danza y filosofía*. Editorial Cactus. Serie Occursus Tres.
- Barrán, J. P. (1995). Biología, medicina y eugenesia en Uruguay. *Asclepio*, 11-50.
- Belvedere, C. D. (2015). La constitución del cuerpo propio y la descripción de la carne en la crítica henriana a Merleau-Ponty. *Universitas Philosophica*, 31(63).
- Benzer, A. (2012). Teachers' Opinions About the Use of Body Language Teachers' Opinions About the Use of Body Language. *Education*, 132(3), 467-473.
- Castrillón Álvarez, D. (2016). *Pedagogía del cuerpo: una senda a la formación de maestros*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5219/1/Doriscastrill%C3%B3n_2016_pedagogiacuerpo.pdf
- Castro, J. (2014). Régimen sensible corporizado. Las prácticas corporales reflexivas en Medellín desde 1980. *Estudios Políticos*, 44, 89-111.
- Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes: una etnografía dialéctica con los toba takshik*. (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires.
- Citro, S. (2010). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Editorial Biblos. Colección Culturalia.
- Citro, S. (2012). Repensar los movimientos, remover los pensamientos: teorías y métodos en la antropología de la danza. En S. Citro y P. Aschieri

- (Eds.), *Cuerpos en movimiento. Antropología de y desde las danzas* (pp. 48-61). Biblos.
- Citro, S. y Aschieri, P. (2011). *Cuerpos en movimiento. Antropología de y desde las danzas*. Colección Culturalia. Editorial Biblos.
- Citro, S. (2014). Cuerpos significantes. Nuevas travesías dialécticas. *Corpografías*, 1(1), 10-41. <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/CORPO/article/view/8414>.
- Chaverra, Á. M. (2009). *Trabajo de investigación "el cuerpo habla"*. Universidad de Antioquia.
- Dussel, E. (1992). 1492. *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Nueva Utopía.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mecatas*. (5ª ed.). Pre-textos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mille plateaux*. Minuit.
- Detrez, C. (2002). *La construction sociale du corps*. Seuil.
- Duch, L. y Mèlich, J.-C. (2005). *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana 2/1*. Trotta. Colección estructuras y procesos. Serie Antropología.
- Escudero, M. C. (2013). *Cuerpo y danza: una articulación desde la educación corporal*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.894/te.894.pdf>
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones*. (Tesis de doctorado). Universidad de Barcelona.
- Fernández Moreno, S. Y. (2014). El cuerpo en Colombia: estado del arte cuerpo y subjetividad. *Nómadas*, 41, 268-270.
- Fonseca, V. da. (1996). *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. Editorial Inde.
- Foucault, M. (1987). *Vigilar y castigar*. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Foucault, M. (1983). El sujeto y el poder. En H. L. Dreyfus y P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Ediciones Nueva Visión.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

- Foucault, M. (2005). *El poder psiquiátrico. Curso en el College de France (1973-1974)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Gallo, L. E. (2009). *Aportes antropológico-fenomenológicos sobre la corporalidad y el movimiento humanos para una educación corporal: investigación sobre el pensamiento de los principales autores que han influido el discurso de la educación física contemporánea en Colombia*. (Tesis Doctorado). Universidad de Antioquia, Colombia. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1548>
- Gallo, L. E. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos*, XXXV(2), 231-242.
- Gallo, L. E. (2011). La educación corporal bajo la figura del acontecimiento. *Revista Educación Física y Deporte*, 30-2, 505-513.
- Gallo, L. E. (2013). Práticas Corporais na Educação Corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(4).
- Gallo, L. E. (2014). Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 40(1), 197-214.
- Gallo, L. E. y Martínez, L. J. (2015). Líneas pedagógicas para una Educación Corporal. *Revista: Cuadernos de Pesquisa*, 45(157). <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3215/pdf22>
- García, C. (2013). El cuerpo-artista en tono estético de la educación corporal. *Educación y Educadores*, 16(2), 329-342. <https://doi.org/10.5294/edu.2013.16.2.8>
- Garrett, R. y Wrench, A. (2012). Society has Taught us to Judge: Cultures of the Body in Teacher Education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(2), 111-126. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2012.669826>
- Giroux, H. A. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Giroux, H. (2000). Insurgent Multiculturalism and the Promise of Pedagogy. *Foundational Perspectives in Multicultural Education*, 195-212.
- Goitía, N. P. y Rodríguez Giménez, S. (1999). *La cultura física en el proyecto moderno uruguayo*. Actas del 5° Encuentro de Investigadores en Educación Física (pp. 65-80). Departamento de Investigación del Instituto Superior de Educación Física.
- Gómez Zuluaga, M. y Arias Cano, V. (2013). *Una hermenéutica del cuerpo educado*. (Tesis Maestría). Universidad de Manizales-Cinde.

- <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/959/1/UNA%20HERMEN%C3%89UTICA%20DEL%20CUERPO%20EDUCADO%20abril%2029%20de%202013.pdf> <https://doi.org/10.11600/1692715x.1322241014>
- Jones, S. (2013). Literacies in the Body. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(7), 525-529.
- Le Breton, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Ediciones Metals Pesados.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Edición Nueva Visión.
- Mcmahon, J. y Huntly, H. (2013). The Lived and Living Bodies of Two Health and Physical Education Tertiary Educators: How Embodied Consciousness Highlighted the Importance of Their Bodies in their Teaching Practice in HPE. *Australian Journal of Teacher Education, Perth*, 38(4).
- Mignolo, W. (2003). “Un paradigma otro”: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico. En *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo* (pp. 19-60). Akal.
- Ocampo, L. D. (2016). Expresiones motrices artísticas de la danza y el baile. Universidad de Antioquia. En R. Arboleda, (Ed.) *Modos de las expresiones motrices. Paisajes y didácticas* (pp. 270-289). Universidad de Antioquia y Editorial Kinesis.
- Palacio, J. A. (Comp.). (2015). *Cuerpo y educación. Variaciones en torno a un mismo tema*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Pérez de Lama, J. (2009). La avispa y la orquídea hacen mapa en el seno de un rizoma Cartografía y máquinas, releyendo a Deleuze y Guattari. *Pro-Posições, Campinas*, 20(3), 21-45. <http://hdl.handle.net/11441/16741>
- Perry, M. y Medina, C. (2011). Embodiment and Performance in Pedagogy Research. Investigating the Possibility of the Body in Curriculum Experience. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27(3), 62-75.
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de Educación*, 336, 189-201.
- Planella, J. (2006). Corpografías: dar la palabra al cuerpo. Artnodes. *Revista de Intersecciones entre Artes, Ciencias y Tecnologías*, 13-23.
- Planella, J. (2013, 18 de noviembre). *Corpografías: exploraciones del cuerpo en la educación* [Ponencia]. https://www.academia.edu/5290561/Corpograf%C3%ADas_exploraciones_sobre_el_Cuerpo_en_la_Educaci%C3%B3n

- Rodríguez, M. G. (1997). Identidades: El profesor de educación física en los escenarios de la posmodernidad. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 3(4). <https://www.efdeportes.com/efd4/mariag4.htm#>
- Salcido, M. (2018). *Performance. Hacia una filosofía de la corporalidad y el pensamiento subversivos*. Secretaría de Cultura Instituto Nacional de Bellas Artes.
- Santos, B. d. (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Ediciones Trilce. Extensión Universitaria. Universidad de la República.
- Taylor, D. y Fuentes, M. (2011). *Estudios avanzados de Performance. Fondo de Cultura Económica*. Traducción Ricardo Rubio Alcira Bixio Ma. Antonieta Cancino Silvia Peláez.
- Varea, V. y Galak, E. (2013). *Cuerpo y educación física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*. Editorial Bibios.
- Villalba, L. R. (2015). *Corporrelatos del yo docente: un inventario de experiencias contenidas en el cuerpo*. (Tesis de maestría), Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Artes. <http://hdl.handle.net/11349/4765>.

Caracterización de la educación física. Descripción y reflexión de las condiciones disciplinares y pedagógicas presentes en algunas instituciones educativas formales de Bogotá, Colombia*

DIANA CAROLINA NARANJO BARRETO
WILSON YESID RIAÑO CASALLAS
SONIA LÓPEZ DOMÍNGUEZ

-
- * Esta investigación se desarrolló desde una perspectiva con análisis cuali-cuantitativa a partir de un enfoque descriptivo, como se menciona en el texto *Caracterización de la educación física, una reflexión desde las acciones educativas en algunas instituciones formales de Bogotá* (Riaño, Naranjo y López, 2018). Considerando que la exposición general ahonda en el documento antes mencionado, aquí se busca ampliar el análisis enfocándose en dos categorías centrales: condiciones disciplinares, y condiciones pedagógicas. Los registros se basaron en un total de 174 observaciones por medio de la ficha de observación. La técnica investigativa que hizo posible la recolección de la información fue la observación participativa. El tratamiento de la información se realizó a partir del análisis de contenido. La muestra seleccionada fueron 44 instituciones educativas (de las cuales 15 son privadas y 29 son oficiales) aprobadas y reconocidas como oficiales por el Ministerio de Educación Nacional. Este proceso se desarrolló durante el año 2017 y fue autogestionado por los estudiantes y docentes que en este periodo se encontraban vinculados con el ciclo de profundización I del Proyecto Curricular de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional.

Introducción

La inquietud inicial de la cual parte este trabajo es la carencia de referencias descriptivas en torno a las disposiciones pedagógicas y disciplinarias del quehacer educativo de la educación física al interior de instituciones educativas de carácter formal en Bogotá. En ese sentido, el presente escrito da cuenta de un ejercicio investigativo que tuvo como fin caracterizar la educación física en tanto asignatura escolar. Para esto, se tomó como base el acompañamiento de factores disciplinarios y pedagógicos presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje escolarizados.

La disposición base que moderó e hizo posible este ejercicio investigativo fueron las prácticas pedagógicas¹ desarrolladas por estudiantes de sexto semestre del Proyecto Curricular de Licenciatura en Educación Física (PCLEF) de la Universidad Pedagógica Nacional.

Al ser la formación de licenciados el marco moderador de este ejercicio investigativo (y al ser el Proyecto Curricular de Licenciatura en Educación Física un currículo integrado), se buscó que, a partir de la delimitación de dos categorías de análisis, como lo fue *campos de saber* (disciplinar) y *relación docente-estudiantes* (pedagógica), los estudiantes confrontaran las temáticas que estaban abordando en los diferentes espacios académicos que conforman el currículo con aquello que evidenciaban en las instituciones educativas. Cada categoría de análisis respondía a una pregunta orientadora con la cual se buscaba

1 Las prácticas pedagógicas son entendidas como un proceso inherente a la formación del maestro puesto que, a partir de la confrontación y realimentación sistemática de su experiencia, se promueve el reconocimiento, organización y sistematización de las diferentes tensiones y factores que alientan su quehacer profesional. Estas se desarrollan en dos momentos: el primero, centrado en el desarrollo de estructuras de pensamiento, que se manifiesta en sus capacidades y competencias comunicativas contextuales, las cuales se hacen visibles en los procedimientos de manejo de la información, expresado en el desempeño de sistematización; el segundo momento es la intervención pedagógica directa, caracterizada por el diseño de acciones que articulan inteligentemente contextos, sujetos y objeto de intervención, aplicadas con sentido crítico y conciencia ética en su quehacer (PCLEF, 2004).

esclarecer aspectos de referencia en torno al quehacer educativo escolar de la educación física y con esto, de los posibles problemas, oportunidades o necesidades evidenciados en el escenario escolar.

A continuación, se expresan los resultados de las dos categorías antes presentadas. Se parte por clarificar las preguntas orientadoras las cuales, ante la amplitud de estas, fueron moderadas a través de parámetros que delimitarán su posible abordaje. Luego, se presenta una tabla que da cuenta de una valoración cuantitativa generalizada. Esta es interpretada a la luz de lo encontrado en los diferentes registros investigativos sometidos al análisis de contenido. Finalmente, se hace una inacabada conclusión que establece diálogos con procesos similares de caracterización y se dejan algunos interrogantes en torno a la necesaria reforma de la educación física en el escenario escolar.

Primera categoría de análisis

Esta busca responder el interrogante *¿qué se enseña?* dando cuenta de las temáticas disciplinares que eran evidenciadas durante el quehacer educativo. Se tomaron como parámetro de referencia las categorías presentadas por el estudio *Paradigmas y ejes de la educación física*, realizado por Mosquera, Ortega, Robayo y Torres (2005), quienes realizan un análisis detallado de las diferentes tendencias disciplinares presentes en el contexto educativo formal (desde las tensiones entre teoría y práctica de la educación física). Se utilizó la designación global “campos de saber”, ante las múltiples denominaciones, como tendencias, corrientes, campos disciplinares e inclusive contenidos, que, a pesar de tener sus particularidades, muestran un mismo eje de relación como lo es el ser

[...] asumidos por una comunidad académica profesional que teoriza sobre su estudio, identifica problemas conceptuales, especifica y argumenta conceptos legitimadores alrededor de ellos. También son así consideradas porque hacen posible la experimentación y aplicación de los principios que suministran criterio de validez en sus enunciados. (Mosquera et ál., 2005, p. 3)

Los resultados cuantitativos en relación con los campos de saber se expresan en la tabla 1.

Tabla 1. Categoría: Campos de saber. ¿Qué se enseña?

Campo de saber	Presencia en las observaciones	Porcentaje de las observaciones
Condición física y salud	63	36.2 %
Deporte	47	27.0 %
Psicomotricidad	30	17.2 %
Expresión corporal	10	5.7 %
Praxiología Motriz	14	8.0 %
No se identifica	10	5.7 %
Total	174	100 %

Fuente: elaboración propia.

El campo de saber *condición física y salud* está orientado a estimular el bienestar y calidad de vida de las personas. Se sustenta en la necesidad de que las personas practiquen actividad física y así aumentar el grado de comodidad y equilibrio psicosomático. De ese modo, este campo de saber se presenta como la posibilidad de contribuir al estado físico de las personas y, de paso, aumentar el grado de confort con que desarrollan las actividades cotidianas. Así, pues, la salud se asume como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (Organización Mundial de la Salud, 2014, p. 1).

Estadísticamente cuenta con una concurrencia del 36.21 % de las observaciones, el porcentaje más alto de esta categoría de análisis. Los registros le describen “como tendencia predominante en la mayoría de las clases, la condición física, en sus corrientes condición física para la salud y preparación física para el deporte” (R1). Parte significativa se centraba en el trabajo de capacidades físicas por medio de test o pruebas que regulen y midan dichas capacidades de manera individual; “las capacidades que más se trabajaron en los diferentes colegios fueron la velocidad, la resistencia aeróbica y la resistencia anaeróbica” (R1) y

“desarrollo de las capacidades físicas: resistencia aeróbica, velocidad, fuerza y flexibilidad” (R3).

El campo de saber denominado *deporte*, en la modalidad educativa formal, ha sido un eje de análisis con multiplicidad de comprensiones; sin embargo, “el hecho deportivo siempre ha tenido una clara dimensión pública, por cuanto ha sido utilizado como elemento de distinción social y medio de mantenimiento ideológico, político y económico” (Mosquera et ál., 2005, p. 28) que tiene lugar tanto dentro y como fuera del contexto educativo, pero que, al interior de este, presenta un claro acento y recurrencia especialmente en la clase de educación física.

De acuerdo con la tabla, este campo del saber corresponde al 27.01 % de recurrencia. Designado a la ejecución de actividades enfocadas en la técnica y la táctica, sumado al conocimiento y abordaje de los reglamentos particulares, esto, como la base posibilita la adquisición y réplica de gestos motores relacionados a las diferentes disciplinas deportivas. Se describe en los registros desde procesos dirigidos a la enseñanza de un deporte específico “como baloncesto, voleibol y microfútbol en los fundamentos técnicos de cada uno de ellos, buscando que el gesto sea ejecutado de la mejor manera” (R3); “En la corriente del deporte de competencia se prioriza el trabajo de los fundamentos técnicos y el reglamento haciendo mayor énfasis en la preparación para la competencia, en donde se prioriza el resultado” (R1); y “Fundamentos técnicos, táctica y el reglamento. Preparación para la competencia, la buena ejecución de un movimiento, el resultado” (R4).

La psicomotricidad se identifica como campo de saber de la educación física debido a su alta incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje establecidos en el ámbito educativo. Este promueve el desarrollo de la capacidad sensitiva, perceptiva y representativa-simbólica, lo cual propende por enriquecer las modalidades de interacción con el entorno, aprehendiendo del movimiento, no como un fragmento de comportamiento sino como uno de los componentes de la conducta de la persona en situación (Mosquera et ál., 2005).

