

Cuerpo(s) y educación física escolar

MARIEL ALEJANDRA RUIZ

Departamento de Educación. División Técnico Pedagógica. Universidad Nacional de Lujan -UNLU, Argentina

1. Introducción

Este proceso experiencial muestran una síntesis de los conocimientos construidos en relación al estudio de lo corporal en una escuela primaria de la ciudad de Barcelona, haciendo foco en las clases de educación física. Los resultados son una comprensión posible sobre *las representaciones e imaginarios de los actores educativos acerca de lo corporal el contexto actual, de las estrategias y dispositivos pedagógicos para la educación del cuerpo en la escuela y en la educación física* y de la implementación de *dispositivos pedagógicos en las clases de educación física* que ponen en juego los docentes. Lo que figura es una síntesis, inspirada en marcos teóricos que fundamentan la posibilidad de adentrar en contacto con la experiencia de otros, como la fenomenología (que fundamenta la propia noción de experiencia) y el construccionismo (que abre la puerta hacia la narrativa de la experiencia), manteniendo en vilo la cuestión de los límites, es decir cuestionando la distancia entre lo investigado y a quiénes se investiga, visibilizando la trama de relaciones que tiene lugar durante el proceso investigador y por último, prestando atención a las estrategias narrativas no totalitarias que permitan reflejar las diferentes fuentes y referencias que nutren el relato (Hernández, 2004).

2. Los conocimientos construidos en relación con lo corporal en la escuela. De representaciones e imaginarios de lo corporal en el contexto actual

Coherente con el camino investigativo emprendido el estudio muestra que al interior de la escuela, las visiones de sujeto están muy atadas a los ideales de la modernidad, según los cuales sólo se puede pensar en un estado de continuidad y de progreso desde un conjunto de experiencias y/o de vivencias homogéneas. La tendencia reconstructiva de subjetividades e identidades corporales es una tarea que la escuela lleva a cabo con la esperanza de universalizar al sujeto infantil como alumno, visto como depositario de saberes escolares válidos para el hombre del mañana.

Por ende, las nociones de subjetividad e identidad que permiten pensar al sujeto contemporáneo en el cotidiano de la escuela investigada están más acordes a subjetividades e identidades estables y fijas que a subjetividades como proyectos personales o estilos de vida en permanente cambio y transformación, es decir, subjetividades desde la perspectiva de autores como Giddens, 1997; Green, 2001; Taylor, 1994; Hernández, 2005; Hall, 2000; y Castells, 1998, entre otros.

Así la visión escolar anacrónica de subjetividad está sujeta a prácticas educativas legitimadas en discursos escolares y pedagógicos que insisten en considerar a las escuelas como espacios de instrucción

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 63/2 – 15/11/13

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



(Giroux, 1995) más que espacios activos de producciones culturales legitimadoras de experiencias cotidianas (McLaren, 1995).

Es en los conflictos que se presentan en la escuela donde surge la resistencia de los alumnos como una *"necesidad de dignificar y afirmar aquellas experiencias que moldean sus vidas fuera de la escuela"*¹. Cuando esas experiencias se suspenden dentro de la realidad escolar actual, las identidades corporales no pueden vislumbrarse como experiencias subjetivas que se construyen como proyectos de vida donde se pueda elegir cómo ser, albergando saberes legítimos. Una nota de mi cuaderno de campo aporta a esta afirmación:

"La creencia de los tutores es que estos niños y niñas carecen de cosas elementales, como ser la familia, por tanto cómo puedo hablarles yo de despertar el deseo, de saber qué les interesa y qué no, del saber, ya que en realidad necesitan que los consideren sujetos, más allá de la condena que las tutoras trazan sobre sus vidas. En muchas ocasiones me vi atrapada en mi propio discurso. Creo que la escuela, es decir, los tutores y tutoras, están haciendo algo maravilloso que no llega a verse porque se sigue pensando en una escuela de otros tiempos como lugar de transmitir información. Ahora eso está afuera, lo cual representa pensar en una escuela para pensar y reflexionar, no para informar e informarse. Éste es el click que aún la escuela 'T' no puede hacer o que le cuesta hacer en sus prácticas; los docentes perciben cosas pero no pueden salir de sus esquemas." [Reflexiones de mi cuaderno de campo de mayo de 2005]

El ejemplo de Luís, un niño gitano, es suficiente para visualizar cómo los discursos y las prácticas escolares trabajan hacia el interior de su experiencia infantil, no sin enfrentar su subjetividad. Luís se construye como sujeto entre culturas, la gitana y la catalana. María, la tutora del aula de acogida, sostiene que la cuestión de los límites es un tema central para ayudarlo a hacerse como sujeto en este contexto y que, además, todo lo que él sabe será valorado en tanto y en cuanto dichos saberes puedan transformar sus condiciones de existencia en otras aceptadas o legitimadas por los discursos dominantes que definen qué es ser sujeto y qué no:

"Observo a Luís, después de la charla con María en el aula de acogida. Es bastante inquieto, no se sienta, no parece interesarle lo que indica María; se distrae, camina por todo el salón, toma una manzana de su bolsa y comienza a comerla, mira las láminas que hay colgadas en las paredes, está sonriente y parece muy feliz." [Observación de Luís, luego de la entrevista a María del 9 de mayo de 2005]

"M:-En el caso de Luís por ejemplo hay que hacer un trabajo de límite, también es un trabajo emocional de referentes que no tiene, es un niño de calle con muchas incidencias de calle positivas y negativas, que más tarde te sorprende de la información que tiene, porque por otro lado le cuesta el aprendizaje y, en cambio, tiene un mundo de vivencia que hay que recogerlo también. Pero ves, en este caso, el trabajo con Luís es más un trabajo de referentes, de contención, de que el entienda que lo que hace en el colegio también le puede servir aunque a lo mejor su papá y su mamá nunca le pregunten cómo le va en el colegio." [Entrevista a María del 9 de mayo de 2005]

Luís convive entre su cultura gitana, la cultura catalana y la propia de la escuela; es un sujeto que no puede definirse como gitano, aunque lo sea por herencia, por descendencia y por compartir esa tradición. Pero al mismo tiempo es un sujeto atravesado por una cultura que lo somete a autodefinirse en ciertas

¹ Lo que McLaren demuestra en su estudio sobre la escuela como performance ritual es que esta resistencia es tanto un asunto de autoconfirmación como de reacción ante prácticas e ideologías opresoras. Dice Giroux que "al plantearlo así, profundiza nuestra comprensión de cómo el poder está implicado en la sujeción del cuerpo a la cultura escolar, así como el rechazo del cuerpo a renunciar a sus experiencias y deseos sedimentados (1995:12).

circunstancias. A su vez, habitar la cultura de la escuela le exige responder a una serie de rituales y normas que le aseguran la posición de alumno.

Luís, como tantos otros niños y niñas de la escuela, está sujeto a un constante hacerse y rehacerse entre discursos y prácticas, porque esa es la condición de toda pluralidad humana (Arendt, 2008) que encierra la posibilidad de igualdad y distinción de todo sujeto-cuerpo.

En esa pluralidad, Luís puede verse como gitano, aunque otros no lo vean así. Puede sentirse y pensarse como tal, aunque la escuela intente transformarlo en otra cosa (que a él le resulte extraña y diferente), negando muchas veces su existencia real e histórica. Sobre las sensaciones, experiencias y vivencias corporales que lo atraviesan en el aula de acogida² que lidera María, Luís vive y se piensa a través del cuerpo, y aprende que no todos los discursos tienen la misma voz en el aula. Por supuesto, también aprende que no todas las experiencias son valoradas como parte de una convivencia plural de la existencia humana, y advierte que las diferencias conllevan un riesgo al hacerse visibles dentro de un contexto en el que no hay voluntad de trabajar sobre los límites de los regímenes de los discursos existentes (McLaren, 1997).

La experiencia de Luís se traduce en una forma particular de experiencia subjetiva escolar (amparada en la contingencia dulcificada del cuidado de la infancia) que potencia y produce formas de prácticas corporales funcionales a un sistema social y cultural hegemónico (el capitalismo liberal contemporáneo).

Este sistema talla en la moral de Luís (como de otros niños y niñas escolarizados) formas de corporeidades colonizadas por intereses específicos que ocultan modos de dominación. Los procesos que se viven en el aula (cualquier aula) son, por ende, procesos de encarnamiento, es decir formas de subjetividad colonizadas por los intereses específicos y modos de dominación (McLaren, 1997). Tales procesos dan a los sujetos- cuerpo la ilusión de que sus elecciones son libres, cuando en realidad las elecciones sólo son posibles en función de ciertos parámetros espaciales y temporales definidos desde las prácticas y los discursos sociales y culturales dominantes, que hacen el esfuerzo por ignorar que los niños y las niñas son, ante todo, cuerpos en los que se inscriben los discursos, y en los que, de igual modo, se inscriben las complejidades, las luchas y las contradicciones. Las narrativas personales adquieren su verdadera significación más allá del discurso hegemónico dominante.

3. Estrategias y dispositivos pedagógicos para la educación del cuerpo en la escuela y en la educación física.

Al comienzo de la investigación, algunos de los objetivos que me había planteado eran: "Indagar qué representaciones de sujeto-cuerpo sustentan los discursos educativos actuales, qué representaciones de sujeto-cuerpo sustentan los discursos infantiles actuales y cómo se piensan los chicos y las chicas.". Además me interesaba comprender "cómo dichas representaciones operan hacia el interior de la relación pedagógica."

² Las aulas de acogida, son aulas para los recién llegados, en esta escuela representan niños extranjeros.