Este campo de saber tiene una incidencia del 17.24 % sobre el total de observaciones, demuestra poco abordaje epistemológico-didáctico en las acciones educativas presentes. Los registros describen

que está “orientada específicamente al trabajo de las habilidades motrices básicas o patrones básicos de movimiento, sobre todo de locomoción y manipulación” (R1); “reconocimiento del cuerpo, a través de la exploración de sensaciones con las diferentes partes del cuerpo” (R2); y “prácticas orientadas al desarrollo de capacidades perceptivo-motrices” (R4).

La *expresión corporal* es considerada como un campo de saber de la educación física por la importancia que le brinda al conocimiento del propio cuerpo como posibilidad expresiva-comunicativa a favor de procesos de comunicación no verbal (sin dejar de lado lo verbal también), que fomenta el diálogo propio y la comunicación interpersonal. Para eso, promueve el descubrimiento y diálogo del propio cuerpo, las relaciones con los otros y aprovechamiento de las manifestaciones corporales. Desde la perspectiva estadística, corresponde al 5.75 % de incidencia, posicionándose como uno de los campos de saber menos recurrentes durante el desarrollo de las acciones educativas. Los registros argumentan que la “expresión corporal es la tendencia que menos se evidencia en la clase de educación física” (R1), y quienes lo hacen es a través de la “exploración de diferentes formas de desplazamiento y movimiento por el espacio con un objeto” (R2).

La *praxiología motriz*, autodenominada como ciencia de la acción motriz y que asume a la educación física como pedagogía de las conductas motrices al ser “una práctica de intervención que influye en las conductas motrices de los participantes, en función de normas educativas implícitas o explícitas” (Parlebas, 2001, p. 172), es el último campo de saber identificado. Es preciso aclarar que la *praxiología motriz*, desde los postulados de Pierre Parleba y muchos de sus seguidores, no es ni ha sido declarada como un campo de saber. Sin embargo, ante la recurrencia evidenciada por el estudio que modera esta categoría de análisis, esta fue denominada como tendencia. Se encuentra en un porcentaje de 8.05 % de recurrencia por parte de este campo de saber con respecto al total de la muestra. Los registros muestran la praxiología como un campo de saber que pone en evidencia la “importancia de reconocer e incluir al otro como parte del proceso de aprendizaje” (R2).

Adicional, emergió la categoría *no se identifica*, para aquellas sesiones de clase en que no se pudieron identificar características claras que correspondieran con algún campo de saber, cuando no había propósitos específicos para el desarrollo de la sesión o cuando la clase era declarada tiempo libre. Esto equivale al 5.75 % del total de las observaciones. Se describe lo siguiente en los registros: “Encontramos actividades que en su mayoría se centran en el tiempo de juego, en donde el profesor brinda un tiempo, un espacio y un recurso material para llevar a cabo el juego que los estudiantes elijan, las finalidades de esta práctica están enfocadas a posibilitar el esparcimiento y la diversión” (R1).

Segunda categoría de análisis

La segunda categoría de análisis se centra en el componente pedagógico y busca responder al interrogante *¿cómo se enseña?* al dar cuenta de la relación docente-estudiante durante el desarrollo de las clases. Se cuestiona, principalmente, por las posibilidades y condiciones de participación durante el desarrollo del encuentro educativo y el reconocimiento de los actores involucrados con respecto a su posibilidad de decisión.

Así pues, el texto *Las pedagogías del conocimiento* de Not² (1983), el cual propone la clasificación de la relación educativa a partir de tres modelos educativos (heteroestructurante, interestructurante, autoestructurante) partiendo de los roles circundantes y las dinámicas permanentes que ofrecen las prácticas educativas de la educación física, es el referente que delimita la pregunta orientadora.

La recurrencia evidenciada de los tres modelos se sintetiza en la tabla 2.

2 *Las pedagogías del conocimiento* es un texto orientado a la caracterización y debate sobre los métodos pedagógicos durante el acto educativo, que, según Not (1983), “definen el proceso según el cual se organizan y desarrollan las situaciones educativas”. Se describe, entonces, la manera de entamar las relaciones entre los partícipes en las situaciones educativas.

Tabla 2. Categoría: Modelos de enseñanza. ¿Cómo se enseña?

Modelo de enseñanza	Presencia en las observaciones	Porcentaje de las observaciones
Hétero-estructurante	129	74.1 %
Inter-estructurante	41	23.6 %
Auto-estructurante	4	2.3 %
Total	174	100 %

Fuente: elaboración propia.

El modelo de *hétero-estructuración* destaca al docente como el epicentro del conocimiento y quien lo transfiere al estudiante de manera unidireccional. Es sobre el escolar sujeto-pasivo sobre quien se ejercen los objetos de instrucción, dirección y moldeamiento, es decir, la relación docente estudiante opera horizontalmente. El proceso de enseñanza-aprendizaje desde este modelo enfatiza en transmitir el saber lo más similar a la estructura mental construida por el docente, así, entonces, el estudiante se posiciona como un sujeto receptivo de la información para luego replicar lo almacenado.

De las 174 observaciones realizadas, 129 reconocen características de este modelo lo que corresponde al 74.14 % de las clases observadas. Los registros describen la siguiente información: “el profesor imparte sus conocimientos y los estudiantes simplemente cumplen el rol de receptores de la información adquirida mediante herramientas como el silbato y el mando directo, sin importar la opinión y propuesta del estudiante” (R3); “es el profesor quien se encarga de transmitir el conocimiento generalmente a través de la instrucción verbal o en ocasiones con la ejemplificación. En tal sentido el rol del estudiante es el de mero receptor de la información y en donde debe cumplir con la instrucción asignada, más a manera de imitación de acciones y movimientos” (R1); y “la principal relación es unidireccional, donde el docente lleva el control de clase ya que es quien determina los contenidos en un 100 %. El papel del niño en la clase es pasivo, ya que se limita a escuchar y a reproducir el movimiento sin ningún tipo de reflexión sobre la práctica” (R2).

El modelo *inter-estructurante* busca promover una educación recíproca considerando la importancia del alumno como artesano de su propio conocimiento. En este modelo el docente se asume como motivador, asesor, facilitador y promotor en la construcción del saber, utilizando las situaciones y escenarios cotidianos para movilizar dicho conocimiento y propender por un proceso educativo significativo.

Este modelo estuvo presente en 41 de las 174 observaciones realizadas con un porcentaje de 23.56 % sobre el total. Los registros describen las características de este modelo de enseñanza de la siguiente manera: “el rol del maestro pasa a ser un guía que orienta las acciones de sus estudiantes encaminado hacia el cumplimiento de los objetivos propuestos, así pues, el estudiante se ve más implicado en las actividades y tiene una mayor participación en cuanto a proponer actividades” (R1); “de manera general nos damos cuenta que en la relación alumno-maestro el estudiante tiene un papel activo en cuanto al abordaje de conocimientos, y el docente se encarga de dinamizar, guiar, liderar y acompañar el proceso educativo dando lugar a una relación dinámica entre maestro y estudiante” (R2); y “los docentes son conscientes del papel de los estudiantes durante el desarrollo de la clase y generan estrategias para posibilitar la interacción por parte de los educandos” (R4).

El modelo auto-estructurante se caracteriza principalmente por centralizarse en torno al alumno. Es este quien direcciona el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con sus deseos e intereses, convirtiendo al docente en una guía exteriorizada con mínima intervención. Así, entonces, el proceso de construcción y continuidad de los saberes es espontáneo y autodirigido. Desde los resultados estadísticos, este modelo de enseñanza es el menos evidenciado en el total de las observaciones con un porcentaje de apenas el 2.30 % sobre el 100 % de la muestra. Sin embargo, este último modelo se atañe a las clases en las que el docente “se ausenta” de la clase y brinda total libertad a los estudiantes.

Conclusión

Lo que acaba de ser presentado es una muestra significativa de las principales tensiones que a nivel disciplinar y pedagógico se evidencian con respecto al quehacer educativo de la educación física en el escenario escolar. A continuación, serán traídos algunos de los aspectos más cuestionables de estos resultados para ser confrontados con los resultados de otros estudios también con enfoque descriptivo interpretativo.

Como se evidenció, hay una preponderancia relevante del campo de saber *condición física y salud*, cuya recurrencia es del 36.2 % y, el campo de saber *deporte* con una recurrencia del 27 %, los cuales constituyen un total de 63.2 % de las observaciones. Al considerar los contenidos (reflejos en la descripción de los registros) que integran estos campos del saber, los resultados fortalecen el postulado que consideran a la educación física como una materia repetitiva y centrada en la ejecución de movimientos específicos sin más trascendencia que la aceleración del ritmo cardiovascular o la aplicación instrumental de un gesto deportivo. En similitud con el trabajo realizado por Benjumea, Castro, García y Trigo, quienes expresan que

La categoría identificada como ejercicios para el desarrollo físico tiene énfasis en la educación físico-deportiva, orientada hacia la adquisición de técnicas corporales, provenientes de la gimnástica y del deporte, que se proponen el rendimiento, el acondicionamiento físico y el control del cuerpo. (2005, p. 49)

Así mismo, en relación con las investigaciones desarrolladas por Crum (2012), quien en 1982, con una muestra de 1000 estudiantes, obtuvo que “solo el 20 % de los estudiantes habían tenido profesores que podían perfilarse como docentes, el 80 %, la gran mayoría, se habían enfrentado con modelos que eran animadores (diversión), entrenadores físicos (sudor) o sargentos instructores (control)” (2012, p. 64), resultados que demuestran una recurrencia de las acciones educativas de los profesionales de la educación física y afines en pro de la salud, el ejercicio físico y el deporte.

En lo que al componente pedagógico respecta, los resultados demuestran una predominancia del modelo hétero-estructurante con

una recurrencia del 74.1 % que da cuenta de la mínima posibilidad de decisión por parte de los estudiantes y que, al ser contrastado, se evidencia que “los métodos que comúnmente pululan para el desarrollo de los procesos pedagógicos entre los maestros y maestras estudiados, son: el inductivo, deductivos, mando directo, asignación de tareas...” (Benjumea et ál., 2005, p. 52), lo cual deja en evidencia la percepción por los estudiantes como sujetos de instrucción.

Como se ha pretendido mostrar, la educación física en el escenario escolar se encuentra en un hacer más de lo mismo que alimenta su imaginario social como asignatura de incidencia menor. Así las cosas, es necesario, a propósito del marco que moderó este proceso investigativo, cuestionar ¿qué es lo que debe ser repensado desde la formación de los profesionales? ¿Significa esto que la educación física se encuentra condenada a continuar por esta senda que al parecer le ha sido cómoda y de prolongado asidero? ¿Acaso esos porcentajes menores que se evidencian no podrán aumentar y, de paso, movilizar las consideraciones en torno a la educación física? Finalmente, y esto con base en la temática que nos convoca, ¿qué efectos tendría, con respecto a la comprensión del cuerpo de quienes son partícipes en la clase de educación física, el redireccionar su quehacer educativo hacia posibilidades otras que se distancien de los campos de saber centrados en la condición física y el deporte?

Con esto, no se busca más que incentivar “el interés de los círculos académicos por los problemas prácticos cercanos a la realidad y no solo por intereses teóricos” (Portela, 2006, p. 170), que en ocasiones se alejan de los escenarios de proyección social de la educación física. Se busca incitar a la promoción de puentes de relación que aporten en hacer frente a las condiciones presentes en las instituciones educativas, uno de los principales sino el principal escenario de acción de la educación física, para así generar estrategias que favorezcan el impacto educativo de esta asignatura en los procesos de formación y desarrollo humano.

Referencias

- Benjumea, M., Castro, J., García, C. y Trigo, E. (2005). Develando los sentidos de la motricidad en Colombia. *Educación Física y Deporte*, 25, 41-63.
- Crum, B. (2012). La crisis de identidad de la educación física: diagnóstico y explicación. Educación física y ciencia. *Memoria Académica* 14, 61-72. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5667/pr.5667.pdf
- Jaramillo, J., Herrera, M. y Mallarino, C. (2004). *Programa curricular para la Licenciatura en Educación Física-PCLEF*. Facultad de Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional. Documento institucional.
- Mosquera, L., Ortega, H., Robayo, E. y Torres, R. (2005). *Paradigmas y ejes de la educación física*. Informe de investigación. Grupo Filia. Universidad Pedagógica Nacional.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Documentos básicos 48*. <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-sp.pdf>
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de la praxiología motriz*. Paidotribo.
- Portela, H. (2006). *Los conceptos de la educación física. Conjeturas, reduccionismos y posibilidades*. Kinesis.
- Riaño, W., Naranjo, D. y López, S. (2018). *Caracterización de la educación física, una reflexión desde las acciones educativas en algunas instituciones formales de Bogotá Fundación Universidad de Antioquia* (Operador del certamen), 3.^a Conferencia Internacional de formación universitaria del profesorado de la Educación Física, Deporte, Recreación y Actividad Física. Expomotricidad Internacional. Universidad de Antioquia. <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/expomotricidad/article/view/336157/20791>.

PARTE II
CUERPO, FORMACIÓN DOCENTE
Y REPRODUCCIÓN POLÍTICA

Cuerpo, maestro y escuela: una mirada histórica

MARTHA LEONOR AYALA RENGIFO
NÉSTOR MARIO NOREÑA NOREÑA

“Dadme, pues, un cuerpo”: ésta es la fórmula de la inversión filosófica. El cuerpo ya no es el obstáculo que separa al pensamiento de sí mismo, lo que éste debe superar para conseguir pensar. Por el contrario, es aquello en lo cual el pensamiento se sumerge o debe sumergirse, para alcanzar lo impensado, es decir, la vida. No es que el cuerpo piense, sino que, obstinado, terco, él fuerza a pensar, y fuerza a pensar lo que escapa al pensamiento, la vida. Ya no haremos comparecer la vida ante las categorías del pensamiento, arrojaremos el pensamiento en las categorías de la vida. Las categorías de la vida son, preciosamente, las actitudes del cuerpo, sus posturas.

GILLES DELEUZE

Introducción

Este texto busca hacer una mirada al cuerpo del maestro en perspectiva socio-histórica, un cuerpo que ha significado un modelo para seguir con poder y en asocio con el referente simbólico del cuerpo docente

que configura una imagen homogénea de pensamiento e institucionalización, en el espacio denominado escuela, legitimado como el territorio por excelencia para vigilar y moldear los cuerpos, por profesores que recorren los espacios con sus cuerpos en actitud modeladora y disciplinadora.

En esta perspectiva histórica, se hará una lectura ontológica del maestro y su lugar como modelo de formación que se instituye en las demandas del Estado para la escuela definidas por los manuales de urbanidad, los contratos laborales, la orientación canónica y otras formas de control que el maestro hace propias y utiliza para moldear estudiantes.

La escuela desde finales del XVIII y XIX surge como asunto de Estado y custodio de la educación de jóvenes y niños, desplazando a la familia de este ejercicio. Institución que orienta sus principios hacia el desarrollo de todas las virtudes de lo humano centradas en el desarrollo de las facultades del alma, como se indica en el Manual del Instituto Romualdo Guarín, como se citó en Malte (2013), que señala el disciplinamiento del cuerpo separándolo del alma, un cuerpo débil en lo material y provocador del pecado; disciplinamiento para la perfección humana, para un estado que requería cuerpos útiles, dóciles y diferenciados en formación entre hombres y mujeres, que comportan propósitos moralizadores y civilizadores, por lo que la escuela es el escenario para ser vigilado en su actuación y función, soportada en fuertes valores religiosos centrados en el catolicismo que aseguraba los valores requeridos, teniéndola desde 1853 como materia obligatoria con el objeto de asegurar la docilidad, la obediencia y el reconocimiento de las jerarquías y para que esto sucediera se requerían maestros cuya condición necesaria para serlo era la virtud, cualidades fundamentalmente encarnadas en los sacerdotes, lo que condujo a que estos fueran en mayor número los docentes del siglo XIX.

Desde el siglo XVIII circularon textos sobre los buenos modales y normas de conducta como el aseo que fueron resaltados en el *Manual* de Carreño de 1854 y otros manuales como *Principios de urbanidad*, de Pío Castillo de 1851; *Código del buen tono* de 1858; *Breves nociones de urbanidad*, de Rufino Cuervo de 1886 y en 1895, del mismo autor, *Catecismo de urbanidad*, y en 1927 el conocido *Manual de*

urbanidad de Antonio Carreño, entre otros; que se dieron como tarea diferenciar los verdaderos ciudadanos, instituyendo el concepto de civilizado a los sujetos ajustados a la gran variedad de manuales que se crearon con tal fin y en los cuales se configuraban fundamentalmente prácticas higiénicas.