Estaba intrigada, entre otras cosas, en comprender cómo se articulaban concepciones y representaciones de sujetos-cuerpo hacia el interior de la labor pedagógica del centro y particularmente de la educación física. Para ello me propuse: *“Reflexionar sobre la incidencia que dichas representaciones tienen en las prácticas educativas en general y en la educación física escolar en particular. Conocer las propuestas educativas de la educación física del centro. Reflexionar sobre los aprendizajes corporales que se producen en la clase y, por último, conocer qué adaptaciones curriculares existen frente a la diversidad de los sujetos.”*.

Preguntas sintetizadoras que ayudaron a focalizar los intereses en función de la posibilidad educadora del centro y de la educación física fueron: *¿Cómo enfrenta la escuela y la educación física los retos que las nuevas identidades corporales suponen? ¿Cómo piensan los tutores especialistas en educación física escolar las prácticas pedagógicas de la educación física?*

A partir de reconocer la unicidad y singularidad del sujeto, la escuela se inscribe en él a través de mecanismos, estrategias y dispositivos que crea con el fin de educar, entendido este fin como el de transformar al sujeto en otro. En el contexto actual, la escuela continúa cumpliendo este contrato fundacional (Döring y Fensterseifer, 2009), muy a pesar de los desafíos que las complejidades, diversidades y diferencias subjetivas le presentan.

Estas dificultades pueden apreciarse en las desilusiones, malestares y conflictos que expresan los docentes del centro, que frente al riesgo de no poder cumplir con la misión que les da sentido, tienden a crear las condiciones que aseguren la transmisión efectiva de saberes socialmente válidos, así como a reforzar formas y sistemas de organización ocultos que insisten paulatina y progresivamente en la apropiación de ideas, conocimientos, concepciones, disposiciones y modos de conducta que la sociedad adulta requiere de los alumnos (Sacristán y Gómez, 2000, citados en Döring y Fensterseifer, 2009).

Sin embargo, dicha función, que se presenta como la constante lucha dialéctica entre reproducción y cambio (Sacristán y Gómez, *ibíd.*, 2000:22) se está viendo afectada por numerosos ruidos internos, movimientos y desajustes donde la perpetuación de un único conocimiento social e históricamente construido como condición posible para la constitución de los futuros ciudadanos choca con las capacidades diferenciales de los sujetos que sustentan lógicas diferentes de comprender, conceptualizar y construir la realidad social.

Esta limitación escolar deja entrever la posibilidad de construir relaciones que se alejen de situaciones de dominación, violencia, opresión, exclusión y sumisión. Sería posible contar con las lógicas diferentes que los sujetos de la acción (infantiles y docentes) poseen y construyen en los intersticios de los rituales escolares, en la fisura de los tiempos y/o en los márgenes de sus prácticas, para producir saberes en espacios de relativa autonomía de provecho personal, durante el proceso siempre complejo y condicionado de construcción subjetiva.

La educación física dentro de la escuela, desde esta perspectiva, no puede ser pensada más que con los elementos necesarios para romper con los discursos hegemónicos de construcción de prácticas corporales dominantes, basados en la estética desde una visión masculina, blanca y perfeccionista. Rasgos muy pronunciados en el contexto actual y que la escuela aún no ha podido encarar.

Preguntarse acerca de *¿cómo enfrentan la escuela y la educación física los retos que las nuevas identidades corporales suponen?* Llevo a estudiar la diversidad de instrumentos que la escuela implementa para alcanzar su meta. Analicé cómo los docentes transcriben los discursos de la administración educativa y, mediante lo que he llamado 'la creatividad docente', los implementan en la práctica usando estrategias y dispositivos pedagógicos en función de los sujetos-cuerpo que habitan los tiempos y espacios escolares.

En esa trama de orientaciones intencionales y lo que acontece, se trazan nuevas rutas, se reducen las posibilidades y se contemplan las decepciones. Ante ello, el espíritu educativo no se olvida de lo que le da sentido: el encuentro con otro que espera ser recibido, acogido y reinventado, a pesar de las incomprensiones, las resistencias y las contradicciones de la propia reconstrucción subjetiva. La siguiente nota muestra las estrategias adoptadas por el centro para enfrentar un contexto diverso y complejo y, ante todo, desconocido:

"En la reunión de los docentes sobre cómo organizar los grupos de acogida y los agrupamientos, no me quedó muy claro cuál es el criterio por el cual los agrupan. Aparentemente las agrupaciones estarían divididas en dos criterios: niños con dificultades de aprendizaje y niños con problemas por no escolarización y otros. Lo que quedaba claro era que no es sencillo establecer los criterios, y que es complejo ponerse de acuerdo en la agrupación debida. Hay niños que tienen ritmos de aprendizaje distintos y es por esto que no alcanzan los niveles que ellos esperan. (qué significa ritmos de aprendizajes distintos para estos profesores). Los niños y niñas no responden a los modelos que tienen los docentes. Me pregunto en base a qué están estableciendo los grupos de refuerzos. Aparentemente los bajan de grupo. En el grupo de acogida 5º la valoración de este año por agrupamiento es que no han logrado lo esperado. La mayoría no tienen comprensión lectora, Nuncia aclara: '-es que están bloqueados'. Otra conclusión es que han progresado pero no alcanzan el nivel deseado. 'Estos niños no podrán nunca tener el nivel de 6º' (dicen los docentes), 'no tienen estructura, no tienen el nivel lingüístico'. [Nota de campo de la reunión de tutores del 26 de mayo de 2005]