Entre 1770 y 1800 se requerían sujetos para asignarles el título de maestros, para cuyo merecimiento era menester además de tener dominios lectográficos y de la aritmética básica, ser de piel blanca y decente, arreglado, de buena conducta y sin ningún vicio, condición considerada como la más relevante.

Para las mujeres, las exigencias eran más radicales, como se observa en lo expresado en los contratos de maestras de 1923, quienes al firmarlo debían cumplir un listado de requerimientos, como el no estar casada, y no hacerse visible en la calle o en un vehículo, en compañía de hombres, no vestir ropas de colores brillantes y usar al menos dos enaguas, pero debía además barrer y fregar el suelo del aula y no usar maquillaje; como se ve, un cuerpo disciplinado para disciplinar, cuerpo del maestro como actor pedagógico de la escuela.

Desarrollo

Este texto tiene por objeto hablar del cuerpo del maestro como categoría de estudio, desde una perspectiva socio-histórica, particularmente, abordará algunos datos de finales del siglo XVIII y los siglos XIX y XX, dando cuenta de ese cuerpo que circula por los espacios escolares durante toda su vida, básicamente es de los cuerpos que nunca salen del sistema educativo, lo único que cambia es el rol que desempeña, primero como estudiante apropiando todo lo que la estructura escolar y particularmente el maestro va determinando en él, para posteriormente, como profesional de la educación, incorporar el rol de maestro, abandonando aparentemente ese lugar de obediencia y disciplina considerado básico en su formación, reproduciendo lo que la escuela exige como pautas de formación y manteniendo ese *statu quo* que la caracteriza.

Este cuerpo de maestro representa una figura de poder, presencia susceptible de ser imitada, que también se configura como acogimiento,

contención, protección, temor, con una estética diferenciadora que define su rol particular en la institución educativa y, al mismo tiempo, uniforme en cuanto a las acciones educativas y de control que detenta con otros maestros constituyéndose en la metáfora del “cuerpo docente”, orden simbólico que dará cuenta de un cuerpo articulado. Pero, para comprender cómo es que este cuerpo de maestro se va constituyendo, es necesario pensar primero en la aparición de la institución educativa, con la identificación y definición de un espacio que es llamado escuela a finales del siglo XVIII, particularmente en América Latina.

Como indica Moreno (2009), hacia finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, en el Reino de Granada, la escuela de hoy surge como una estrategia de saber y poder; desde allí se define un sujeto: el maestro, un objeto susceptible de ser transformado: el niño, un territorio para el ejercicio sobre el cuerpo: el aula con unos ritmos y tiempos corporales que se organizan con el horario escolar.

Espacio físico diseñado también con una estructura que permite vigilar, dar cuenta de todas las acciones que allí acontecen, realizar los correctivos correspondientes cuando se considere necesario. A manera de panóptico, la escuela como territorio se convierte con su estructura en un escenario que moldea cuerpos de maestros y estudiantes, porque se piensa desde el vigilar y ser vigilado como forma de control social. El maestro con su cuerpo recorre los espacios escolares, salones, zonas de recreo, corredores y demás lugares con una actitud corporal que permite vigilar al otro, convirtiéndose estos en escenarios de modelación, logrando la dominación de los cuerpos que allí se encuentran, a través del disciplinamiento de estos.

La escuela se plantea entonces como el escenario de formación que por excelencia representará los intereses del Estado; desde su arquitectura, pasando por los maestros y sus estudiantes, está pensada para dar respuesta a las exigencias de este, es ella la que debe dar cuenta de los ciudadanos que desea formar, para asegurar la apropiación de unos objetivos acordes con estos intereses.

“La novedad, lo inédito del acontecimiento escuela pública, sería que la infancia ya no estaría más bajo la custodia familiar o eclesiástica, ahora sería un asunto del Estado” (Martínez y Bustamante, 2016, p. 384). Esta novedad hace que el maestro tenga un territorio que lo

define y delimita su estar, un escenario de contenciones para una posterior definición de funciones y responsabilidades que se hicieron visibles en los manuales creados en su momento; como la guía del institutor de Guarín, como se citó en Malte (2013), con unas exigencias específicas acordes con las del Estado y de la Iglesia que para el momento tenía un claro poder sobre este. Dentro de los propósitos educativos del momento estarían:

“Formar hombres sanos de cuerpo y de espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos y magistrados de una sociedad republicana y libre”, es decir, “instruir a [los] discípulos [en] los derechos y deberes que tienen como colombianos miembros del Estado, tanto en la condición de ciudadanos como en la de gobernantes”; segundo gravar en sus corazones “los principios de piedad, justicia, respeto a la verdad, amor a su país, humanidad y universal benevolencia, tolerancia, sobriedad, industria y frugalidad, pureza, moderación y templanza, y en general, todas las virtudes que son el ornamento de la especie humana, y la base sobre que reposa toda sociedad libre”; y tercero fomentar el “desarrollo armónico de todas las facultades del alma, de los sentidos y de las fuerzas del cuerpo. (Malte, 2012, p. 60)

Ya en estos propósitos educativos se haría visible la necesidad de disciplinar el cuerpo, de fragmentarlo separándolo del alma, de asegurar su sanidad y desarrollo armónico para los posteriores roles que debería desarrollar en la sociedad, con una expectativa de perfección humana. Esto sería evidente en el maestro, en su cuerpo y en su actuación, en el lugar ejemplarizante de su formación. Solo así se podría tener los ciudadanos que el Estado requería, con cuerpos útiles, dóciles y diferenciados en tareas y formación para hombres y mujeres, y para maestros y maestras.

Como lo plantea Álvarez (1991), la escuela es el escenario a través del cual se visibiliza el maestro. El maestro, un sujeto ontologizado visto en su quehacer para el desarrollo de su “misión apostólica”, instituyente de los saberes de la época que a su vez se convierte en objeto de control con un claro propósito civilizador y moralizador. Es la escuela el escenario propio para observarlo y controlarlo en el desarrollo de

los fines asignados, lugar físico y simbólico para el ejercicio de constitución de subjetividades de control.

El maestro vigilado y vigilante, el maestro instituido, en su eterno rol de ser modelo de formación, de ser ejemplo, a pesar de que hoy sin duda se evidencian claras resistencias al rol formador de la escuela y en este mismo sentido al del maestro, la presencia de la escuela, espacio del maestro, sigue siendo la responsable de formar en sus ciudadanos, lo que sobre su educación ha decidido el Estado. En este sentido, la conquista española instaura en la escuela la necesidad de formar en el catolicismo a sus ciudadanos, inclusive más allá de la independencia, de la escuela pública que se pensó para ampliar el acceso a la educación, siendo responsabilidad del maestro, junto con las primeras letras una clara formación religiosa que se pensaba aseguraría los valores deseados:

El Estado apoyó decididamente la enseñanza de la doctrina cristiana a tal grado que en 1853 la declaró materia obligatoria. La razón fue obvia. Nada como el aprendizaje de la doctrina para reforzar los valores relacionados con las jerarquías, la obediencia, el respeto y el cumplimiento de las obligaciones. [...] La educación religiosa era una parte integral de la academia, al punto que las primeras letras fueron concebidas como un medio para dominar la doctrina cristiana. Liberales y conservadores, masones y otros grupos políticos y militares, estaban de acuerdo, hasta tiempos de la guerra de reforma (1857-1860), con la necesidad y la conveniencia de enseñarles a los niños, en primer lugar, las verdades de la religión católica. (Staples [s. f.], citado por Álvarez y Bustamante, 2016, p. 391)

La presencia formativa de la religión en la escuela, la cual será asumida de manera estricta, tendrá un peso importante sobre el lugar del cuerpo, mutilador si se quiere, el cual será visto como una parte del sujeto que debe ser regulada, limitada, aquietada, si se quiere, flagelado, impidiendo que este interfiera con las actividades de formación del intelecto, que siempre han tenido lugar preponderante. En este sentido, es necesario tener en cuenta que “en la vida cristiana y en la experiencia mística la vivencia de la enfermedad, la mortificación de la carne, el

dolor y el sufrimiento eran expuestos como recursos para la virtud” (Cabra y Escobar, 2014, p. 94). Recordemos que la virtud era una de las condiciones para ser maestro, de hecho, en el siglo XIX muchos de ellos eran sacerdotes, lo que sin duda daba mayor posibilidad de mantener el modelo de maestro virtuoso requerido.

Por su parte, como lo plantea Pedraza (2014), la urbanidad se constituye como dispositivo normativo y de control que buscaba mantener el código ético de la burguesía, regulando el comportamiento ciudadano y haciendo distinciones en la vida social. Es así que, para lograr este objetivo, se instala en la escuela como objeto de formación y regulación de la corporalidad, para difundir las normas de buen comportamiento.

De hecho, en América Latina ya desde antes del siglo XVIII circulaban distintos textos de buenos modales, dentro de estos uno de los más reconocidos inclusive hoy en día es el *Manual* de Carreño, publicado en 1854, el cual se centraba en reflexiones de moral, ética, civismo y religión, normas de conducta como el aseo, comportamiento en la casa, en la sociedad, hábitos de mal gusto que deben eliminarse, y formas correctas de actuar, contribuyendo todo esto a una clara domesticación y disciplinamiento del cuerpo. Foucault (2003) nos dirá:

A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es lo que se puede llamar las disciplinas [...] La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles”. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una “aptitud”, una “capacidad” que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta. (p. 127)

De igual manera, existieron otros manuales como *Principios de urbanidad*, de Pío del Castillo, que aparece en Bogotá en 1851; *Código*

del buen tono, traducción de Florentino González, que aparece en 1858 en Bogotá; *Breves nociones de urbanidad*, de Rufino Cuervo, que aparece en 1886; *Catecismo de urbanidad*, de Rufino Cuervo, que aparece en 1895; *Compendio del manual de urbanidad*, de Manuel Antonio Carreño, que aparece en 1927; *Protocolo hispanoamericano de la urbanidad y el buen tono*, de Tulio Ospina Vásquez, que aparece en Medellín en 1919; *El libro del ciudadano*, de Argemira Sánchez de Mejía, que aparece en 1935; todos ellos en mayor o menor grado contribuyeron a regular la conducta, a la educación de cada género y a desarrollar códigos de comportamiento, muchos de ellos queriendo imitar el comportamiento ciudadano europeo considerado de mayor elegancia, tanto en el espacio público como en el espacio privado.

En este sentido, Ramos (2013) resalta la importancia del manual de urbanidad, como documento orientador del comportamiento social para modelar el deber ser, con el fin de legitimar los verdaderos ciudadanos “civilizados”, dando a la nación identidad “civilizada”.



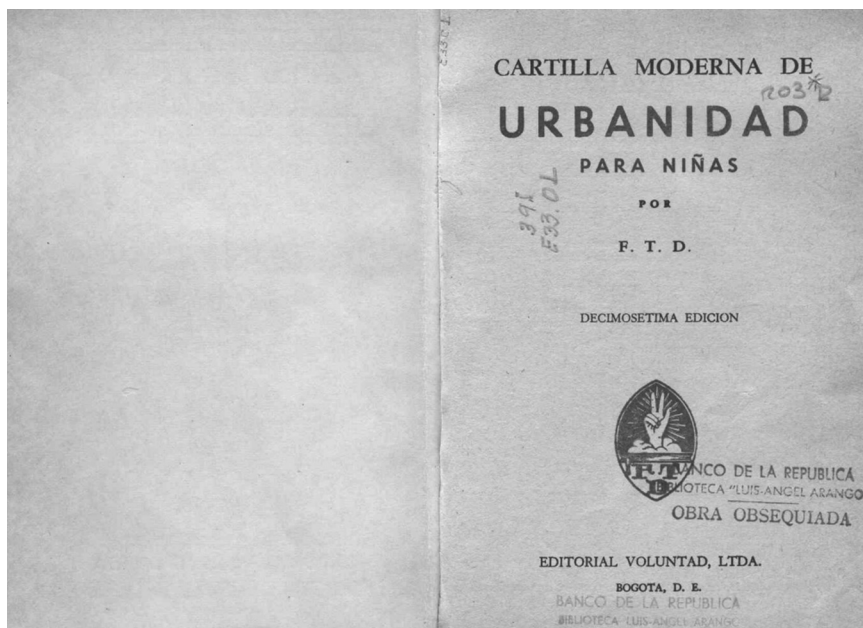


Figura 1. Cartilla Moderna de Urbanidad para niñas.
Editorial Voluntad, 1966

Fuente: IDEP (1996).

El concepto que se instituye es el de “civilizado” como el ciudadano por excelencia, dejando de lado al campesino, al indígena, al negro, entre otros, deslegitimados como modelos, por ser excluidos, por no tener acceso a la escuela del momento y, si lo tenían, debían negar su cultura, para significar las virtudes pregonadas por la religión y el Estado.

En coherencia con las apuestas formativas para los ciudadanos de la época, estaba el contar con un maestro que cumpliera con todos estos criterios asociados a la urbanidad y las buenas maneras, y que su presencia diera cuenta de esto, sin que necesariamente se contara con la formación específica que lo habilitara como maestro; de hecho en el siglo XVIII la ausencia estudios de normales y universidades con programas de formación de maestros era evidente, haciendo que el número de solicitudes de maestros fuera alto como forma de lograr el sustento. Pero muchas de estas solicitudes no eran aprobadas, ya que, más allá del título de maestro, como lo indica Calvo y Rendon (2004), era necesario “leer, escribir y contar, como ser hombre blanco y decente,

arreglado, de buen procedimiento y sin vicio alguno”, logrando así el reconocimiento del poder para llevar a cabo su oficio.

Ya en este momento la imagen del maestro tiene un lugar preponderante, el ser blanco permite asimilarlo a lo europeo como referente de ideal ciudadano, asegurando que este cargo de tanta importancia no fuera para un negro, un indio o un mestizo, considerado de menor nivel para esta tarea educativa. Igualmente, el estar arreglado, pero sobre todo sin vicio alguno, ayudaba a dar cuenta de ese lugar moral que se evidencia en la apariencia corporal. Todo esto aseguraría la presencia de un modelo de formación ideal por su destacada presencia y buen comportamiento, lo que contribuiría claramente al desarrollo de una higiene escolar.

De hecho, las prácticas higiénicas estuvieron claramente articuladas a los diferentes manuales de urbanidad y todas ellas implican de una u otra manera unos cuidados corporales que harían de los individuos los ciudadanos que deseaba el Estado.

Igualmente, además de los manuales, que ya determinaban unas formas de comportamiento, los contratos de los maestros exigían de estas prácticas que se consideraban ejemplo, muestra de moral, vida digna y correcta. De hecho, cualquier falta a estos, implicaba la pérdida inmediata de la contratación. Esto se muestra claramente en el contrato de 1923 que recupera Michael W. Apple (1989), en su libro *Maestros y textos* (pp. 79 y 80).

Esto es un acuerdo entre la señorita _____, maestra, y el consejo de Educación y de la Escuela _____, por el cual la señorita _____ acuerda impartir clases durante el período de ocho meses, a partir del primero de septiembre de 1923. El Consejo de Educación acuerda pagar a la señorita _____ la cantidad de (\$75) mensuales.

La señorita _____ . acuerda:

- 1) No casarse. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa.
- 2) No andar en compañía de hombres.

3)	Estar en su casa entre las 8:00 de la tarde y las 6:00 de la mañana, a menos que sea para atender una función escolar.
4)	No pasearse por las heladerías del centro de la ciudad.
5)	No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin permiso del presidente del Consejo de Delegados.
6)	No fumar cigarrillos. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra fumando.
7)	No beber cerveza, vino ni whisky. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encuentra a la maestra bebiendo cerveza, vino o whisky.
8)	No viajar en coche o en automóvil con ningún hombre, excepto su hermano o su padre.
9)	No vestir ropas de colores brillantes.
10)	No teñirse el pelo.
11)	Usar al menos dos enaguas.
12)	No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.
13)	Mantener limpia el aula:
	a) Barrer el suelo del aula al menos una vez al día. b) Fregar el suelo del aula al menos una vez por semana con agua caliente y jabón. c) Limpiar la pizarra una vez al día. d) Encender el fuego a las 7:00 de modo que la habitación esté caliente a las 8:00 cuando lleguen los niños.
14)	No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios.

Figura 2. Contrato de maestras, 1923

Fuente: Apple (1989).

De hecho, el contrato como forma jurídica, al ser firmado por el maestro, inmediatamente lo obliga a su cumplimiento, a la aceptación de cada uno de sus puntos, donde varios de ellos se orientan al disciplinamiento del cuerpo, a la no exposición de este, a su uso en tareas que van más allá del papel formador, en este caso particularmente en la mujer, donde se le suman tareas propias de la vida doméstica.

Esta forma de disciplinamiento del maestro, con el fin de configurar esa imagen de virtud esperada, no se muestra como una elección, sino que es una imposición necesaria que el Estado hace sobre este, la cual luego es transferida por parte del maestro al estudiante, haciendo exigencias similares, con la diferencia de que el maestro ya las posee y el estudiante las está desarrollando.

Es así que el maestro, al estar instalado en la escuela como principal escenario de su acción y por el lugar protagónico que desempeña, podríamos decir que en casi todas las épocas se convierte en un referente, ya sea para copiar o para tomar distancia de él. Es vigilado por todos, padres, maestros, directivas, controla y es controlado, reproduce lo que la escuela y la sociedad espera de él, circula de forma particular con el fin de mantener ese acto performático que es la docencia.

Administra un cuerpo que, con una estética que define y caracteriza su rol, circula y es reconocido como tal. Dependiendo de las exigencias de la institución escolar, desarrolla unas acciones acordes con esta, que le exigen formas de ser y estar en su interior, es representante de lo que ella espera de sus alumnos y hace posible el cumplimiento de cada una de las condiciones de formación esperadas. Se especializa en aquietar los cuerpos, en controlarlos y normarlos para lograr el comportamiento deseado, ese deber de ser ciudadano.

El maestro, como actor pedagógico, es y seguirá siendo uno de los principales protagonistas de la escuela que como escenario de formación y preparación de los sujetos de una sociedad no es ajeno a la influencia en la construcción “cuerpos docentes”, como referente en lo institucional y en la resistencia, en la heteronomía y en la autonomía.

Conclusiones

A manera de cierre, sobre el maestro que habita el espacio escolar podríamos concluir los siguientes aspectos.

El cuerpo del docente, como habitante permanente del sistema educativo, cambia el rol que desempeña, de estudiante a docente, y hasta directivo docente en algunos casos, especializando su acción de modelador de ese otro, el estudiante. En esa medida, su cuerpo se moldea a partir de la normatividad institucional, las prácticas escolares y los modelos de maestros que la institución va configurando, a partir de lo que considera el deber ser docente en cada momento histórico.

El cuerpo del maestro se instala en la escuela como una figura de poder, presencia susceptible de ser imitada, con una estética diferenciadora que marca su rol. Sin embargo, ese lugar de poder que ejerce sobre los estudiantes, a la vez se desdibuja frente al del directivo docente, quien se convierte en el observador vigilante de las acciones que este desarrolla asegurando el *statu quo* institucional.

El espacio escolar de muchas instituciones educativas está diseñado con una estructura que permite vigilar, a manera de panóptico, las acciones de los estudiantes para realizar los correctivos correspondientes cuando se considere necesario, definiendo además formas de recorrerlo producto de las rutinas escolares, distribución de espacios y en algunos casos la identificación de esos lugares donde el estudiante busca ocultarse. Esta configuración espacial, se convierte, con su estructura, en un escenario que moldea cuerpos de maestros y estudiantes, porque se piensa desde el vigilar y ser vigilado como forma de control social.

El maestro recorre con su cuerpo los espacios escolares, con actitud corporal que le permite vigilar al otro, convirtiéndose estos en escenarios de modelación, dominación y disciplinamiento, pero en este proceso va modelando su propio cuerpo al ponerse y exponerse en el espacio escolar. Sin embargo, esta dinámica ha venido cambiando en el tiempo, producto de que hoy se evidencian claras resistencias al rol formador de la escuela y en este mismo sentido al del maestro, lo que re-configura su forma de habitar este espacio.

Sin duda, la presencia formativa de la religión en la escuela, como los manuales escolares en su momento, tendrán un peso formativo

importante sobre el lugar del cuerpo, mutilador si se quiere, el cual será visto como una parte del sujeto que debe ser regulado, limitado, aquietado, si se quiere, flagelado, impidiendo que este interfiera con las actividades de formación del intelecto que siempre han tenido un lugar preponderante.

Referencias

- Álvarez, A. (s. f). *Lecciones de historia de la pedagogía en Colombia. Historia en Colombia: el siglo 19*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://doi.org/10.21615/cesp.10.2.1>
- Álvarez, A. (1991). El maestro: historia de un oficio. *Revista Universidad Pedagógica Nacional*, 22-23. Semestre I y II. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5196/4285>
- Álvarez, A. y Bustamante, J. (2016). Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX. En A. Martínez y J. M. Bustamante (Eds.), *Historia y memoria de la educación*. Prometeo Libros y Universidad Pedagógica Nacional. <https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.15857>
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Ediciones Paidós.
- Cabra, N. y Escobar, M. (2014). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad*. Editorial Universidad Central-IDEP.
- Calvo, G. y Rendón, D. (2004). *La formación de los docentes en Colombia*. Estudio Diagnóstico. Universidad Pedagógica Nacional - Unesco/IESALC. <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios87.104>
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- F. T. D. (1966). *Cartilla moderna de urbanidad para niñas*. Editorial Voluntad.
- Malte, R. (2012). El modelo pedagógico de la reforma instruccionalista de 1870 en el Estado Soberano de Santander: un modelo para la formación de ciudadanos. *Revista Historia 2.0, Conocimiento histórico en clave digital*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3860527>
- Malte, R. (2013). *La guía de Institutores de Romualdo Guarín y la formación de maestros en la reforma instruccionalista de 1870*. En *Manuales escolares y construcción de nación en Colombia: siglos XIX y XX*. Colección

- Escuela de Historia 25 años. Editorial Universidad Industrial de Santander. <https://doi.org/10.31819/9783954872398-009>
- Moreno, W. (2009). El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujeción. Currículo Sem. *Fronteiras*, 9(1), 159-179. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/8-moreno.pdf>
- Pedraza, Z. (2011a). La 'educación de las mujeres': el avance de las formas modernas de feminidad en Colombia. *RES*, (41), 72-83. <https://doi.org/10.7440/res41.2011.06>
- Pedraza, Z. (2014). Claves para una perspectiva histórica del cuerpo. En Cabra y Escobar, El cuerpo en Colombia. *Estado del arte cuerpo y subjetividad* (pp. 81 -114). Editorial Universidad Central-IDEP. <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/El%20cuerpo%20en%20Colombia.%20Estado%20del%20arte%20cuerpo%20y%20subjetividad.pdf>
- Ramos, J. (2013). Catecismos y manuales de urbanidad como recurso de acción y práctica política en Venezuela, 1830-1851. *Boletín Americanista*, 1(66), 161-179. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5102733>

Desestabilizar los cuerpos y las pedagogías en la formación docente inicial universitaria

MARIEL RUIZ
DIANA BATISTA

Introducción

El siguiente texto es una convocatoria a reflexionar acerca del cuerpo y las pedagogías del cuerpo en las instituciones de formación docente inicial en educación física. Una oportunidad para acercarnos a una revisión de las prácticas discursivas sobre, desde, con, de y en el cuerpo (Planella, 2006), su materialización y encarnación en la institución, identificando los aspectos opresivos que los discursos de la educación moderna instauran, mediante una lectura centrada en el cuestionamiento de las tecnologías de control (Foucault, 1975) que intentan producir sujetos-cuerpos. Dicha lectura instala la necesidad de reconocer las formas y estrategias de resistencia que se organizan como respuesta a esta normalización.

Resulta complejo, pero no por ello menos interesante, captar las fallas de esas tecnologías, así como las discontinuidades, los intersticios y o pliegues de subjetivación que se producen en ese proceso, intentando desde allí elaborar o reelaborar ‘otros’ nuevos discursos pedagógicos sobre el cuerpo y lo corporal, cuestión que nos permitiría ir

renovando los fundamentos de una didáctica de lo corporal que trabaje en torno a una política relacional (Avtar Brah, 1992). Esto supone recurrir a una posición crítica, considerándola en su acción contestataria y cuestionadora de la educación del cuerpo en las instituciones complejas de la formación docente.

La experiencia de la formación docente

La formación inicial en educación física resulta un proceso complejo de preparación y capacitación para la enseñanza, es decir, para aprender a enseñar, afrontar la práctica profesional de la educación física. Se concreta en la aspiración de educador que pueda asumir un compromiso reflexivo y crítico, acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de su papel en la reconstrucción del conocimiento que se genera desde la práctica y en determinados contextos (Romero, 2004).

En este sentido, las *prácticas discursivas* que se proponen durante la experiencia de *formación docente* en educación física son las que permiten *producir saberes corporales* que influyen en las decisiones que se toman en las *prácticas pedagógicas* y en la enseñanza que hacen al ejercicio docente. Analizar qué saberes se producen en las prácticas discursivas que se ofrecen durante la experiencia de formación, identificando principalmente aquellos que subvierten o transgreden los órdenes corporales de las pedagogías tradicionales sería una forma de recoger ciertos proyectos corporales alternativos personales que los sujetos (estudiantes) construyen en los márgenes (Ruiz, 2011).

Esta intención incluye atender el contexto institucional, sus particularidades y complejidades, a la experiencia de formación particular y única, pero en la trama de los discursos pedagógicos de, para, en y con los cuerpos. Temáticas que son convocadas a tratar desde un posicionamiento cuestionador de lo estable y reivindicador de lo personal como político (Millet, 1975) y de empoderamiento que obliga a considerar el derecho a la vida, a cualquier vida, que, como sostiene Butler (2002), merece ser vivida.

Se insiste en considerar a la formación inicial de los futuros docentes como una práctica que se orienta al dominio de ciertos conocimientos, que se deben estructurar con base en los conocimientos

prácticos de las prácticas. La práctica profesional de la educación física es la resultante de una actividad compleja, delicada y cambiante, que se elabora con base en ciertos conocimientos teóricos y prácticos, pero también con base en ciertas capacidades, destrezas y actitudes que se espera que den como resultado el arribo a buenas prácticas. Estas son aquellas que optan por intervenciones intencionales definidas y explícitas que promueven interacciones entre los sujetos ‘todos’ y en donde los profesionales de la enseñanza encuentran un sentido, un *para qué* de lo que hacen, pudiendo mejorarlo a partir de un ejercicio reflexivo de recuperación y análisis.

Desde este posicionamiento, la preparación de los futuros docentes se inspira en una formación general, propia de las asignaturas pedagógicas, psicológicas y sociológicas y a su vez una formación específica de las asignaturas, propias de los conocimientos básicos del contenido a enseñar y de las teorías de la educación física; que acerque a los futuros docentes a la cultura de la práctica profesional, a la intervención didáctica, al diseño y el desarrollo curricular, al análisis y a la reflexión sobre la propia actuación.

Pero también se entiende que la formación inicial de los futuros docentes debe aspirar a una práctica que vincule las propias manifestaciones culturales del movimiento humano o la actividad física, al conocimiento de la realidad histórica y sociocultural del contexto, lo que supone conocer mucho más que el currículo educativo y el de la educación física. Supone ahondar en desarrollo de las capacidades para percibir, analizar, interpretar y cuestionar la realidad sociocultural.

Así la profesión resulta muy compleja, incluyendo el desarrollo de aquellas capacidades que colaboren a una mejor comprensión de la contemporaneidad, es decir, a un mejor vislumbramiento de las circunstancias o fenómenos que acontecen en el tiempo presente, y que se contraponen en ciertas formas, al de otros períodos históricos.

Estas circunstancias nos inspiran a considerar el campo de la formación profesional un campo en debate, abierto a nuevos cuestionamientos y replanteos, que someten a una revisión profunda no solo de los sentidos epistemológicos de los discursos didácticos y otros, sino también sobre cuestiones relativas a la utilidad del conocimiento didáctico aplicado a los problemas reales de la práctica diaria de la enseñanza.

Más allá de las críticas centradas en la desvinculación entre teoría y práctica, más acordes a perspectivas tradicionales de formación del profesorado, entendemos que pocos han sido los cuestionamientos acerca de las relaciones de poder y su dependencia con las prácticas discursivas sobre la enseñanza de lo corporal durante la formación inicial, y muchos menos desde la deseada situación de no poder, así como también de la aspiración a la superación dialéctica. Estos planteos conducen al análisis y al debate de las prácticas discursivas de lo corporal por lo que son, colaborando a su entendimiento y a sus efectos discursivos y de poder, con la pretensión de huir de las grandes utopías o trascendencias.

Dicha comprensión vincula a la experiencia de formación entendida como aquello que trasciende y transforma al sujeto que la transita (Larrosa, 2003) y en donde los saberes corporales y los modos de saberes que se conforman no pueden ser representados con los patrones de las materias tradicionales ni con las epistemologías de uso (Contreras, 2013).

Saberes sedimentados en la experiencia, y que, por tanto, involucran lo personal, lo situacional, lo inesperado, lo ambiguo, las relaciones subjetivas cambiantes, difusas, incomprensibles, etc., constituyen saberes pedagógicos; que, en definitiva, apuntan a la transformación de la educación de lo corporal, siempre atenta al contexto y las circunstancias. Involucra la atención a los procesos y a los sentidos que los estudiantes asignan a lo que les pasa, es decir, a su experiencia, a partir de lo que les damos que pensar y sentir en la misma, resignificando sus ‘saberes corporales’ y dando lugar a otros.

La presencia de esta diversidad nos obliga a dialogar con múltiples y diversas disciplinas, y a pensar nuestras propias representaciones, concepciones y tratamientos pedagógicos, así como en sus relaciones con la enseñanza en educación física. Relaciones que suponen considerar a los sujetos del aprendizaje en su tránsito de formación como agentes, es decir, con capacidad para decidir y obrar con libertad a partir de situarse como sujetos sociales históricos y culturales, atentos al contexto en donde se inscriben, y comprendiendo la responsabilidad que asumen en un mundo compartido con otros, siempre diferentes.

De este modo, la experiencia de formación solo puede ser considerada como un ‘proceso’, o sea, como algo que se está haciendo o que nos está haciendo; un proceso complejo, diverso y multirreferencial en tanto que propone colocar discursivamente los cuerpos, en el centro del aprendizaje con la finalidad de la enseñanza, traduciendo lo corporal en educativo. La experiencia de formación en educación física es siempre una ‘experiencia particular’ que supone una forma compleja de conocer, que implica adscribir la idea de constituir una relación personal y particular en diálogo reflexivo con el mundo que el sujeto recibe, crea y recrea (Larrosa, 2003). Es aquello que nos atraviesa y nos va conformando subjetivamente en el marco de ciertos discursos sociales y culturales que sostienen una representación de universidad atemporal.

Desde esta noción de experiencia, remitiéndonos al contexto particular de la universidad, la experiencia de formación de los jóvenes es, sin lugar a dudas, una construcción social e histórica, necesaria de revisar de cara al presente, dado que las tradiciones universitarias, que en el pasado sirvieron para integrar a los estudiantes, aunque fuera simbólicamente, en el presente se han fragmentado y quedan adheridas a grupos marginales. Del mismo modo que no se puede hablar de un grupo homogéneo, independiente e integrado, sino de un *milieu* (medio) más cercano al agregado sin consistencia que al grupo profesional. En este sentido, la condición de estudiante —su identidad—, solo se puede rastrear en el terreno simbólico y a partir de revisar la experiencia que los jóvenes transitan en las instituciones.

Lo institucional: la trama compleja de lo corporal

Los escenarios de la formación resultan complejos ante un nuevo siglo que implica reconocer cambios sociales, culturales, políticos y económicos, derivados de nuevas organizaciones de los Estados nacionales. Estos cambios reconocen que algo deberá estar pasando en el interior de las instituciones formadoras, en tanto se reconoce que, como invención de la modernidad, estas se han organizado históricamente con base en principios generales de orden y jerarquías, con fuerte influencia en la rigidez y estabilidad para asegurar el futuro (Boltanski y Chiapello, 2002).

Pero las instituciones son los sujetos que las piensan (Douglas, 1996), los “repertorios de valores” (Revel, 2006, p. 76), las “instituciones de vida” (Remedi, 2005) para los cuerpos que las viven, sienten, sufren y se conjugan dentro de un sistema cultural en donde lo simbólico e imaginario está en juego (Remedi, 2005), y en donde los “sistemas simbólicos” legitiman y significan sus prácticas y sus vidas.