La evidencia expuesta no oculta la preocupación de los tutores ni su interés por los niños y niñas recién llegados. En cambio, se manifiesta la necesidad de los tutores por alcanzar las metas educativas y descubrir las articulaciones entre lo prescrito y lo posible. Se ve que necesitan responder a la voz autorizada del discurso hegemónico, pero no logran desprenderse del 'deber'. En esta situación, una actitud hacia los niños y niñas que se transformara en un 'dejar ser' sería incompatible con los presupuestos de la escuela, que encara la tarea como una máquina disciplinaria de 'hacer'.

De esta manera, la tarea de enseñar se reduce a la imposición, más que a la deliberación entre los sujetos que la componen. Se niega la presencia de los sujetos-cuerpo con capacidad creativa de acción transformadora y emancipadora, quienes, no obstante, desarrollan prácticas en los márgenes, en las fisuras y en los contornos, que escapan al panóptico o, mejor dicho, logran aprovecharse de él.

Evidentemente, la preocupación de la lengua deposita la mirada en el incipiente y nunca negado objetivo principal de la escuela: la predominancia de lo intelectual sobre lo corporal. Como consecuencia, la epistemología del cuerpo aún sigue siendo un lugar sin explorar; sigue representando un espacio subsidiario del intelecto. Aspiro a que en algún momento sea, en cambio, el lugar de una construcción teórica para el diseño de estrategias pedagógicas que permitan cuestionar los significados, la historia, la raza y el género, entre otros elementos que hacen a los sujetos-cuerpo, con el fin de crear nuevos actores en escenarios más amplios y multi-dialógicos.

A pesar de los análisis críticos que insisten en desacreditar la tarea docente y el rol de la escuela, la experiencia transitada en la escuela investigada me ha demostrado la labor educativa como una estrategia persistente de creación y reconstrucción de oportunidades que intenta acompañar a los niños y las niñas en sus tránsitos por los diversos caminos de constitución corpórea.

La tarea de enseñar va más allá de la transmisión de conocimientos, aunque sus discursos y prácticas insistan en ello. El acontecer escolar me mostró que la instrucción es tan sólo una parte de las actividades. Las docentes comparten el interés y la responsabilidad por la educación de la infancia de la escuela. Desarrollan estrategias recurriendo a instrumentos personales y poniendo en el centro al sujeto pedagógico de la modernidad, un sujeto cuya historia, representaciones y concepciones se distancian del sujeto real de sus prácticas escolares en la clase de educación física.

Las docentes sortean este abismo haciendo de sus clases espacios curriculares cargados de percepciones, sensibilidades y experiencias valiosas que ayudan a crear condiciones de aprendizaje más provechosas para los sujetos infantiles.

Las intervenciones de las tutoras, a quienes traté, sustentan esfuerzos positivos en las tareas planteadas en clase. Con frecuencia escuché frases como: *"Vamos a probar nuevamente"*, *"veamos cómo les sale a ellos"*, *"ahora será cuestión de hacerlo"*, *"piensen cómo poder resolver esa situación, cuál es la mejor manera de pegarle a la pelota"*, *"no sí, piensa tu..."*. Esta pequeña muestra pone de manifiesto cómo, en su afán educativo, las docentes intentan hacer responsables a los niños y niñas del alcance de los saberes curriculares que los discursos educativos de la educación física catalana les reclaman.

Los saberes curriculares no están exentos de las concepciones personales de las docentes, construidas en su relación histórica y personal con la disciplina educativa. Tales concepciones denotan sus representaciones del sujeto infantil como un sujeto activo y con posibilidades de hacer en sus clases, aun cuando dicho hacer se distancie o no coincida con los deseos y finalidades que ellas esperan o suponen.

Sin embargo, en este aspecto estriba la distancia entre diferentes supuestos epistemológicos de la educación física que sostienen en las prácticas pedagógicas que de diferentes docentes.

Para una docente del centro, la pedagogía de la educación física en la escuela supone la construcción de un sujeto infantil con habilidades motrices y corporales que le proporcionen competencia deportiva. Esto puede apreciarse en el análisis de las clases de educación física realizado en el estudio, que muestra el predominio del deporte en la organización de las clases y los contenidos de la enseñanza presentados por la docente. Esto no sólo conduce a la selección de sujetos según su performance motriz y corporal, sino a la organización de las clases en función de los sujetos que cumplen este criterio.