En estas dimensiones de lo institucional, la experiencia de los cuerpos hace pública la intimidad, es decir, muestra su particularidad, individualidad y singularidad acomodándose a los sedimentos de los diversos ciclos históricos que van conformando a la institución, a los pensamientos difusos que son el producto de las relaciones entre los sujetos en el marco de las instituciones en donde se conjugan las tradiciones, los recuerdos, en el marco de los escenarios simbólicos conformados.

En este sentido, aludir a las experiencias de los cuerpos en las instituciones nos lleva a cuestionar los sentidos, las percepciones, así como las representaciones del mundo, de la sociedad, y de las propias instituciones, o de cualquier otra ‘categoría universal’ (Nicastro, 2006, p. 6) que intente explicar lo que existe.

Ubicar lo corporal en la trama institucional somete a un esfuerzo de ruptura además de nuestras concepciones sobre lo espacial, lo temporal, etc., asociadas a lógicas cartesiana con las que se explican, piensan y viven las instituciones.

El cuerpo es mucho más que una coordenada en ese espacio, siempre es la posibilidad para la relación, que da lugar a la multiplicidad, es decir, a la presencia activa de la diversidad.

En este sentido, el espacio es para el/los cuerpos, una posibilidad para la presencia, la existencia y, en consecuencia, el espacio nunca es acabado, nunca es cerrado, se transforma en abierto y como un proceso de constante formación.

La comprensión de lo institucional desde esta perspectiva supone asumir un compromiso antiesencialista, que se alinea con políticas de identidad que rompen con aquellas ideas o posiciones que consideran a las identidades como ya constituidas e inmutables, sean cuales sean y proponiendo una concepción relacional del mundo, dado que se pone el acento en la constructividad de las identidades y los objetos.

En síntesis, se trata de que estas dimensiones de lo institucional también sean discutidas, cuestionadas, sometidas a nuevos análisis colaborando con la renovación de nuestras interpretaciones, permitiendo dar lugar a la existencia de la multiplicidad de cosas diferentes en el suelo de las instituciones.

De los cuerpo(s) y las pedagogías de los cuerpos

Nos atrevemos a pensar el cuerpo como entidad indisoluble al ser sujeto, que aparece como interés —de estudio— a lo largo de la historia del pensamiento occidental, atravesado por distintas disciplinas. Así lo considera Benilde Vázquez (1996), entre otros, cuando 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. Es bien sabido que las ciencias sociales rescatan el concepto de ‘corporeidad’ como materialidad del sujeto, como expresión de lo social y culturalmente humano.

Advertimos que a partir de la década de 1960 y 1970 los investigadores le dedicaron sistemáticamente una parte significativa de sus trabajos y que es a fines de la década de 1960 que los estudios sociales sobre el cuerpo recibieron nuevas miradas, producto del auge de múltiples estudios e investigaciones que abordaron dichos temas desde perspectivas renovadas, cuestionadoras y contestatarias.

Los estudios fenomenológicos marcaron un quiebre y el rescate de la naturaleza perceptiva del cuerpo (Merleau Ponty, 1975) permitiendo experimentar una concepción más dialógica del cuerpo con el mundo (a cualquier mundo). Por su parte, la naturaleza social y cultural del cuerpo (Foucault, 1975) fue mostrando las formas de disciplinamiento y de normalización de estos. Las instituciones sociales históricamente han estado dedicadas a la producción de regímenes de verdad y a su circulación a través de una red de mecanismos y procedimientos para regular las costumbres y las prácticas sociales. Lo que ha dado lugar a la denominada ‘sociedad disciplinaria’, ese conjunto de reglas, de mecanismos y procedimientos de exclusión e inclusión que aseguran la obediencia y el funcionamiento de la sociedad.

El conjunto de factores hace que otros colectivos activistas, académicos y no académicos, provoquen un cambio de mirada sobre el cuerpo a partir de una comprensión más acabada del cuerpo y la sexualidad, redefiniendo a la corporeidad como categoría (desde posiciones menos deterministas) para poner en tensión las categorías universalmente construidas desde conceptos binarios.

Vinculado a las desigualdades e injusticias que obturan comprensiones de la diversidad de experiencia de los sujetos. Entre los estudios que reivindican dichas posiciones están los estudios *queer*, abarcando 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. Los aportes de Foucault sobre el cuerpo sexuado significaron para las feministas la posibilidad de debatir y cuestionar al cuerpo producido discursiva, social y culturalmente caracterizado por separar lo ‘normal’ de lo ‘anormal’ y recuperarlo como un lugar que aporta y apuesta a la transformación, a partir de tomar en sus manos el poder y ejercerlo.

Este es un punto de distancia y diferencia de las teorías feministas respecto de los estudios foucaultianos que 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. Vidiella (2004-2005), 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 consideran al cuerpo dócil, es decir, como aquel que se deja. Dicha docilidad impuesta impide entender a los sujetos como agentes sociales, y no hace más que excluir aspectos relevantes como ser las interacciones de los sujetos, propias de las experiencias de los individuos que conviven en contextos sociales, como sostienen Butler (1990), De Laurentis (1987) y Haraway (1991), entre otras.

Sus esfuerzos teóricos y políticos han ido dirigidos hacia una comprensión de la ‘subjetividad encarnada’, una ‘corporalidad psíquica’, un sujeto físico y no abstracto (Grosz, 1994, p. 22; McNay, 1992, p. 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).

Las posiciones posestructuralistas hacen un aporte interesante al pensar la ‘resistencia’ como un proceso activo de agencia. Siendo la ‘corporización’ lo que presenta una comprensión importante al momento de entender cuestiones relativas a la conformación de identidades de género, sexuales, de raza, o de clase social, así como 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 sigue intentando fijar los cuerpos, de confinarlos al lugar lo de inmutable, invariable, de entidades estables, y materiales y biológicas previamente determinadas.

Conclusión

Desde estas concepciones o miradas del cuerpo, acudimos a la relación en, de, con, y sobre el cuerpo, que denominamos pedagogías de los cuerpos, las cuales se inscriben en las instituciones educativas y en la que nos interesa a nosotros, que son las de formación superior universitaria en educación física.

Es bien sabido que desde tiempos remotos la pedagogía de lo corporal o del cuerpo ha ido mutando desde visiones médico-higienistas (que insiste en la producción de cuerpos sanos), pasando por una pedagogía racionalista-cientificista (que representa sujetos acorporales y asexuados), hasta una pedagogía humanista, que reclama insistentemente la presencia de un sujeto activo y la inclusión o presencia de lo corporal. En el transcurrir del tiempo, es posible advertir cómo los discursos pedagógicos de la educación física han considerado al cuerpo en su sentido más clásico, que va desde el silenciamiento a la socialización, pasando por un disciplinamiento normativo bien elaborado.

Esos rasgos que podemos advertir nos hablan del cuerpo, o mejor dicho lo hacen desde lo negativo mostrando una tendencia que lleva a considerar a los sujetos como descorporizados, o bien como unidades homogéneas desde lo corporal, llevando impresa una visión de constitución subjetiva unidireccional y con un único destino. En su recorrido histórico, la educación física ha acuñado desde diversas perspectivas: la psicomotricidad, la psico-socio-motricidad, la expresión corporal y las nuevas pedagogías de la subjetividad corporal, etc., una idea de cuerpo y con ellas una manera de intervenir pedagógicamente en él. Muchas de estas ideas están presentes en las prácticas cotidianas de las diversas instancias formativas, como las gimnasias, los deportes, las teóricas, el desarrollo corporal y motriz infantil, etc., dentro de las instituciones de formación en educación física.

Moldeada por la historia de las diferentes disciplinas o campos de estudio, se han ido conformando las pedagogías de la educación física que, tras la inspiración de una supuesta autonomía de acción y deliberación, han dado lugar a procesos de autorregulación de los cuerpos, de los deseos y de, por ende, la acción política.

La crítica ayudó a pensar al cuerpo sujeto desde una posición que supere el histórico binarismo cuerpo-mente privilegiado por los discursos pedagógicos, reemplazando esto por una concepción más dialógica, que se refiere a la representación y al ‘estar en el mundo’ (Csordas, 2000) como ‘existencia vivida’, más que como cuestión nominal.

Desde dichos discursos, la categoría de ‘corporización’ es fuerte, aportando elementos interesantes que permiten aproximarse a una renovación en las pedagogías que desde la educación física intentan renovar sus fundamentos, aspirando a una reconstrucción de la subjetividad que incorpore elementos inestables e inacabados de la existencia de lo corporal, al mismo tiempo que intente 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. Este supone un desafío para la formación y para las instituciones en donde los cuerpos viven la experiencia de la acción.

Referencias

- Avtar Brah, J. (1992). Difference, Diversity, Differentiation. En J. Donald y A. Rattansi (Eds.), *Race, culture and difference* (vol. 1). Sage Publications.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Ediciones Akal.
- Butler, J. (2002). Prefacio e introducción. En *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo* (pp. 11-49). Paidós.
- Contreras, D. J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3).
- Csordas, T. (2000). *Embodiment and Experience*. Cambridge University Press.
- De Lauretis, T. (1996). La tecnología del género. *Revista Mora*, 2, 6-34.
- Massey, D. (2005). La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. En L. Arfuch (Ed.), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Paidós.
- Douglas, M. (1996). *Cómo piensan las instituciones*. Alianza Editorial.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza editorial.
- Grosz, E. (1994). *Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism*. Indiana University Press.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs, y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Cátedra Instituto de la Mujer.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Grao.
- Imbernón, F. (1996). *La formación del profesor. Formar para innovar*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Jameson, F. (1999). *El giro cultural*. Manantial.
- Larrosa, J. (2003). *Sobre lectura, experiencia y formación. Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes.
- McNay, L. (1992). *Foucault and Feminism: Power, Gender and the Self*. Polity Press.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Península.

- Millet, K. (1975). *Política sexual*. Aguilar Editor.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Homo Sapiens.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Desclée de Brouwer.
- Preciado, B. (2007). *Mujeres en los márgenes. Reportaje después del feminismo*. Babelia, El País.
- Remedi, E. (2005). La institución: un entrecruzamiento de textos. En E. Remedi Allione (Coord.), *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. Editorial Plaza y Valdes.
- Revel, J. (2006). *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social*. Ediciones Manantial.
- Romero Cerezo, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*.
- Ruiz, M. A. (2011). *Experiencias de corporeidad en la escuela primaria. Una narrativa corporal desde la perspectiva de los sujetos*. Universitat de Barcelona.
- Shiller D. (1999). *Digital Capitalism*. Networking the Global Market System, Cambridge, MIT Press.
- Vázquez, B. (1996). *La educación física en la educación básica*. Gymnos.
- Vidiella, J. (2004-2005). Documento interno del Seminario del Grupo de investigación FINT (formación innovación y nuevas tecnologías/en la actualidad Grupo Esbrina). Universidad de Barcelona.

Cuerpo y conciencia de sí: Transposición didáctica de la obra de danza *Epithelium* en el contexto escolar*

DANIEL ANDRÉS CRISTANCHO

Introducción

En la actualidad, han sido cada vez más los cruces entre distintas disciplinas, lo cual permite diálogos entre ciencia y arte, donde este último se considera posibilitador de conocimiento. Es así que las artes son herramientas que fomentan la ampliación de habilidades y aprendizaje de nuevos conceptos.

En este sentido, la educación en artes otorga un valor pedagógico y didáctico, no al Arte mismo, con mayúscula, sino a los elementos que componen a los actos creativos y a las obras. Cada uno de ellos implica situar al sujeto en un lugar de formación, donde el aprendizaje se manifiesta de distintas maneras, permitiendo el pensamiento crítico, la

* Este ensayo es resultado de la investigación realizada en el marco de los procesos de mediación entre las obras de danza del Festival Danza en la Ciudad del año 2017, promovido por Idartes, realizada desde un enfoque pedagógico por parte del Semillero de Investigación Danza, Palabra y Pedagogía IE-Cubun, de la Facultad de Artes de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. La Investigación inicia en marzo de 2017 y finaliza en noviembre de 2017.

apropiación de herramientas y el desarrollo de competencias mediante el ejercicio práctico de la creación de las distintas ramas del arte.

El aprendizaje requiere, entonces, la figura del docente, que aparece no solo como poseedor del conocimiento, sino como un facilitador entre unos saberes que entran en contacto con unos sujetos (estudiantes) que confrontan sus propias lecturas del mundo con ese nuevo acervo de conocimiento que el profesor les provee. Para que esto sea posible, debe haber un acto de mediación por parte del docente, en tanto realiza una lectura y adaptación del saber a contenidos pertinentes para determinados estudiantes.

Efectivamente, ese es el lugar que se propone con esta investigación, que busca dilucidar el acto de la mediación entre una obra artística y unos sujetos en proceso de formación. Este proceso fue realizado por el Semillero de Investigación Danza, Palabra y Pedagogía IE-Cubun, orientado a la transposición didáctica de una obra de danza al aula de clases, en el marco de los procesos de mediación cultural propuesto por Idartes para “Danza en la Ciudad” en Bogotá, 2017.

La investigación traza una ruta que inicia por la apreciación de la obra de arte y el diálogo con las artistas. Luego se extraen los contenidos de aprendizaje, realizando un ejercicio de transposición didáctica, es decir, hacer el tránsito del saber de un contexto a otro, en este caso, el paso de los contenidos de la obra al aula de clases a partir de un taller o prueba piloto. Finalmente, se arrojan unas conclusiones que permiten una nueva lectura del taller a la luz de la subjetividad y la corporeidad, ya que, desde la lectura de la obra, son conceptos que dilucidan el objetivo de las artistas: la comprensión del cuerpo en la sociedad y la liberación del sujeto a través de la autoconciencia.

La apreciación y el diálogo

La presente investigación traza una línea entre arte y pedagogía, a través de la mediación realizada por el investigador-docente, es decir, el ejercicio de hacer un puente entre la emisión de un mensaje (los artistas/la obra) y la recepción de este (espectador/estudiante). Dicha labor de mediación tiene dos momentos: 1) la relación de la obra con

la compañía, en tanto los aprendizajes movilizados al interior; y 2) la relación entre obra y escenario educativo.

Para tal efecto, en el marco de Danza en la Ciudad, se tomó la obra *Epithelium* del grupo colombiano CARNExperimento (cuyas siglas significan, respectivamente, Cuerpo, Apetito, Reconfiguración, Nada y Experimento), el cual adopta distintas disciplinas (plásticas, danza, filosofía, fotografía), creando puestas en escena interdisciplinares.

La investigación realizada es de corte cualitativo, de tipo exploratorio-descriptivo. A la luz de los ojos de la mediación, permite, en un primer momento, la *apreciación*, la observación presencial y en video (inicialmente como espectador, luego como investigador). En un segundo momento, y con el fin de profundizar en el sentido de la obra, se dialoga con las artistas, dilucidando la relación obra-compañía, a través de una entrevista semiestructurada, arrojando no solo el referente filosófico (Gilles Deleuze), sino los métodos de creación y, por lo tanto, sus propios procesos de aprendizaje.

En este primer momento se logró entender dos conceptos claves: 1) el *epitelio*, es decir, la capa externa que recubre los órganos, permitiendo pasar por capas, desde lo externo a lo interno, y 2) los *imaginarios sensomotores*, que, según CARNExperimento, debido al énfasis exagerado en el sentido visión en la sociedad, se forman unas maneras determinadas de acercarse al mundo, que ignora otras formas de saberse en el mundo, por ejemplo, desde el olfato o el tacto. Así, se empezó a entender que la obra hacía especial énfasis en el lugar del cuerpo, en tanto acercamiento sensorial y experiencial, para abordar la subjetividad y llegar a lo más profundo del ser humano.

En este sentido, la obra y la compañía movilizan la noción cuerpo-sociedad. Para tal efecto, se retoma la postura de Reyes y Solana (2007), que incluyen a la intersección individuo-sociedad, y al cuerpo como un elemento del imaginario social, pues “el cuerpo es la interfaz entre lo social y lo individual, la naturaleza y la cultura, lo psicológico y lo simbólico” (p. 26). Es, como ya se mencionó, el espacio donde recaen las relaciones y las dualidades, unificándolas en un lugar que se vuelve integral, complejo, en donde se desenvuelven las tramas de la (in)conciencia.