De esta manera, las sesiones suponen territorios de encarnación de las diferencias en términos de exclusión, es decir, en términos de opuestos contradictorios que el modelo hegemónico acepta o rechaza, más que de diversidades corporales y motrices diferenciadas por experiencias de vida que se puedan integrar en un proyecto común.

El acto pedagógico está sustentado en un pensamiento de la realidad social y cultural que no es el de los sujetos infantiles, cuyos saberes 'hechos carne' se relegan en la clase a un lugar subsidiario o menos importante. La cuestión acarrea un verdadero proceso de constitución de cuerpos diferenciados, cargados

de significaciones sociales y culturales, regidos por dictámenes de poder externo, e impuestos, o mejor dicho legitimados, en la clase por la tutora.

Estas concepciones concentran una visión instrumentalista, funcionalista, disciplinar, elitista, ahistórica, acrítica, 'neutral' e ingenua de la educación física, característica de las epistemologías tradicionales de la misma, hoy fuertemente cuestionadas en relación con la educación física escolar y su finalidad en la escuela.

Para otra docente de la especialidad, en cambio, la pedagogía de la educación física en la escuela supone la construcción de un sujeto infantil habilidoso motriz y corporalmente en situaciones lúdicas, expresivas y cooperativas. Esta concepción ayuda a los sujetos a integrar sus diferencias en un proyecto común que los discursos educativos hacen visible y reclaman a los centros cuando proclaman la formación de un sujeto útil para la sociedad.

El resto de los tutores comparten el proyecto educativo de la escuela y, para alcanzarlo, ponen en juego un conjunto de estrategias. Sus esfuerzos se encaminan a la ubicación de los cuerpos en función de lógicas que no logran desprenderse o desatarse fácilmente de posiciones deterministas, dado que no apuntan a poner en tensión categorías fijas de 'mujer', 'hombre', 'raza', 'etnia', 'sexo' o 'género'. Reelaborar esos conceptos ayudaría a la construcción de otros proyectos de los sujetos, que involucren sus experiencias, sus saberes y su ser, sin atentar sobre el proyecto común, pero con formas más actuales de habitarlo.

De esta manera, las intenciones y deseos de los docentes del centro se encaminan a la construcción de estrategias que van del cuidado de lo corporal, al control donde discursos y prácticas se conjugan hacia la producción de cuerpos acordes a los discursos tradicionales de la educación física, que tienden a formas más especializadas de autorregulación.

En ambos tipos de intenciones, los tutores y las tutoras que comparten el escenario escolar sueñan con una aparente autonomía infantil, alcanzable únicamente a partir de la implementación de acciones, estrategias y dispositivos que conducen a un aprendizaje interiorizado y reglado de lo corporal. Esto no hace más que transformar las prácticas educativas en prácticas de no corporización, dado que llaman a la implementación de reglas de aprendizaje comunes y homogéneas que desconocen las individualidades de los sujetos infantiles y promueven la aparición de formas de resistencia infantiles diversas y diversificadas.

3.1 Dispositivos pedagógicos en las clases de educación física

En las sesiones de educación física escolar se ponen en funcionamiento dispositivos pedagógicos que contribuyen a la producción de cuerpos legitimados social y culturalmente desde los discursos y las prácticas dominantes de la educación física más tradicional.

Estas prácticas están en concordancia con otros discursos de la educación, en general, y encuentran una forma de expresión en la escuela dado, que dichas prácticas son recibidas, aceptadas y hasta legitimadas desde otros dispositivos escolares.

Dichos dispositivos pedagógicos corporales prescriben “la comunicación y el acceso al conocimiento, el ejercicio del pensamiento, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones y relaciones sociales de los sujetos en la escuela” (Díaz, 1999 citado por Valera Villegas, 2001:29), al tiempo que facilitan procesos de individualización corporal, es decir, procesos en los que los sujetos describen una posición dentro de un campo de subjetividad o de un campo fenomenológico producido por una máquina subjetivante específica (Grossberg, 1996). Los dispositivos visibles en el estudio han sido tres presentados a continuación.

Dispositivo pedagógico 1: la negación de la singularidad

Las singularidades que se expresan en las clases de educación física dentro de la escuela suelen ser un problema de puja de poder entre docentes y alumnos. En el cotidiano escolar algunas situaciones particulares muestran cómo las lógicas escolares y de la educación física son superadas por los sujetos infantiles, que muestran en sus singularidades verdaderas posibilidades de agencia. Los docentes reconocen que algunas propuestas como ser las salidas y encuentros con otros grupos de alumnos de otras escuelas, aportan las ventajas del encuentro, la socialización, la oportunidad para los chicos de conocer otras realidades y aprender de los demás.