La toma de conciencia sobre el lugar del cuerpo en la sociedad y de cómo esta interviene en el sujeto, implica pensar el cuerpo no como algo meramente físico (*Körper*), sino como un cuerpo simbólico (*Leib*). Este último “nos sitúa en la órbita de lo subjetivo, sensible, vivencial y experimental” (Planella, 2006, p. 47). Esta concepción implica conciencia de la propia vivencia del cuerpo, de su presencia espacial y temporal, de sus límites, de su infinitud. *Leib* o corporeidad se define, pues, como “la dimensión del sujeto que posibilita la socialización, la encarnación y la corporeización del sujeto en el mundo (y no aquella parte que se contrapone al alma)” (Planella, 2006, p. 48). Desde este lugar, *Epithelium* moviliza en las artistas una forma de entender el proceso de socialización en su cuerpo y su consiguiente comprensión.

De manera abarcadora, la corporeidad será “la integración permanente de múltiples factores que constituyen una única entidad [...] la entidad original, única, sorprendente y exclusiva que es el ser humano: Soy yo y todo aquello en lo que me corporizo, todo lo que me identifica” (Grasso, 2008, p. 8).

Ambas definiciones sostienen al cuerpo en el marco de lo social. Frente a esto, Marcel Mauss (1973), citado por Barreiro (2004):

[...] arguye que la cultura da forma al cuerpo y describe con detalle lo que él denomina las “técnicas del cuerpo”: “El modo en que de sociedad en sociedad los seres humanos saben cómo usar sus cuerpos”. Estas “técnicas corporales” son un medio importante para la socialización de los individuos en la cultura; a través de ellas y de su cuerpo, un individuo llega a conocer una cultura y a vivir en ella. (p. 179)

El cuerpo es el lugar donde cada sujeto construye su identidad en una relación que no termina. Si bien se aprenden estas técnicas corporales, la idea de subjetividad propone saberes en relación con una cultura y sociedad más abiertas y dinámicas. En esta misma dirección, la pedagogía retoma postulados como el *cuerpo sin órganos* artaudiano donde, según Gilles Deleuze, citado por Gallo y Martínez (2015), la vida es

[...] potencia intensiva irreductible al organismo, a las capacidades físicas o las funciones ordenadas en el cuerpo, hablamos de un cuerpo intensivo, atravesado por fuerzas [...] activas y reactivas que tienen un potencial en sí mismas, unas para crear y otras para negar la posibilidad de hacerlo. (p. 622)

Reconocer al sujeto que conoce

Así, aparece la segunda fase de la investigación, el *reconocimiento*, donde los distintos elementos vistos y discutidos en la apreciación y la entrevista, se categorizan en contenidos de aprendizaje, pero no sin que antes se preguntara: ¿qué busca un docente-investigador al entablar un diálogo entre una obra de arte y el aula?

El fin de *Epithelium*, la conciencia o el saber del propio yo, fue el insumo necesario para dilucidar el objetivo de los talleres. Se optó, entonces, por el pensamiento crítico y la conciencia de sí, encontrando un sustento teórico en el concepto de *subjetividad*, que connota al sujeto como producto de una trama compleja entre individuo y sociedad, en tanto la interpreta y actúa en relación con dicha interpretación, desarrollando una concepción del mundo y de sí mismo.

El concepto es estudiado por el psicólogo Juan Luis Rey (2000), el cual plantea que la subjetividad es un fenómeno que se construye constantemente, que tiene una estructura abierta y flexible y que permite concebir que “la conciencia no existe como cosa separada de la experiencia” (p. 7). Así mismo, “el sujeto en su acción genera un espacio de tensión sobre la propia subjetividad. De tal forma que ni el sujeto, ni la subjetividad son un espacio de determinación, sino un espacio de recursividad y ahí está totalmente ubicado en una perspectiva de la complejidad” (Gómez y Rey, 2005, p. 11), tensión en la cual se da un proceso de transformación.

Teniendo en cuenta lo anterior, una investigación sobre el sujeto debe tener una mirada contextual e histórico-cultural “que rompa con la separación entre lo real, como externalidad, y el sujeto” (Zemelman, 2010, p. 356). Dicho rompimiento supone pensar la realidad y el sujeto como una construcción paralela pero unida por lazos de significación, de sentido. Lo individual y lo social parten de un

mismo constructo que se despliega en forma de espiral y que avanza a través de la historia.

El sujeto, es, además, un ser actuante, que puede generar consciencia de su dinámica interna y externa; genera estrategias para la transformación de sus esquemas; cuestiona su realidad que, dicho sea de paso, depende de la situación a la cual está inmerso. En últimas, se vuelve consciente de sus experiencias y aprendizajes.

Así visto, el ejercicio pedagógico buscará que los estudiantes, a través de la danza y la utilización del cuerpo (movimiento, sentidos), permitan repensar la propia realidad y la manera como cada sujeto experimenta y aprende de esta. Fundamentado este saber, se busca institucionalizar, es decir, hacer operativo el saber, llevándolo a la vida diaria, desarrollando estrategias para acercarse, conocer y actuar desde el cuerpo para entender la subjetividad.

La transposición didáctica

Con el objetivo claro se da el tercer momento de la investigación, el *nombramiento*, donde la mediación surte efecto. Así, en la actividad didáctica el objeto cultural, que tiene una función social, adquiere una connotación educativa. Dicho en palabras de René Rickenmann (2007), “la dimensión pragmática del ‘objeto cultural’ y de los contenidos de enseñanza que con éste se relacionan es considerada aquí como elemento constitutivo fundamental de la significación de la situación de enseñanza-aprendizaje” (p. 3).

En la presente investigación, el objeto cultural, la obra de arte, arroja unos determinados saberes que emergen en forma de contenidos al ser observados por el pedagogo. Estos contenidos, a través de preguntas detonadoras, se transforman en ejercicios prácticos, formulando determinados ejercicios para el aula. Esta fase posibilita el cruce entre arte y pedagogía, pues el arte se entiende como posibilitador de conocimiento, ya que su lugar en el aula no radica solo en lo estético, sino que resalta el proceso de creación como detonador de habilidades y no como la búsqueda de un resultado. El arte permite la apreciación, la discusión, la deconstrucción y la creación.

Esta pedagogía del cuerpo y la experiencia se ve soportada en las posibilidades que brinda la educación artística, pues, según Zurmuehlen (1990), citado por Pérez-Sosa (2005):

Las clases de arte son espacios en que la energía puede transformarse en acción, los estudiantes pueden convertirse en creadores: probando, actuando, comprendiendo..., repitiendo la prueba, combinando reflexión, crítica y acción... también pueden ser transformadores, transformando simbólicamente el significado peculiar de las experiencias de su vida en símbolos representativos del arte..., haciendo que el arte sea vital para su currículo como lo es para la cultura: cuando nos reconocemos a nosotros mismos en ambas esferas como creadores, transformadores y regeneradores. (p. 488)

El entorno educativo posee una relación de actualización de la acción, en tanto el docente establece las condiciones necesarias para que surja el aprendizaje. El docente media entre un “saber sabio” y un “saber enseñable”. En otras palabras, el docente es un traductor que, a través de un medio determinado, permite que el estudiante apropie un determinado contenido.

Dentro de esta relación, el docente logra la ampliación de la creatividad y el pensamiento crítico, al no brindar certezas en la relación enseñanza-aprendizaje, ya que:

El profesor no puede producir él mismo la estrategia para que sea imitada (en general, el profesor no es un “maestro de aprendizaje” que “muestra” a su aprendiz). No puede describirla tampoco de manera tal que el alumno la produzca sin conocimiento de causa. Debe entonces hablar, o de manera más general, debe producir sistemas de signos, callando una parte esencial del saber. El alumno deberá interpretar estos sistemas de signos para aprender a producir las estrategias ganadoras. (Sensevy, 2007, p. 9)

Desde la educación artística, el docente-investigador recupera aquellos elementos que están en el interior de una obra de arte y los pone a disposición de sus estudiantes, ya que esos contenidos no son meros productos del arte, sino elementos que propician la creatividad y, en el caso de esta investigación, la exploración corporal para la construcción

de pensamiento crítico, de una consciencia de sí y de nuevas posibilidades de actuación en el mundo.

Al pensar el lugar del cuerpo en relación con el pensamiento, la consciencia y la acción, se realiza la categorizaron de los distintos contenidos emergentes en tres aspectos del aprendizaje, de los cuales se muestran algunos a continuación:

1. **Teórico o Saber Qué:** relación cuerpo y sonoridad; comunicación no verbal; sensorialidad.
2. **Pragmático o Saber Hacer:** lo tecnológico en la puesta en escena; calidades de movimiento (lentitud y tensión); composición escénica interdisciplinar.
3. **Axiológico o Saber Ser:** autoobservación; lo artístico como lugar de transformación; comunicación y subjetividad desde la expresión corporal.

Los distintos contenidos son divididos en grupos, de tal manera que el investigador tenga una tabla de elementos para unir según los objetivos que se proyecte para cada taller.

Diseño del taller y prueba piloto

Como resultado de este ejercicio de transposición didáctica, se desarrolla un primer taller, para el cual se tienen en cuenta los siguientes contenidos de aprendizaje:

1. Sensibilidad (los imaginarios sensomotores)
2. Sensibilidad e interacción con el espacio
3. Lentitud y tensión como cualidades de tiempo y movimiento
4. Comunicación y subjetividad a través de la expresión corporal

Se pretende establecer un nexo entre contenidos teóricos, pragmáticos y axiológicos, donde se parte de técnicas danzarias, la exploración sensorial, el reconocimiento del espacio y la comunicación.

Para la Prueba Piloto se enfatiza en el concepto de *imaginarios sensomotores*, privando de la vista, durante 2 horas y media, a los participantes del taller (6 estudiantes de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional, cuyas edades están entre los 20 y 26 años).

En este espacio se logró movilizar sensaciones al colocar al cuerpo en un estado distinto al cotidiano, ya que la privación de la vista logró reconocer el lugar de los otros sentidos como vías para el conocimiento del espacio.

Por otro lado, la sensibilización del cuerpo permite que las emociones surjan, tanto por los estímulos del espacio, como por la relación táctil que se desarrolla con los otros participantes. Es decir, que el cuerpo en otro estado no solo implica una experiencia nueva del entorno, sino también de la propia vivencia del cuerpo y de la manera de establecer relaciones con los otros cuerpos.

Al finalizar el taller se realizó una retroalimentación de los participantes y, siguiente a esto, una mesa de trabajo con el Semillero, permitiendo replantear los aspectos formales y operativos del taller, los objetivos propuestos y la pertinencia del taller en otros contextos poblacionales.

Conclusiones

La corporeidad, a la luz de la transposición didáctica de la obra *Epithelium*, permite reconocer el lugar de la experiencia corporal y la percepción como aspectos mediados por la sociedad. Así, la experiencia no es netamente biológica, sino que responde a una relación del sujeto con su contexto. Así mismo, la forma como se aprende y produce conocimiento depende de esta interacción.

En la relación sujeto-sociedad, el cuerpo es el lugar donde acontece esta relación y donde se encuentran los fenómenos de la experiencia.

Los escenarios educativos de nuestra sociedad son los espacios donde se forma el cuerpo para la sociedad y han de atender a las

necesidades exploratorias, críticas y creativas de los estudiantes, donde las prácticas corporales permitan la apropiación de cada sujeto de su cuerpo, transformando la perspectiva de una pedagogía controladora por una potenciadora.

Sin embargo, la conciencia de sí, la construcción de subjetividad y corporeidad no se da de manera pasiva o automática. Al ser un proceso de aprendizaje, requiere de una mediación (docente) que permita el acercamiento a distintos contenidos, pero también la conciencia del aprendizaje y los métodos de llegar a él.

Así, se haya en el arte, en la creación, un método interdisciplinar, donde se cruzan distintas ideas, habilidades, competencias con el fin de que determinada población construya nuevos saberes a través de la experimentación y el hacer, permitiendo al mismo tiempo una mirada introspectiva y una mirada al contexto.

La transposición didáctica es una estrategia que puede tomar el docente en artes para extraer contenidos de aprendizaje útiles a sus estudiantes. En este caso, la danza y sus cruces con otras artes o disciplinas permiten repensar el lugar del cuerpo como portador de sentidos y posibilidades para la comunicación y la expresión de emociones e ideas.

Referencias

- Barreiro, A. M. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Papers, Revista de Sociología*, (73), 120-152. <https://papers.uab.cat/article/view/v73-martinez/pdf-es>
- Gallo, L. E. y Martínez, L. J. (2015). Líneas pedagógicas para una educación corporal. *Cuadernos de Pesquisa*, 45(157), 612-629. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00612.pdf>
- Grasso, A. (2008). La palabra corporeidad en el diccionario de educación física. *Portaldeportivo*, 1(4). https://www.academia.edu/4789452/La_palabra_corporeidad_en_el_diccionario_de_educaci%C3%B3n_f%C3%ADsica
- Pérez-Soba, P. (2005). *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. España. <https://eprints.ucm.es/7251/1/T28786.pdf>.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

- Rey, F. L. (2000). *Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. International Thomson Editores S. A. Impreso en México.
- Rey, F. y Gómez, A. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico-cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando Gonzáles Rey. *Univ. Psychol.*, 4(3), 373-383. <http://www.redalyc.org/pdf/647/64740311.pdf>
- Reyes, R. A. y Solana, E. E. (2007-2008). El cuerpo y las ciencias sociales. *Rev. Pueblos y Fronteras Digital*, (4). <http://www.redalyc.org/pdf/906/90600403.pdf>
- Rickenmann, R. (2007). *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*. Universidad de Ginebra. <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinica-did%E1ctica-RR.pdf>
- Sensevy, G. y Mercier, A. (2007). Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Rennes. Traducción Juan Duque*. <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Rev. Polis*, 9(27), 355-366. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30515709016>

Dando cuerpo al tiempo: escuela y tecnología

CLAUDIA MALLARINO FLÓREZ

*Y, entonces, ¿qué decimos cuando decimos cuerpo?
El cuerpo, sustrato vital por su condición de lugar visible de la
presencia humana en el mundo, es así mismo emplazamiento,
merced a que es allí en donde sucede la vida.*

MALLARINO

Introducción

Las corporalidades que comparten el presente son expresiones de diversas culturas somáticas que conviven en el ámbito de las sociedades pretecnológicas de un lado, y de las tecnomediadas, por el otro, en donde la conectividad produce cuerpos globalizados de la red, circunstancia que les permite innumerables alternativas de presencia y manifestación de lo corporal: cuerpos lienzos de imágenes y moda; incorporación voluntaria del género al cuerpo; ciberculturas, cuerpos performativos; relatos eróticos en la red; concepción cibernética de la pedagogía; cuerpos epiurbanos; cuerpos deslocalizados; cuerpos mutantes; cuerpos híbridos; etc., apelativos y expresiones con los que se alude hoy a las nuevas generaciones de jóvenes, jovencitas, niños, niñas,

y cualesquiera otras expresiones para nombrar la inmensa pluralidad de singularidades somáticas de las sociedades digitales.

Estas corporalidades emergentes están atravesadas por la autogestión y los modos de producción de cultura de sus cuerpos, a partir de rituales de comportamiento que definen sus propias reglas y contextos de interacción, de tal manera que, si bien la tecnología no es la esfera responsable de todo lo que pasa, todo lo que sucede en estas corporalidades pasa por la tecnología, y la escuela, como lugar de enculturación de los cuerpos, no puede sustraerse a esta realidad.

¿Cómo leen los cuerpos las realidades que constituyen y que los constituyen y qué lugar tienen en los procesos de configuración de escuela y de mundo?

Cuerpos pos-figurativos: antepasados bien conocidos y un futuro asegurado

Las culturas posfigurativas (Mead, 2006), que aquí hemos llamado pretecnológicas, organizan sus matrices de mundo con base en el pasado y es el pasado de los adultos —*antepasados bien conocidos*— lo que va a constituir el futuro de las nuevas generaciones. El relevo generacional es el resultado de “estampar exitosa e indeleblemente en cada niño la forma cultural” (p. 37) y, como en el reloj de arena, la vida avanza y regresa, y cada nueva generación reitera el anclaje cultural que heredó de sus padres (Feixa, 2014, p. 102). En la descripción que hace Mead de estas culturas, es característico que estén íntimamente vinculadas con su hábitat y dependan de la presencia real de tres generaciones —ancianos/adultos, jóvenes y niños—, en donde los planes de los ancianos se implantan de manera imborrable en las mentes de los adultos, los de estos en la de los jóvenes y así sucesivamente.

En nuestra sociedad, la escuela es una buena exponente de ese ir y venir generacional, en donde las estructuras de autoridad asentadas en la experiencia y las jerarquías siguen siendo los pilares del poder y del saber. No se explica, dice Mead, cómo podrían los jóvenes plantear interrogantes en estos sistemas destinados a imponer el conformismo y la repetición, pero afirma que las relaciones intergeneracionales no son de ninguna manera apacibles. Las discrepancias que

parecen permanecer por debajo del umbral de la conciencia e inmunes al análisis en el *adentro de la escuela* van a provocar la emergencia de una nueva generación con cuerpo, con voz y con algo que decir en el *mundo de la vida*. El cuerpo deja de estar implícito y se hace elocuente porque aparece como concepto en el pensamiento de los jóvenes y forja una reflexión explícita de su lugar en la historia. Acceder a una conciencia generacional implica que se vincule el tiempo biográfico —cronologías—, con el histórico y el social —genealogías—, de tal manera que ese momento vital reflexivo permita que lo habitual se pueda transformar.

Las corporalidades que encarnan los capitales culturales objetivados en el mundo del afuera de la escuela y los institucionalizados en el adentro de esta (Bourdieu, 1980), aunque coinciden cronológicamente, son asincrónicas y disyuntas. La afinidad generacional puede darse en clave *cronológica* cuando el factor generacional se entiende como ley general del ritmo social sin valor explicativo suficiente, pero natural, verbigracia las corporalidades escolares; o, en clave *genealógica*, cuando hay una vivencia interna e histórica del tiempo que se materializa en un destino colectivo —unidad y conexión generacionales— interesado en participar de su propio devenir, como el que encarnan hoy las corporalidades jóvenes del mundo de la vida (Mannheim, 1993).

Cuerpos configurativos: jerarquías familiares y pares generacionales

Es necesario examinar el papel que juegan un conjunto de ‘instancias intermedias’ de control y estimulación del cuerpo joven en que el grupo de pares constituye la figura más prominente y significativa.

GÓMEZ Y GONZÁLEZ

La tribu, la pandilla, la banda y las diferentes culturas juveniles son algunas de las corporalidades que habitan esferas de la socialidad configurada caracterizada por “reeditar las seguridades de la familia vaciada de sentido”, y por resistirse a las instituciones tradicionales de

aglutinamiento, “pero también a las formulaciones burocráticas de división y organización social del trabajo” (p. 59). Sin embargo, aunque estas configuraciones pueden hacer emerger cambios dramáticos en la cultura, no alcanzan a elaborarse como reflexiones profundas que puedan desestabilizar los hábitos, hasta producir rupturas. El cambio que produce mutabilidad y conlleva crisis se da cuando hay *algo que cambiar* y cuando esas posibles transformaciones son consecuencia de procesos reflexivos situados en las capas más profundas de sedimentación de la institucionalidad (Mannheim, 1993).

En microculturas como la escuela, acostumbradas a la seguridad de lo *ya sabido y estable*, las transformaciones no alcanzan esas profundidades y por eso no se han vuelto reflexivas hasta el punto de desestabilizarla a ella o a la sociedad. De aquí que la crisis tenga que ser producto de la incomodidad corporal que supone la reflexión como elemento desestabilizador y como cambio *porque realmente se tiene conciencia de que hay algo que cambiar*. La escuela ha sido históricamente lugar de reproducción, de conservación del legado, no de transformación. Además, asumen una mirada del aprendizaje en donde el saber, mediado por la incorporación de reglas y modos de comportamiento, está encaminado hacia el fortalecimiento de la sociedad de producción y el mantenimiento de un escenario de reproducción ideológica.

En el mundo del afuera, por el contrario, se están gestando hoy transformaciones en donde los hijos enfrentan un futuro que difícilmente podemos predecir y del cual solo podemos dar cuenta en términos de su transformación, pues fuimos artífices de esta. A partir de este momento, se nos van a plantear dinámicas colaborativas, conexiones, agregaciones y nodos de interacción somática, en donde la co-figuración de mundos posibles entre pares va a ganar absoluta relevancia en términos de adaptabilidad y supervivencia en el entorno.

Cuerpos prefigurativos: hijos desconocidos y futuros inciertos

Al argumento de que también fuimos jóvenes, la respuesta de los jóvenes es contundente: ustedes nunca fueron jóvenes en el mundo en que nosotros vivimos y nunca lo podrán ser (Mead, 2006, p. 93). Las

viejas generaciones no tendrán un correlato de sus experiencias en los cuerpos de las nuevas generaciones, sus hijos les son extraños. En aquellas culturas en donde lo prefigurado es lo desconocido, los hijos también son desconocidos. La co-figuración aquí es fundamental y se plantea de un modo más radical, pues los pares están reemplazando cada vez más los referentes parentales, docentes, espirituales, políticos e ideológicos, que fungían como el *deber ser* que debía darse más tarde o más temprano.

Las transformaciones de todo orden, tecnológico, informático, científico; las que involucran el entorno y el medio ambiente; la escalada espacial; los asuntos que mueven la economía mundial y el capitalismo cognitivo; el mundo cuántico; las posibilidades de cartografiar el organismo y el acceso al código genético; la aldea global; la modificación en los planteamientos de mundo en sociedades líquidas/virtuales/digitales; los satélites, la internet, las computadoras, las redes sociales, la web 3.0; etc., nos ponen de cara a un presente para el que ninguno de nosotros, y me refiero a los inmigrantes digitales, está preparado.

Pero sí los hay, como mencioné, que pueden dar cuenta del cambio. Aun siendo inmigrantes, la generación nacida a mediados del siglo pasado fundó las redes urbanas, las tribus y las redes virtuales: primeras culturas configurativas de carácter universal. El hecho de saber que no sabemos y qué no sabemos y no podemos predecir nos pone en condición y en compromiso de crear un lugar en donde los jóvenes puedan materializar sus iniciativas, con base, por lo menos, en el testimonio de cómo sucedió aquello que ya no será referencia de lo que está por suceder. La generación “X”, inmigrante digital, será condición de posibilidad para las sociedades nativas digitales como precursora de las emergentes corporalidades configurativas en el mundo de la vida y en la red; y la escuela posfigurativa lo será, en tanto pueda señalar el sentido y el valor de un antes y un después refundidos en esos presentes que para ella siguen siendo permanentes, por lo menos hasta que el futuro sea habitado plenamente por nativos digitales. Se insinúan sinergias entre la *normatividad monolítica* de la escuela y la *pluralidad discursiva que habita el mundo*.

Tal vez a la escuela, en su calidad de entorno de otros sistemas sociales, le corresponde mantener vigentes en las memorias de sus cuerpos, las configuraciones culturales e identitarias que fungen como imagen natural de mundo y como sustrato arquetípico de la conciencia, para que, en el vacío de referentes, el *generation lap* que inevitablemente traen consigo los capitales interactivos digitales CDI y los nuevos repertorios tecnomediados NRT que caracterizan a las culturas prefigurativas, no se pierda el rastro somático que nos testimonia. Va tomando cuerpo la idea de una escuela como memoria viva de los otros sistemas sociales y adquiere relevancia lo que anota Feldman (2010) respecto de que la ciudad será más educadora o habrá más educación fuera de la escuela, pues esta “seguirá siendo esencialmente igual por un tiempo indeterminado” (p. 146).

Generación X, generación @ y # generation: de las culturas urbanas a las ciberculturas

Lo cierto es que este despertar masivo juvenil obedece a la necesidad de reparar elementos destruidos en la familia; a la búsqueda de autonomía y autoestima; a la oposición a la autoridad abusiva; a un intento coherente de reparación de las fracturas sociales; a la creación de alternativas culturales globales equitativas; y, en últimas, a la decisión de buscar una verdadera posibilidad de corporización existencial basada en luchas y contestaciones más universales, de ahí que la juventud pase a ser entendida como una nueva clase social, que pone de presente lo joven como categoría cultural y a la cultura juvenil como un testimonio de conciencia generacional (Feixa, 2014; Gómez y González, 2003).

¿Pero quienes o qué son las culturas juveniles, nativas digitales? y ¿qué implicaciones tienen estas para la escuela?

¿Qué saben nuestras escuelas, incluso nuestras Facultades de Educación, sobre las hondas modificaciones en la percepción del espacio y del tiempo que viven los adolescentes, especialmente insertos en procesos vertiginosos de desterritorialización de la experiencia y de la identidad, y atrapados en una contemporaneidad

que confunde los tiempos, debilita el pasado y exalta el no futuro? (Martín Barbero, 1999, pp. 15-16)

La condición de imprevisibilidad, inherente al planteamiento de mundos contemporáneos, hace necesario cambiar los instrumentos analíticos de la realidad para decodificar cognoscitivamente su funcionamiento y adaptarse a ella, de aquí que acercarnos a los cuerpos de las generaciones de la red implica acabar de entender que claramente vivimos en un tiempo de rápidas y profundas transformaciones sociales.

Podríamos resumir diciendo que entre 1900 y 1970 se crea la infraestructura tecnológica o *hardware* y, a partir de allí hasta hoy, lo que se conoce como aplicaciones “Apps”, o *software*, para actuar en la red. Estamos yendo rápidamente hacia una sociedad posindustrial basada en el conocimiento, que demanda un desplazamiento hacia las culturas tecno-mediáticas, tan dramático como lo fue en su tiempo la transición hacia las sociedades industriales. Cuando decimos “digitales”, no estamos hablando de compartir un rasgo o un atributo, no es una cualidad más de la personalidad que escogen unos cuerpos y otros no, ni son las tecnologías herramientas o mediaciones, constituyen el hábitus como territorio, acto y potencia, a través del cual hoy se corporiza el mundo, se encarna y se materializa el cuerpo, y aparece frente a sí mismo y frente a los otros y con los otros. Es tan claro como que si no hubiera TIC no estaríamos hablando de la misma realidad. En general, estas realidades constituyen una forma de reconocimiento de sí mismos, lo que muestra la tendencia de estos cuerpos a involucrarse rápidamente con las gramáticas que les proponen las plataformas tecnomediadas de los múltiples ecosistemas digitales interactivos.

El vacío de referentes característico de lo que Mead (2006) llama la cultura prefigurativa ocasiona un salto paradigmático abandonado de memoria y de porvenir, como el que se da en el tránsito de las sociedades predigitales a las digitales y aún posdigitales, que es insalvable. Este salto se puede apreciar en la convivencia entre generaciones asincrónicas como maestros y estudiantes tipificadas por Prensky (2001) como nativos e inmigrantes digitales, en donde hablamos de coincidencia generacional más que de convivencia, en tanto comparten

un espacio-tiempo, pero, aunque se reconocen mutuamente y saben de su existencia, sus experiencias son hartamente distintas.

Mientras que la primera se ubica en la llamada generación @ —conexión a internet—, los estudiantes integran la # generation —redes sociales y conectividad móvil—, así, la escuela mantiene la corporización del modelo de transmisión biunívoca de información y de aprendizaje lineal y pensado para el desempeño laboral futuro, y los chicos se mueven en ecosistemas comunicativos tecnomediados en donde se movilizan repertorios, dispositivos, formas de sensibilización, lenguajes, etc., que constituyen ambientes inmediatos de aprendizaje, para el presente, paralelos, en tiempo real y dentro de la misma escuela.

Abrir la escuela a la red, a fin de generar atajos que acorten las distancias entre la vida cotidiana y el mundo en la escuela (Ramírez Cabanzo, 2012, p. 11), puede aprovecharse de modos ingeniosos de sinergias tecno/somáticas, como las que podrían resultar de la intersección entre las fuerzas creativas y potentes del juego, con los flujos y agenciamientos de los nuevos repertorios tecnomediados (NRT) que dan vida a cuerpos errantes, migratorios, nómadas e itinerantes. Allí, además de operarse en máquinas inteligentes y usarse los códigos propios de la actividad, en este caso del videojuego, se produce un tipo particular de interactividad con otros planos, que abre nuevas dimensiones de la realidad virtual y física, la de los mundos plurales y posibles del *avatar* o *gamer*, quien tiene la capacidad de simular mundos virtuales a voluntad y, a su vez, estar jugando desde un mundo físico agenciado por su naturaleza encarnada. “El cuerpo no estaría inscrito en la lógica dicotómica, sino en la lógica de las correlaciones y de los desplazamientos espacio temporales, relativos siempre a planos contingentes” (Cabra, 2010, p. 172).

Conclusiones

Todo lo dicho tiene profundas implicaciones para la convivencia cronológica entre el conocimiento soportado en la modernidad en la idea de representación como estrategia para reconocer y comprender el mundo ya hecho y el mismo para todos y el de la contemporaneidad virtual, en donde la idea de simulación, no como simulacro, sino

como lo inestable e indeterminado, permite acceder a una interfaz cuerpo-mundo, en donde se imbrican lo interior y lo exterior, que no está gobernada por la racionalidad binaria y biunívoca, sino que constituye una “experiencia creadora que desborda las dicotomías para abrir un tercer término, borroso, cambiante, y poderoso” (Cabra, 2010, p. 176). El saber se desabrocha, se libera y aparece, además de un saber del cuerpo y sobre el cuerpo ya dicho y repetido, un saber corporal enunciándose, y aún por enunciarse, que pone en entredicho la gran verdad de los cuerpos preconcebidos, esos cuerpos que estas nuevas generaciones van dejando en desuso. Es menester que la irrupción constantemente renovada de cuerpos nuevos y la tradición que se mantiene en posesión de los bienes acumulados se reconozcan en convivencia genealógica inteligente. No en vano dijo Sartre: “un hombre es lo que hace con lo que hicieron de él”, a lo que quisiéramos agregar: tal vez la grandeza del cuerpo resida en que se pueda rebelar contra lo que intenten hacer de él.

Referencias

- Bourdieu, P. (1980). El capital social. Apuntes provisionales. *Zona Abierta*, año 2001, 83-87. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45076>
- Cabra, N. A. (2010). Videojuegos: máquinas del tiempo y mutaciones de la subjetividad. *Signo y Pensamiento*, 57, 162-177. Eje Temático.
- Duderstadt, J. J. (2005). The Future of Higher Education in the Knowledge-Driven, Global Economy of the 21st Century. En G. A. Jones, P. L. Mc Carney y M. Skolnik (Eds.), *Creating Knowledge, Strengthening Nations: The Changing Role of Higher Education* (pp. 81-101). University of Toronto Press.
- Feixa, C. (2014). *De la generación @ a la # generación. La juventud en la era digital*. Biblioteca de Infancia y Juventud. NED.
- Mannheim, K. (1993 [1927]). El problema de las generaciones. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 62, 193-242.
- Mallarino Flórez, C. (2016). *Cuerpos, sociedades e instituciones a partir de la última década del siglo XX en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Martín-Barbero, J. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. *Comunicar*, 13, año VII, época II, 13-21.
- Mead, M. (2006). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Gedisa.
- Prensky, M. (2001, octubre). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>
- Ramírez Cabanzo, A. B. (2012). Las narrativas de la infancia en los ecosistemas comunicativos tecnomediados. En *Textualidades, diversidad y evaluación*. Tomo 6 (pp. 9-24). Colección Pedagogía Iberoamericana. Red Iberoamericana de Pedagogía (Redipe). <http://www.rediberoamericana-depedagogia.com/content/4-quienes-somos>

Sobre los autores

Eduardo Galak

Profesor de Educación Física. Magíster en Educación Corporal y doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Cuenta con posdoctorado em Educação, Conhecimento e Integração Social por la UFMG (Brasil). En la actualidad, es investigador adjunto del Conicet (Argentina) y es director del proyecto de investigación “Procesos de democratización en la formación de los cuerpos y las sensibilidades en la educación estética de la Argentina de la segunda mitad del siglo xx”. Es autor del libro *Educar los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil* (2016); compilador de *Cuerpo y educación física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* (2013) y de *Cuerpo, educación, política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas* (2015), así como autor de diversos artículos y capítulos de libro en los que trabaja la relación entre la educación del cuerpo y la (re)producción política, principalmente a través del análisis genealógico de discursos referidos a la formación profesional, a la estética, al cine, al cientificismo y a la salud e higiene públicas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0684-121X>

Correo electrónico: eduardogalak@gmail.com

Laura Pagola

Especialista en Programación y Evaluación del Ejercicio. Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad (Cices); Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDHICS); Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7429-1881>

Correo electrónico: laurapagola@gmail.com

Daniela Yutzis

Magíster en Educación Corporal. Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad (Cices); Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDHICS); Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7429-1881>