Pero resulta interesante reconocer que este tipo de justificaciones funcionan desde la lógica de la carencia: conciben al niño o la niña como un sujeto incompleto al que la cultura escolar y, en este caso, la cultura de la especialidad de la educación física debe completar, ofreciéndole oportunidades de experiencias que le permitan constituirse en un sujeto social y culturalmente determinado, más que la posibilidad de poner en juego sus saberes, y organizarlos en otras lógicas y dimensiones de acuerdo al nuevo contexto o situación ofrecida. Algo de esto puede leerse en la siguiente nota de campo:

“De repente, aparece un niño del otro colegio. Está disgustado, no sé por qué. Está afuera, se acerca uno de los monitores de la federación y conversa un rato. Cuando el monitor regresa donde están jugando los otros, este chico apartado del grupo se levanta de su silla, tira la raqueta y se va... la maestra sale corriendo y le habla. El chico sigue caminando. La maestra lo deja ir. La maestra regresa y me comenta: ‘Es un chico con muchos problemas, pero yo no lo voy a seguir; si se va, que se vaya’. Le pregunto qué pasó. La maestra: ‘No sé bien, pero parece que el monitor de tenis lo insultó, pero yo a éste no le creo nada y ahora no quiere jugar’. La maestra cree que el niño siempre miente, porque es su manera de llamar la atención, a causa de los problemas en su casa.” [Salida de tenis, miércoles 8 de junio de 2005]

Esta concepción funciona desde la idea de que hay actividades importantes que a todos les resultarán interesantes, útiles y fundamentales. Se asume que a todos les van a gustar. De este modo, el supuesto de *universalidad* arrasa las *singularidades*, es decir, lo propio y particular que distingue a un sujeto de otro.

La singularidad no es un matiz sino, como sostiene Agamben, “*un modo de existencia que no es universal (es decir, conceptual) ni particular (es decir, individual)*” (citado en Grossberg, 1996:175). Se trata de un modo de ser cuya pertenencia a la comunidad es, en sí misma, una forma de existencia (ibíd.:176).

La expresión del chico muestra una singularidad que las tutoras no aceptan. Social y culturalmente, el niño no responde a las demandas de una comunidad basada en los principios de la universalidad, que determina cuáles experiencias debe atravesar y qué debe sentir o valorar en ellas.

La expresión de la singularidad que aparece en muchas ocasiones en las clases de educación física es siempre un problema a resolver, más que una particularidad de los sujetos que ante situaciones comunes ofrecen respuestas diferentes en relación con los trazados que los han marcado en sus historias personales.

Todo dispositivo basado en el supuesto pedagógico de que el sujeto del aprendizaje está incompleto y carente se convierte en la tarea de completarlo, es decir, de confundir lo singular del otro con lo propio, o mejor dicho, de transformarlo en lo más próximo a lo universal. De esta manera la escuela se aleja de la singularidad concebida como un *"proyecto de construcción de una forma de conocimiento que respete al otro sin absorberlo en lo mismo"* (Grossberg, 1996:175); se rechaza *"lo diferente"* (Grossberg, 1996, citando a Young, 1990:235).

El niño que se retira del juego, no sin antes tener una charla poco convincente con el monitor de tenis y la docente, representa la singularidad que expresa modos de existir más allá de lo universal. Singularidad que revela, mostrando formas de acción, que puede tomar decisiones y por ende asumir sus consecuencias. En este sentido, la negación de la singularidad resulta de negar la presencia de lo corporal que, como prácticas políticas, deciden cómo, cuándo y para qué tomar el poder.

Estas escenas se asemejan a un sinfín de situaciones de la misma naturaleza que se viven en muchas otras escuelas, porque no son exclusivas de la escuela investigada, sino situaciones comunes en las que la norma, la autoridad y el poder entran en crisis; se quiebran ante quienes, al no reconocer el lugar desde el que las reglas se imponen, recurren a otro tipo de acciones a partir de las singularidades que los distinguen y constituyen como sujetos.

Dispositivo pedagógico 2: El estrecho ojo de lo negativo

Sostener que los aprendizajes de la educación física en la escuela son un aporte a la vida corporal y matriz de los sujetos infantiles es asumir el desafío de que cada sujeto transforme lo aprendido, según las experiencias que atraviese.

Los acontecimientos vividos tanto en las clases de educación física como en las actividades extraescolares mostraron que esa transformación tiene sentido siempre y cuando se ponga al servicio de una competencia de naturaleza corporal y matriz, cuestión que se ve garantizada además por el sujeto del aprendizaje que acude a la escuela.

Frente a una propuesta educativa que persigue la victoria matriz dentro del contexto de la competencia deportiva y la reproducción de habilidades técnicas, más que el placer lúdico, la invención de estrategias tácticas o la comprensión de las lógicas internas de los juegos, se pierden otras victorias de la educación física, tales como la adquisición de habilidades cognitivas, expresivas, comunicacionales y sociales que requieren otras propuestas de enseñanza y, por ende, otras representaciones del sujeto infantil del aprendizaje.

Algunos docentes no contemplan que el potencial de la educación física puede ser más amplio y provechoso para los sujetos, sino que lo diluye en aspiraciones más bien acotadas. Considera que el origen de los chicos y las chicas que acuden a la escuela determina sus posibilidades, supuesto que opera debilitando el vínculo con estos sujetos y sus posibilidades de aprendizaje, algo que se pone al descubierto

tanto en los discursos como en las prácticas educativas cuando, por ejemplo, los docentes no respondes o no incitas a los chicos a participar desde sus diferencias.

Si todo proceso de constitución subjetiva supone reconocerse a partir de un 'otro' como una condición que hace a la conformación de identidades (corporales, sexuales, culturales, étnicas o raciales) nunca estables ni fijas, sino en un continuo hacerse y deshacerse, ese proceso sucede, en primera instancia, desde el reconocimiento de la diferencia de los sujetos como negativa. Esa negación opera como un dispositivo pedagógico que se justifica desde lo instruccional, encaminándose hacia la transformación del sujeto en alumno, hacia el logro de subjetividades escolarizadas. El cumplimiento de dicha meta justifica la intensificación de dispositivos discursivos pedagógicos reguladores, llevando a mayores y más diversificadas estrategias de interiorización.

La escuela registra esas diferencias como negativas porque no puede comprender que las condiciones actuales ya no son las del pasado, sino desafíos que exigen, por ende, reinventar comprensiones y explicaciones que se ajusten a lo que acontece.

Ver las diferencias como negativas (en lugar de verlas como expresiones de existencia a partir de otras concepciones y modos de experiencia) pierde de vista que las diferencias son el producto de algo más íntimo de los sujetos: las *relaciones* que entablan consigo mismos y con el medio. A ese estrecho ojo del docente, al que se le escapan mecanismos de producción corporal diversas, también se le escapa el problema de las prácticas cuando se convierten en una problemática para los otros, o para el yo, donde los textos y programas mundanos procuran hacer inteligibles y, al mismo tiempo, inmanejables esos problemas (Rose, 1996).

Dispositivo pedagógico 3: La libertad de la práctica como el gobierno de los sujetos

Otro dispositivo corporal que se crea y/o produce en las clases de educación física investigadas se establece a partir de concebir la libertad de la práctica como una forma de ejercer el gobierno los sujetos. La nota de mi cuaderno de campo acompaña a dicho posicionamiento.

"Creo que es un error de la escuela abordar los contenidos tradicionalmente. Es decir, perdiendo de vista el contexto actual. Se trate de la calle o de las tecnologías, es lo mismo; son cuestiones que median en la relación, la posibilidad de optar, cambiar y probar está en estas cuestiones, está en sus vidas. Es un error ir por el camino de una sola respuesta posible. La pedagogía memorística, "dura", "lineal" no se acomoda a las demandas de la actualidad. La organización de la clase y la organización de la enseñanza en la clase de Educación Física reproducen la organización de la escuela. En primera instancia, producen un dispositivo de dependencia y control de los cuerpos y del movimiento de los niños bajo la propuesta única de la docente en defensa, a su vez, de una única respuesta.

Además creo que ello reduce las posibilidades de los niños y las niñas a procesos de síntesis, de ajustes, de acotamiento, más que de descubrimiento, de indagación, de exploración lo que permite enriquecer al sujeto que luego deberá optar, decidir, crear, ajustarse a las diferentes oportunidades de la vida en la que se encuentre. Por último, el control de lo corporal de forma heterónoma, llama a responder al deseo externo, más que interno, desconociéndose uno mismo. El desconocimiento da lugar al tratamiento de los cuerpos como cosas y no como vivencias (como afectividad, sentimiento, voluntad, etc.); en definitiva va en contra del principio que el currículo y el discurso educativo oficial depositan en los centros y en cada uno de los maestros que pretenden educar a los niños y las niñas de 'forma integral'. Las tecnologías escolares no modifican esta cuestión" [Reflexiones realizadas en la plaza Guinardó, hogar de mis pensamientos sobre la tesis, mayo de 2005]

Los dispositivos pedagógicos se obturan ante otros cuerpos en la escuela hasta tal punto que desconocen lo que están buscando. Interesados en alcanzar objetivos imposibles, dado que los sujetos sobre los que piensan no son los mismos que planearon, terminan por asfixiar las prácticas corporales y motrices posibles. Por ende, cabría la posibilidad de volver a preguntarse: *“¿Cómo pensar en una pedagogía que no desconecte a los sujetos de sus mundos íntimos, sino más bien todo lo contrario, sin por ello caer en la distracción de una tarea sin rumbo y sin objetivos? ¿Qué elementos de la educación física deberían transformarse para tal fin? ¿Es posible imaginar otras corporeidades en la clase que no traicionen a las intenciones o finalidades de una educación física escolar? ¿Qué elementos son necesarios pensar en la conformación de corporeidades que fracturen las corporeidades hegemónicas dominantes?”*

En esta línea podría continuar la indagación, sin la aspiración de ofrecer respuestas a todas las preguntas, planteándolas más bien como posibilidad para orientar la reflexión hacia la búsqueda de prácticas corporales y motricidades respetuosas de la producción de diversidades infantiles.