Correo electrónico: danielayutzis@gmail.com

John Jairo García-Díaz

Doctorando en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Magíster en Educación por la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Pertenecer al grupo de investigación académica para la nueva transformación social (Giants), línea de investigación Educación, transformación social e innovación. Proyecto de investigación Análisis del componente pedagógico en los planes de estudio de cinco programas de licenciatura en Educación física, Recreación y Deporte o afines en Colombia, que tienen acreditación en alta calidad.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2584-7382>

Correo electrónico: seilla4@gmail.com

Juan Esteban Santamaría-Rodríguez

Doctorando en Educación por la Universidad Católica de Córdoba (Argentina). Magíster y licenciado en Teología por la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia) y especialista en Pedagogía para la Educación Superior por la Universidad Santo Tomás (Colombia). Es investigador del Instituto Iberoamericano de La Haya para la Paz, los Derechos Humanos y la Justicia Internacional (Países Bajos), investigador adjunto del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (Cespe) (Cuba). Actualmente es docente e investigador de la Facultad de Teología de la Universidad Santo Tomás (Colombia) y está vinculado al grupo de investigación Gustavo Gutiérrez O. P.: Teología latinoamericana de la misma institución.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4632-4700>

Correo electrónico: juanessantrax87@gmail.com

Scarlet Yamely Sotomayor-Tacuri

Magíster en Género y Desarrollo, investigadora independiente, y forma parte del grupo de investigación académica para la nueva transformación social (Giants), línea de investigación Educación, transformación social e innovación. Analista del componente pedagógico en los planes de estudio de cinco programas de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes o afines en Colombia, que tienen acreditación en alta calidad, como aporte a su mejoramiento curricular.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6556-3600>

Correo electrónico: scarletsotomayor@hotmail.com

Nicolás Martínez-Gómez

Magíster en Estudios Sociales por la Universidad Nacional de Colombia. Pertenece al grupo de investigación académica para la nueva transformación social (Giants), línea de investigación Educación, transformación social e innovación. Analista del componente pedagógico en los planes de estudio de cinco programas de Licenciatura en Educación

Física, Recreación y Deportes o afines en Colombia, que tienen acreditación en alta calidad, como aporte a su mejoramiento curricular.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3127-6857>

Correo electrónico: nmartinezgo@yahoo.com

Luis Alfonso Barragán-Varela

Magíster en Literatura por la Pontificia Universidad Javeriana. Perteneció al grupo de investigación académica para la nueva transformación social (Giants), línea de investigación Educación, transformación social e innovación. Analista del componente pedagógico en los planes de estudio de cinco programas de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes o afines en Colombia, que tienen acreditación en alta calidad, como aporte a su mejoramiento curricular.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6601-0346>

Correo electrónico: luis.bavalog@gmail.co

Gaviota Marina Conde Rivera

Candidata a doctora en Educación por la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Magíster en Desarrollo Educativo y Social por la UPN (Cinde). Es docente investigadora de la Universidad Santo Tomás en la Facultad de Cultura Física, y miembro del Grupo de investigación Cuerpo, Sujeto y Educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2840-6155>

Correo electrónico: gaviotaconde@usta.edu.co

Luz Diana Ocampo Montoya

Doctoranda en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Cinde-Universidad de Manizales). Magíster en Educación y Desarrollo Humano (Cinde-Universidad de Manizales). Especialista en Gerencia Educativa por la Universidad Católica de Manizales. Actualmente es maestra de tiempo completo en la Secretaría de Educación de Medellín. Es bailarina y coreógrafa profesional en bailes de salón, bailes populares y danza folclórica. Especialista y facilitadora en tango terapia,

formada en la Academia Argentina de Tango Terapia, y fundadora y directora de la fundación Utopías Foundation (2016). Es docente universitaria en la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia y docente investigadora. Forma parte de los grupos de investigación: Línea de Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades (Cinde-Universidad de Manizales), Saberes Corporales (Cinde-UNLP). También es integrante grupo de trabajo Clacso 2019-2022 Territorialidades, Espiritualidades y Cuerpos, del subgrupo de trabajo Cuerpos, y de la red de investigación nacional CHISUA. Es creadora de los proyectos pedagógicos “Danza Expresión de Vida” y “Los ArteSanos del Cuerpo”.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4412-5887>

Correo electrónico: ldiana.ocampo@udea.edu.co,

dianaocampodoctorado@gmail.com

Diana Carolina Naranjo Barreto

Estudiante de Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Co-investigadora del grupo Estudios en Educación y Experiencia Corporal. Es integrante del semillero de investigación Libera de la Universidad Pedagógica Nacional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2449-6181>

Correo electrónico: dc.naranj1@gmail.com

Wilson Yesid Riaño Casallas

Estudiante de Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Co-investigador del grupo Estudios en Educación y Experiencia Corporal. Es integrante del semillero de investigación Libera de la Universidad Pedagógica Nacional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8994-7457>

Correo electrónico: lefwilsonriano@gmail.com

Sonia López Domínguez

Magíster en Educación y Desarrollo Social, especialista en investigación sobre el fenómeno de las drogas y en docencia universitaria. Licenciada en Educación Física por la Universidad Pedagógica Nacional y profesora de planta de la Facultad de Educación Física de la misma institución. Es coordinadora de la Licenciatura en Educación Física de la UPN e investigadora del grupo Estudios en Educación y Experiencia Corporal.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2596-8993>

Correo electrónico: solopez@pedagogica.edu.co

Martha Leonor Ayala Rengifo

Docente investigadora, gestora y promotora de semilleros de investigación en la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional. Cuenta con amplia experiencia en gestión académico-administrativa y de docencia, además desempeña cargos de coordinación en proyectos de investigación y de gestión, en procesos de acreditación y en proyectos artísticos, educativos y culturales de la Licenciatura en Artes Visuales. También es docente en la maestría en Educación y Didáctica. Sus áreas preferentes en el campo de la investigación se desarrollan alrededor de la pedagogía del arte, la formación de profesores, la corporalidad del maestro y la educación artística. Actualmente es decana de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5777-0503>

Correo electrónico: mlayala@pedagogica.edu.co

Néstor Mario Noreña

Ha desarrollado, entre otros, los siguientes proyectos de investigación: “El cuerpo del maestro en el territorio escolar”. Además, ha dirigido trabajos de grado en el pregrado de Psicología, en la Licenciatura en Artes Visuales, y en varias maestrías de educación. Entre su producción textual, resaltan los siguientes artículos publicados en revistas: “Una revisión de los procesos sociocognitivos y creativos en la educación mediada por los entornos digitales” (coautor) publicada en *Tesis*

Psicológica, “Reflexiones sobre el socio-construccionismo en psicología” (coautor) publicada en *Diversitas. Perspectiva en psicología*, y “Procesos psicosociales en relación con niveles de acción desde el aprendizaje experiencial en jóvenes escolarizados de estratos socioeconómicos 4, 5 y 6 de la ciudad de Bogotá” publicada en *Hallazgos*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1560-5315>

Correo electrónico: nestormarnor@gmail.com,
nmnorenan@pedagogica.edu.co

Mariel Ruiz

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona y profesora adjunta ordinaria e investigadora del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján en la carrera de Profesorado Universitario en Educación Física.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5302-778X>

Correo electrónico: ruizmariel1@gmail.com,
mruiz@mail.unlu.edu.ar

Diana Batista

Profesora de Educación Física del Profesorado Universitario de la Universidad Nacional de Luján.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7736-7693>

Correo electrónico: dianabatista@gmail.com

Daniel Andrés Cristancho

Psicólogo con énfasis en psicología social por la Fundación Universitaria Luis Amigó y estudiante de la Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Es investigador junior del semillero de investigación IE-CUBÚN (que en lengua muisca significa “Camino de la palabra”) en la ciudad de Bogotá.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2564-6425>

Correo electrónico: dacristancho@upn.edu.co,
danielcristancho2015@gmail.com

Claudia Mallarino Flórez

Posdoctora en alta investigación en Educación Intercultural por la Universidad de San Buenaventura, profesora investigadora y asesora de las universidades de San Buenaventura, del Valle y de la Uniminuto.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3769-0282?lang=en>

Correo electrónico: mallarino.claudia@gmail.com

Índice temático

A

acontecimiento, 69-71, 73, 100.
actividad física, 35, 86, 115.
anatomía, 11, 33-35, 38, 39, 40.
antropología, 58, 63, 69, 71.
arte, 14, 36, 45, 59, 61, 64-69, 74, 125, 126, 129, 130, 131, 134.
artística, 14, 56, 57, 59, 64, 66, 69, 71, 72, 74, 126, 131.

C

cibercultura, 137, 142.
comunicación, 88, 132-134.
conectividad, 137, 144.
control, 13, 14, 36, 46, 48, 57, 58, 72, 90, 92, 98, 100-103, 109, 113, 139.
corporalidad, 51, 58-65, 68, 69, 70, 71, 75, 76, 103, 121, 137-139, 141.
corporeidad, 46, 58-62, 64, 65, 68-71, 75, 76, 119, 120, 126, 128, 133, 134.
cuerpo, 9-14, 20-25, 27, 29, 30, 34, 35, 37-41, 44, 44-51, 55-71, 73-76, 88, 92-103, 107-109, 113-122, 126-134, 137-145.
cultura física, 19, 21-27, 30, 47, 48.

D

danza, 12, 14, 55-57, 59-64, 66-76, 125-127, 130, 134.
decolonial, 44, 47, 66, 70, 71, 72, 76.
deporte, 12, 24, 38, 48, 86, 87, 92, 93, 122.
digital, 14, 138, 141, 142, 143.
disciplinamiento, 49, 63, 66, 68, 98, 100, 103, 108, 109, 119, 121.
discurso, 10, 11, 13, 19-30, 34, 37, 46, 49, 62, 68, 76, 113-117, 121, 122, 147.

E

educación, 9-14, 20-28, 30, 33-35, 37, 39, 41, 43-49, 55-58, 62-64, 66, 67, 69, 71, 73, 76, 83-85, 87-89, 91-93, 98, 99, 102, 104, 106, 113, 114, 115, 116, 117, 121, 122, 125, 131, 142;
eugenésica, 10, 19, 20, 21, 29.
enseñanza, 24, 25, 34, 38, 57, 60, 65, 75, 76, 84, 87, 90, 91, 102, 114-117, 130, 131.
escolarización, 9, 10, 13, 21, 27.

escuela, 9-14, 27, 28, 55-62, 64-72, 74, 75, 97-103, 105, 106, 108, 109, 137-142, 144.

europeo, 11, 29, 46, 48, 104, 106.

expresión corporal, 66, 86, 88, 122, 132.

F

física, 9, 11-13, 19, 21-27, 33, 34, 37, 43, 44, 47-49, 62-64, 66, 69, 83-89, 92, 93, 95, 113-117, 121, 122, 129, 144.

fisiología, 34, 38, 46.

formación docente, 9, 10, 13, 113, 114.

G

género, 48-051, 104, 120, 121, 137.

gimnasia, 11, 24, 33, 34, 37-39, 44, 45, 122.

H

hermenéutica, 56, 59, 65, 72, 73, 74, 75.

higienismo, 21, 28

I

iglesia, 101.

L

lenguaje, 39, 48, 50, 66, 72, 144.

M

maestro/s, 13, 58, 60, 64-68, 70, 71, 84, 91, 93-103, 105-109, 131, 143.

medicina, 35, 36, 46.

modales, 98, 103.

modernidad, 26, 45, 47, 66, 72, 117, 144.

motriz/motricidad, 45, 46, 61, 62, 66, 86, 88, 122.

N

normas de conducta, 98, 103.

O

obediencia, 98, 99, 102, 103, 119.

P

pedagogía, 12, 13, 24, 30, 49, 55, 56, 58-63, 66-76, 88, 89, 113, 114, 119, 121, 122, 125, 126, 128, 130, 131, 134, 137.

performance, 63, 70, 71.

poder, 9, 10, 12, 13, 15, 17, 35, 36, 39, 41, 46, 48, 50, 57, 58, 60, 64, 65, 68-70, 74, 97, 99, 100, 101, 103, 106, 109, 114, 116, 120.

políticas públicas, 28, 29.

prácticas corporales, 9-12, 21, 24, 33-35, 38, 39, 57, 59, 62, 63, 66, 69-71, 74, 134.

praxiología, 86, 88.

profilaxis social, 27.

psicoanálisis, 63.

R

raza, 10, 11, 19-23, 25-30, 46, 49-51, 121, 126.

redes sociales, 141, 144.

religión, 102, 103, 105, 109.

religiosa, 28, 102.

rizoma, 70, 71, 73.

S

salud, 11, 22, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 48, 86, 92.

sanidad, 22, 101.

subjetividad, 10, 14, 15, 61, 62, 64, 66, 67, 73, 102, 121, 122, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 134.

sujeto, 12, 14, 21, 34, 38, 49, 50, 56-61, 65-69, 72, 74-76, 84, 90, 93, 99-102, 108, 110, 113-122, 125, 126, 128, 129, 130, 133, 134.

T

territorio, 9, 11, 12, 34, 36, 41, 48, 50, 64, 70, 98, 100, 143.

V

vigilar/vigilancia, 58, 98, 100, 109.

Índice onomástico

A

América Latina, 100, 103.
Argentina, 9, 10, 19-24, 26-30.

B

Beca Roberto Carri, 21.
Bejarano, Jorge, 28.
Bernal Jiménez, 28.
Bogotá, 12.
Brasil, 9, 10, 19-24, 26-30, 83, 84, 103, 104, 126.
Breves nociones de urbanidad (1886), 98, 104.

C

Cartilla Moderna de Urbanidad para niñas (1966), 105.
Castro-Gómez, Santiago, 20, 21, 26, 29, 44, 45.
Catecismo de urbanidad (1895), 98.
Código del buen tono (1858), 98, 104.

Colombia, 9, 10, 12, 19, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 56, 61, 62, 64, 83, 101, 125.

Comuna 4, 74.

Comuna 5, 74.

Corporación Colegio del Cuerpo, 62.

D

Década infame, 20, 22, 26.

E

Edad Media, 45.
El libro del ciudadano (1935), 104.
Estado Novo, 20, 22, 25, 26.
Europa, 30, 44, 45.

G

Grecia, 44, 45.
Grupo de Cultura Somática, 62.
Grupo de Investigación Educación Corporal, 62.

H

Hegemonía conservadora, 20, 22, 26.
Herrera Beltrán, Claudia Ximena, 21, 27.

I

Institución Educativa Alfonso Mora Naranjo, 74.
Institución Educativa Dinamarca, 74.
Instituto de Educación Física, 62, 63.

J

Jiménez López, Miguel, 28, 29.

L

La Regeneración, 28, 29.
López de Mesa, Luís, 28.

M

Manual de Carreño (1854), 98, 103.
Manual de urbanidad de Antonio Carreño (1927), 99.
Medellín, 12, 55, 56, 59, 74, 98, 104.
Ministerio de Educación, 21, 48, 83.

P

Principios de urbanidad (1851), 98, 103.
Proyecto Curricular de Licenciatura en Educación Física (PCLEF), 84

R

Reino de Granada, 100.
República Liberal, 22, 26.
República Velha, 22, 25.
Restrepo, Eduardo, 26.
Revista de Educación, 21, 23, 24, 25.
Revista do Ensino, 21, 23, 24, 25.
Roma, 45.

T

Taborda, Marcus Aurélio, 21.
Torres Umaña, Calixto, 28.

U

Universidad de Antioquia, 62, 63.
Universidad de Manizales, 55, 56, 74.
Universidad Pedagógica Nacional, 21, 83, 84, 125, 133.
Universidade Federal de Minas Gerais, 21.



Esta obra se editó en Ediciones USTA.
Tipografía Sabon Lt Std.
2023

El presente libro se desarrolla en el marco del “Giro Corporal 2018” y reúne las producciones y debates de un grupo de investigadores que compartieron sus experiencias en la mesa temática “Educación, prácticas y cuerpo”, cuyos ejes centrales fueron: “Cuerpo y poder” y “Cuerpo y formación docente”. Estos ejes permitieron desarrollar algunas apuestas conceptuales alrededor del concepto de cuerpo, su transformación en el escenario de la educación en general y de la escuela en particular, y la evolución de la educación física, así como las prácticas corporales construidas en los procesos de escolarización, las transformaciones en la formación profesional y en el quehacer de los docentes en los escenarios educativos.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMAS
FACULTAD DE CULTURA FÍSICA,
DEPORTE Y RECREACIÓN