En resumen: cuando los docentes no entienden las estrategias de aprendizaje que los niños y las niñas despliegan, entonces implementan dispositivos para controlar de alguna manera esos elementos que operan en la construcción de las prácticas corporales de los sujetos infantiles presentes durante la enseñanza.

Resulta necesario anunciar entonces la presencia de sujetos complejos, diversificados y diferentes en cuyas experiencias se reelaboran saberes que permiten contribuir a los cambios necesarios para la transformación de una educación infantil que los integre y deje de excluirlos. Las aportaciones de dicho estudio pretenden abrir puertas que permitan ampliar la mirada sobre los discursos y las prácticas escolares en el contexto actual, y sobre los componentes didácticos que hacen a la educación de los cuerpos en contextos escolares diversos.

Quizás sea posible aportar nuevos sentidos y significados escolares que posibiliten otras dinámicas para la organización de las tareas educativas, re-significando otros saberes, discursos y prácticas corporales y motrices en cuanto experiencias de vida que dan forma a la escena escolar. No pudiendo ignorarse en este camino las experiencias docentes como narrativas que buscan una identidad en contextos de cambios y transformaciones anunciadas que llevan a cuestionar, sin lugar a dudas, ciertos discursos dominantes e históricamente construidos, anclados a estructuras de poder que, en el presente, no hacen más que aumentar la brecha generacional.

La escuela sigue siendo el espacio para la socialización, para el encuentro y la negociación de prácticas corporales tranquilizadoras, pero también sigue siendo el espacio para la resignificación y la construcción de conocimientos significativos para aprender a vivir en contextos adversos de existencia. Ese aprendizaje es posible si las prácticas corporales personales pueden entrar y ser; es decir, si existe un verdadero reconocimiento para hacer, lo que supone ejercer el derecho de ser sujeto.

Bibliografía

ARENDR, Hannah (2008) La condición Humana. Buenos Aires. Paidós.

BURR, Vivien. (1995) Introducció al construccionisme social. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya.

- CASTELLS, Manuel (1998) *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid. Alianza.
- DENZIN, Norman (1986) *Ethnographic poetics and narratives of the self*. En *Interpretative Ethnography*, 207-208. Londres. Sage.
- DENZIN, Norman, (1997) *Etnografía de la Interpretación: Prácticas Etnográficas para el Siglo 21*. Newbury Park, CA. Sage.
- DÖRING Martins & FENSTERSEIFER, Paulo (2009, enero) *Educação Física Escolar como componente curricular: intenções e impasses*. En: *Revista Digital*, Año 13, N° 128, Buenos Aires (Consultada en febrero de 2010).
- GERGEN, Kenneth (1992) *El yo saturado*. Barcelona. Paidós.
- GIDDENS, Anthony (1995) *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GIDDENS, Anthony (1997) *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GIROUX, Henry (1997). *La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el anti-utopismo*. En: *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- GÓMEZ SOLLANO, Mario (2010, marzo) *Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Conceptos y articulaciones*. En: *III Encuentro Internacional. Giros teóricos, Fronteras y Perspectivas del conocimiento Transdisciplinario*. Buenos Aires, 17 al 19 de marzo.
- GREEN, André (2001) *El tiempo fragmentado*. Buenos Aires. Amorrortu.
- GROSSBERG, Lawrence (1996). *Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso?* En: Hall, S. & Du Gay, P. (eds.) *Cuestiones de identidad cultural*, 148-180. Buenos Aires: Amorrortu.
- HALL, Stuart (2000) *Who needs identity*. En: Du Gay, P; Evans, J. & Redman, P. *Identity: a reader*. Londres: Sage.
- HERNÁNDEZ, Fernando (1998-1999) *Consideraciones sobre el sujeto y la identidad en la educación escolar*. *Cooperación Educativa*, 51, 21-26.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2000) *Recuperar el poder docente. Una entrevista con Ivor Goodson*. *Cuadernos de Pedagogía*, 295, 44-50.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2002) *Educación y desarrollo de la personalidad*. En: Torreblanca, J. *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*, 47-61. Madrid: Biblioteca Nueva.
- LINCOLN, Y. S. & GUBA, E. G. (1985 [1994]) *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- MCLAREN, Peter (1995) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Ideas.
- ROSE, Nikolas (1996) *Identidad, genealogía, historia*. En: Hall, S. & Du Gay, P. *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu
- VALERA VILLEGAS, Gregorio (2001, abril-junio) *Escuela, alteridad y experiencia de sí: la producción pedagógica del sujeto*. En: *Educere*, año/vol. 5, n° 13, 35-29. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes. (Pag: 25:29) Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=3560>